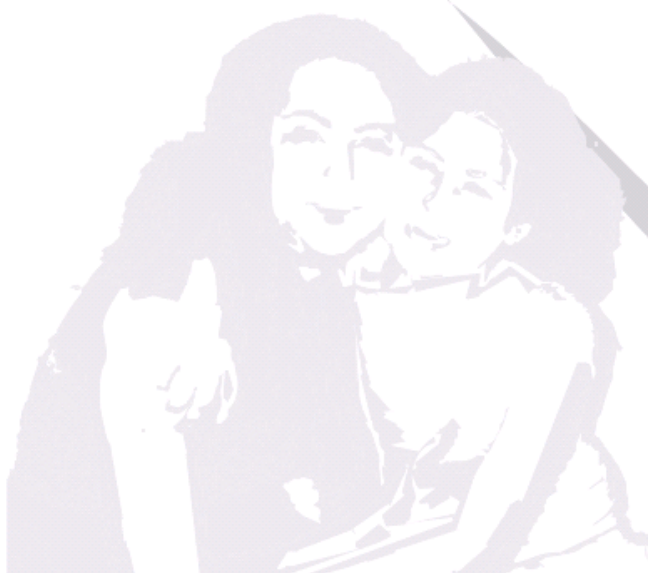




CONVERSANDO COM CRIANÇAS:
posicionamentos e sentidos em construção sobre família
em contextos de conflito na justiça



Katia Lacerda Meira Menezes

**CONVERSANDO COM CRIANÇAS: posicionamentos e sentidos em
construção sobre família em contextos de conflito na justiça**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaileila de Araújo Menezes-Santos

RECIFE
2009

Menezes, Katia Lacerda Meira

Conversando com crianças: posicionamentos e sentidos em construção sobre família em contextos de conflito na justiça / Kátia Lacerda Meira Menezes. – Recife: O Autor, 2009.

145 folhas: il., gráficos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2009.

Inclui: bibliografia e apêndices

Psicologia Social. 1. Infância. 2. Criança. 3. Conflito - Família. 4. Intervenção (psicologia). 5. Poder Judiciário. I. Título.

**159.9
150**

**CDU (2. ed.)
CDD (22. ed.)**

**UFPE
BCFCH2009/15**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

**CONVERSANDO COM CRIANÇAS: posicionamentos e sentidos em
construção sobre família em contextos de conflito na justiça**

Comissão Examinadora:

Jaileila de Araújo Menezes-Santos
Profª Drª Jaileila de Araújo Menezes-Santos
1º Examinador/Presidente

Lúcia Rabello de Castro
Profª Drª Lúcia Rabello de Castro
2º Examinador

Luís Felipe Rios do Nascimento
Prof. Dr. Luís Felipe Rios do Nascimento
3º Examinador

Recife, 02 de fevereiro de 2009

Para
Jonathas, Lucas e Ana Julia,
presentes de Deus na minha vida,
inspiração primeira destas conversas.

RESUMO

Esta dissertação localiza-se no campo multidisciplinar dos denominados novos estudos da infância que vêm se constituindo a partir da crítica à noção de infância forjada na modernidade para acolher uma concepção em construção sobre criança como produtora de cultura e como sujeito social politicamente ativo. Tais estudos defendem o investimento em pesquisas que focalizem as vozes, olhares, experiências e pontos de vista das crianças, considerando-as em seus contextos cotidianos. Em consonância com tal abordagem, o presente estudo adota uma perspectiva construcionista social, mais precisamente do modo como a compreendem os autores da Psicologia Social Discursiva, dando ênfase às noções de posicionamento e produção de sentidos. As investigações nesta perspectiva têm buscado compreender como as pessoas, por meio da linguagem em uso, explicam e lidam com o mundo em que se inserem. A partir de tal entendimento, a proposta deste trabalho consistiu em focalizar as vozes de crianças envolvidas em contextos de conflito familiar judicializado, com o objetivo de compreender de suas narrativas como elas se posicionam e constroem sentidos de família em tais contextos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa utilizando-se como recursos metodológicos entrevistas-conversa individuais e coletivas além de produção de fotografias pelas crianças participantes propiciando a oportunidade de registrarem, de diferentes modos, suas perspectivas. Nas entrevistas coletivas optou-se pelas rodas de conversa, modalidade que favoreceu o processo dialógico entre pesquisadora e participantes e entre os próprios participantes, cujo produto constituiu-se em foco da análise. Estas conversas com as crianças permitiram uma aproximação aos cenários de conflitos familiares na perspectiva de quem não os protagoniza diretamente, ao visibilizar formas de vivenciar tais contextos do ponto de vista das meninas e meninos participantes da pesquisa. Do processo de análise realizado, foi possível perceber que as crianças não são passivas nos contextos familiares em que se inserem, antes se posicionam e produzem sentidos sobre suas experiências. Em suas narrativas identificam-se enunciados críticos sobre as relações com os familiares adultos, em que ressaltam as dificuldades de comunicação pela primazia dada à fala dos adultos. Descrevem como cristalizadas e intransigentes as posições dos adultos que, na ótica delas, dificultam ou impedem a superação dos impasses, questionando também as práticas da justiça na resolução destas questões. Denunciam obstáculos trazidos à convivência familiar em tais contextos, reivindicam espaços de fala e propõem o diálogo como caminho para superar tais impasses. Ao priorizar as narrativas dessas crianças, o interesse foi desencadear processos que suscitassem outros olhares, outras formas de dizer e de interagir nas investigações e intervenções com crianças. Ademais, o estudo empreendido pretendeu, para além de contribuir com o processo de produção do conhecimento, colaborar com o debate ético-político sobre a participação da criança no mundo social, das relações intrafamiliares aos mais diferentes espaços institucionais.

Palavras-chave: Infância e criança. Conflitos familiares. Construcionismo Social. Intervenção jurídica e psicossocial.

ABSTRACT

This thesis is located in the multidisciplinary field current denominated as new studies of the childhood that have been constituting according to the critic to the notion of childhood wrought in the modernity to welcome a developing conception of child as much as a producer of culture as an individual social and politically active. Such studies defend the investment in researches that are focused on the voices, glances, experiences and the point of view of children, considering them in their daily contexts. In consonance with such approach, the present study adopts a social constructionist perspective, precisely in the way it is understood by the authors of the Discursive Social Psychology, stressing the concepts of positioning and production of sense. Those investigations have been looking for understanding how people explain and handle with the world where they interact, by means of the language in use. Starting from such comprehension, the proposal of this work consisted in focusing on the voices of children who are involved in judicial family conflict, with the purpose of understanding how they positioning themselves and how they build senses of family in such contexts, according to their narratives. For so, a qualitative research was accomplished using as methodological resources individual and collective chat-meetings besides production of pictures by the participant children, which propitiated to them an opportunity to register, in different manners, their perspectives. In the collective meetings the option was for the chat-circle, modality that favors the dialogical process between researcher and participants and among the participants themselves, whose product was constituted into focus of the analysis. These chats with the children allowed an approach to family conflicts sceneries according to the perspective of whom is not directly responsible for it, once it visualizes ways of living in such contexts based on the point of view of girls and boys who participated in this research. From the accomplished analysis process, it was possible to realize that the children are not passive in the family contexts in what they interfere, but they positioning themselves and produce sense about their experiences. In their narratives, it is possible to identify critical statements on the relationships with the adult relatives that stand out the difficulties of communication because of the primacy that is given to the speech of adults. The children describe as crystallized and uncompromising the positions of adults, which hinder or impede to overcome the impasses, and they also question the practices of justice to the resolution of these subjects. The children denounce obstacles brought to family coexistence in such contexts, they demand speech spaces and they propose the dialogue as a way to overcome such impasses. When prioritizing those narratives from children, the interest was to unfold processes that raised other glances, other forms of saying and of interacting in the investigations and interventions with children. Besides contributing with the process of production of knowledge, this study intended to collaborate with the ethical-political debate on the participation of child in the social world, from the intra-familiar relationships to the most diverse institutional spaces.

Keywords: Childhood and child. Family conflicts. Social Constructionism.
Judicial intervention. Psychosocial intervention.

AGRADECIMENTOS

Feliz idéia daqueles que, em meio às regras e prescrições que envolvem os rituais acadêmicos, reservaram e preservaram este espaço para registrar nosso reconhecimento àquelas pessoas que encontramos ao longo das caminhadas que empreendemos, cujas presenças e vozes marcam nossa história, contribuindo de múltiplos e distintos modos para a construção do que somos e do que compartilhamos. Sou grata ao Deus cuja presença faz transbordar de sentidos a minha vida e que me tem brindado com tão bons encontros. Agradecer por estes encontros é um ato que me traz alegria.

À minha mãe, minha incansável guerreira, mestra na arte de cuidar; ao meu pai, ainda e sempre meu sábio-herói; à minha única irmã pela história ímpar e inesquecível que possuímos.

Ao meu amor, Stelio Meira, cujo apoio e carinho é sem medida para comigo. Não me canso de dizer: você é mais que sonhei...

A Jonathas, Lucas e Ana Julia, meus filhos, lindos por dentro e por fora, pela torcida incondicional, pela bonança e alegria de suas presenças em meu viver.

À Prof^a Jaileila Araújo, minha orientadora, por acreditar e apoiar esta proposta, pelo empenho em tornar suave meu percurso, pela competência e leveza que me instigaram a persistir, pelas conversas partilhadas para além desta tarefa e que nos fizeram amigas.

A Arthemísia Santiago, minha amiga-irmã, pela leitura crítica e cuidadosa dos meus escritos, pelas transcrições e traduções, por ser co-partícipe de cada momento desta trajetória, mas, sobretudo, pelo nosso companheirismo sempre alegre, leal, generoso e cheio de afeto. E ao Prof. José Policarpo pela colaboração, mesmo à distância.

A Érika Mendonça, amiga disponível desde quando tudo era só uma idéia nebulosa, pelos muitos subsídios, incentivos, constante interesse e certos puxões de orelha.

A Viviane de Bona, filha *ad hoc*, por todos os momentos partilhados no interesse comum pelas crianças e suas vozes.

A Larissa Meira, sobrinha querida, pela arte da capa e sobretudo pela arte de viver em plenitude que tanto nos inspira.

À minha turma do mestrado, turma do bem, que me acolheu enquanto “estrangeira”, de modo muito especial às queridas Alcione Melo e Laís Oliveira, por terem aceito

meu convite e participado do momento mais sublime da minha pesquisa: a realização das rodas de conversa, sobretudo pelo modo como se envolveram e enriqueceram aquele momento. A Ana Cristina, pelo companheirismo desde os tempos de 'aluna especial'; a Emília Miranda, cuja postura firme e suave me cativou à primeira conversa; a Fernanda Sardelich, pela generosidade em partilhar seus textos e risos; a Inês Helena, por me ser uma preciosa descoberta, dessas que nunca se esquece e que jamais se quer perder de vista.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE. Em especial à Prof^a Isabel Pedrosa, pela disponibilidade para comigo; à Prof^a Rosineide Cordeiro por todas as valiosas contribuições, especialmente na banca de qualificação; ao Prof. Felipe Rios, pela leveza cativante e por ter aceito nosso convite.

A Alda Araújo, pela competência e disponibilidade com que nos auxilia nos trâmites burocráticos da academia.

Ao Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJ-PE) pela anuência quanto à realização deste estudo.

Aos amigos e amigas do TJ, em especial a minha grande amiga Deolinda Brandão por cada momento que vivenciamos no Fórum Universitário em Olinda, pela parceria bem-sucedida, pela confiança mútua, pelas maravilhosas lembranças do que co-construímos junto às famílias. Aos juízes Ailton Alfredo e Paulo Brandão pelo fomento à nossa proposta de intervenção e pelo apoio incondicional às nossas iniciativas. A Dayse Nunes e a Rachel Benevides, vibrantes e comprometidas parceiras da nossa proposta interventiva. A Magaly Barreto, pelo breve convívio num período ímpar desta trajetória e pela contribuição neste trabalho como fundamental apoio às rodas de conversa. A Paula Veloso, pelo incentivo e pelo empenho em prol do nosso desejo comum de formarmos uma boa parceria.

E agradeço imensamente às famílias que com confiança abriram as suas casas e as suas vidas, especialmente a cada criança, pelos bons e divertidos encontros, pelas francas, profundas e ricas conversas, pela co-construção deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
Dos pontos de partida.....	10
Da organização desta dissertação.....	17
1. CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO	
1.1 Relações familiares e conflitos.....	19
1.1.1 Sobre as configurações dos conflitos.....	24
1.2 Considerações sobre a intervenção jurídica e psicossocial.....	27
1.2.1 Dos marcos legais.....	28
1.2.2 Do judiciário.....	32
1.2.3 Das equipes interprofissionais jurídicas.....	34
2. ENCONTROS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS	
2.1 Dos discursos sobre infância e criança: permanências e rupturas.....	40
2.1.1 Da constituição da moderna noção de infância: a lógica desenvolvimentista.....	41
2.1.2 Das críticas à noção moderna de infância.....	45
2.1.3 Dos novos estudos da infância: um campo em construção.....	49
2.2 O Construcionismo Social: pressupostos epistemológicos e aproximações conceituais.....	52
2.2.1 O giro lingüístico: o foco na linguagem em ação.....	55
2.2.2 Dos novos estudos da linguagem em Psicologia.....	57
2.2.2.1 Produção de sentidos e posicionamentos: aproximações conceituais.....	58
3. METODOLOGIA	
3.1 Considerações preliminares.....	64
3.1.1 Pesquisando com crianças.....	64
3.1.2 Situando pesquisas construcionistas.....	66
3.2 Procedimentos metodológicos.....	67
3.2.1 Processo de seleção dos participantes.....	67
3.2.1.1 Contatos iniciais com as crianças e famílias.....	68
3.2.2 Recursos metodológicos: das escolhas aos caminhos percorridos.....	70
3.2.2.1 Da realização das rodas de conversa.....	77
3.3 Procedimentos de análise.....	80
3.3.1 Estratégias adotadas no processo de análise.....	84
4. ANÁLISE	
4.1 Conversando com crianças.....	87
4.1.1 As crianças e seus contextos: conflitualidades familiares levadas à justiça..	88
4.1.2 Posicionamentos e sentidos em construção sobre família em conflito.....	95
4.1.2.1 As crianças referem suas relações com os adultos.....	96
4.1.2.2 Retratando as famílias: as crianças narram suas experiências nos contextos de conflito.....	104
4.1.2.2.1 Crianças falam sobre a justiça.....	112
4.1.2.2.2 Crianças falam sobre família e convivência.....	118

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	128

APÊNDICES

Apêndice A - Carta de Anuência Institucional

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Crianças)

Apêndice C - Roteiro de entrevista individual

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Adultos)

Apêndice E - Roteiro da roda de conversa de crianças

Apêndice F - Roteiro da roda de conversa de adultos

INTRODUÇÃO

1. Dos pontos de partida

“(...) para que a gente aprenda a enxergar com um olhar de criança, ou seja, um olhar que está subvertendo a ordem...” (Kramer, 1997, p.78)¹.

A idéia desta pesquisa nasceu e se desenvolveu entrelaçada à trajetória de vida da autora. Aqui, passado e presente se misturam em cenas e cenários familiares, acadêmicos e profissionais. Cada experiência vivida contribuiu para aguçar a sensibilidade, focar o olhar, definir escolhas, buscar e construir caminhos possíveis para compreender outros olhares e dizeres.

Da experiência de trabalho como assistente social no judiciário, emergiram muitas inquietações e questões suscitadas no atendimento às pessoas envolvidas em contextos de conflito familiar, de modo especial a partir de 2001, quando passamos a atuar no I Fórum Universitário de Pernambuco² tanto em ações cíveis de família quanto em ações criminais de violência doméstica.

Constatávamos a tramitação de um quantitativo sempre crescente de ações judiciais envolvendo disputas por crianças. No âmbito cível, em ações de guarda, regulamentação de visitas, pensão de alimentos, reconhecimento de paternidade, busca e apreensão, ou no curso de ações de divórcio e separação judicial. No âmbito criminal, em ações de perturbação da tranquilidade, maus-tratos, sonegação

¹ Os textos citados na abertura dos capítulos são do livro *Infância, Cinema e Sociedade*, organizado por Garcia, Castro e Souza (1997). Exceto no Capítulo 4, cujas autoras são as crianças participantes da pesquisa.

² O I Fórum Universitário de Pernambuco, instalado no sítio histórico de Olinda no ano de 2000, foi um dos pioneiros no país, configurando-se, à época, como uma parceria de vanguarda entre o Tribunal de Justiça de Pernambuco e a Associação de Ensino Superior de Olinda (AESO), contando com magistrados e servidores do judiciário e estagiários de direito, serviço social e psicologia, atuando nas áreas cível e criminal. O setor psicossocial foi implementado com a nossa lotação em setembro de 2001. No início de 2008, a parceria foi extinta, passando as unidades do então fórum universitário a funcionarem no Fórum de Olinda.

de incapaz, lesão corporal leve, crimes estes legalmente definidos como de “pequeno potencial ofensivo”.

Em relação às ações cíveis, embora a maior parcela se constituísse de litígios interparentais, verificava-se, por exemplo, o aumento de pedidos de guarda e de regulamentação de visitas por parte de avós, tios(as) ou outras pessoas ligadas à criança, via de regra, motivadas por contextos litigiosos.

No que concerne às ações criminais, era notória a incidência de denúncias de violência contra a criança, especialmente maus-tratos, formalizadas pelo pai contra a mãe da criança ou vice-versa. Também se registravam denúncias de outros parentes da criança envolvidos nos conflitos.

Conforme observávamos dos registros do setor psicossocial do Fórum Universitário em Olinda, um número significativo das denúncias remetiam a desdobramentos de separações litigiosas – recentes ou remotas –, nas quais se perpetuavam os conflitos familiares, restando configuradas as disputas pela criança. Tratava-se, nesses casos, de situações em que os adultos chegavam a formalizar denúncias nas delegacias de proteção à criança, apresentando conteúdos falsos como estratégia para reforçar os argumentos de ações cíveis em curso.

Ressalte-se que, em tais casos, os relatos dos envolvidos apontavam para motivações diversas, isoladas ou cumulativamente: alegações de atritos ou dificuldades de comunicação entre os familiares; desentendimentos quanto a formas de exercício do cuidado e responsabilidades para com a criança; discordâncias quanto a estilos de vida de pessoas que conviviam com a criança; influência/interveniência de terceiros (atuais companheiros(as), avós, tios, vizinhos, amigos); inconformismo com a ruptura familiar; desejos de vingança; ciúmes da prole; interesse na guarda ou regulamentação de visitas ou desinformação quanto ao acesso ao judiciário para tal finalidade.

Estratégias como estas se coadunam com o sistema adversarial de justiça vigente, que pressupõe a produção de provas contra o oponente como reforço aos argumentos utilizados pelos respectivos advogados com o objetivo de ‘ganhar a causa’.

Por outro lado, estas estratégias também têm sido amplamente utilizadas por pessoas que, pela desinformação em relação aos meios de acesso ao judiciário – como defensorias públicas ou serviços de assistência judiciária –, recorrem aos conselhos tutelares ou às delegacias de proteção à criança e ao adolescente através

das queixas e denúncias no intuito de permanecer com acesso à criança ou obter tal acesso. Ou, ainda, obstar o acesso do outro com quem se encontra em litígio.

Ocorre que estas queixas são remetidas ao judiciário, mais especificamente aos juizados especiais criminais na condição de ‘crime de pequeno potencial ofensivo’, cujo rito processual atém-se tão somente à denúncia e à consecutiva aplicação da pena cabível, sem maiores considerações acerca dos contextos que o envolvem. Nestes casos, usualmente, não se prevê a participação da criança em nenhum momento do processo, haja vista sua condição de pessoa absolutamente incapaz, cabendo a(o) denunciante representá-la, por ela se pronunciar, conforme prescreve a norma legal.

Desse modo, todos estes cenários de oposições e rupturas, de permanência de impasses, de perpetuação de conflitos, certamente vão configurando para todos os envolvidos, aí incluída a criança, uma vivência familiar tumultuada, levando-nos à reflexão acerca não só do seu direito à convivência familiar bem como da qualidade de tal convivência.

Ao longo desta experiência profissional, na observação destas conflitualidades familiares trazidas ao judiciário, formalizadas em demandas judiciais, foi possível constatar os “remédios jurídicos” aplicados, consagrados no sistema de justiça instituído. Neste processo, foi sobremodo importante refletir sobre as respostas que vêm sendo gestadas pelas equipes psicossociais jurídicas a tais demandas.

Ponderávamos sobre as possibilidades de construir propostas de intervenção consonantes com o projeto ético-político defendido pela nossa profissão em ser contra-hegemônico aos discursos e práticas dominantes com a finalidade de fortalecer direitos e contribuir com os processos de transformação social.

A oportunidade de participar de um curso sobre abordagem sistêmica³ que, inspirado nas terapias familiares, apontava as equipes reflexivas como um recurso pertinente no atendimento às famílias na justiça, foi nossa primeira aproximação ao Construcionismo Social, perspectiva epistemológica adotada neste estudo, levando-nos a refletir ainda mais criticamente sobre as bases epistemológicas dos discursos hegemônicos e seus regimes de verdade (FOUCAULT, 1987).

³ Curso promovido pelo Centro de Apoio Psicossocial do Tribunal de Justiça de Pernambuco em parceria com a UFPE, no ano 2000.

À luz dessas reflexões, e motivadas pelos desafios cotidianamente postos à equipe psicossocial do Fórum Universitário em Olinda, foi se intensificando a procura por mais aportes que subsidiassem a construção de uma proposta de intervenção que pudesse oferecer respostas mais efetivas às demandas apresentadas.

Desse modo, para além da produção de relatórios e pareceres psicossociais requisitados pela autoridade judicial, interessava-nos privilegiar o momento interventivo, a interação com as pessoas demandantes da nossa prática profissional.

Sob inspiração da mediação familiar e das práticas restaurativas em curso em diversas partes do país e do mundo, fomos - profissionais e estagiários(as) - construindo uma proposta de intervenção que buscava propiciar um espaço de encontro entre as pessoas, que possibilitasse o diálogo e a reflexão sobre suas relações intrafamiliares e sobre os contextos em que se inseriam.

Mais precisamente, esta ação interventiva consistia em proporcionar uma melhor compreensão das dinâmicas e dos contextos nos quais os conflitos emergem e se desenvolvem, visando a favorecer a co-construção de alternativas de resolução dos impasses. Estes encontros conjuntos eram precedidos de encontros individuais, nos quais se explicitava a proposta interventiva, garantindo-se a voluntariedade da participação.

Primando por uma postura inclusiva e fundamentada no princípio ético-político da equidade, buscávamos fomentar a ativa participação de cada pessoa inserida nestes contextos, considerando-a como sujeito de direitos e co-responsáveis pelos processos decisórios.

Durante o processo interventivo, preocupava-nos oportunizar a inclusão não apenas dos litigantes propriamente ditos, mas das demais pessoas envolvidas nos conflitos. Assim, ia-se promovendo, de forma ampliada, o exercício de ouvir e ser ouvido, cabendo à equipe a facilitação desse processo.

Nas discussões da equipe, ponderávamos também sobre formas de incluir nos encontros as crianças envolvidas nos contextos de conflito. Não obstante as vastas referências quanto a possíveis riscos de constrangimentos, intimidações, revitimizações, advindos desta participação, partilhávamos do desejo de introduzi-las nestes espaços de encontro conjunto.

Particularmente, nosso interesse na participação das crianças era reforçado pela aproximação à temática da infância, à discussão dos marcos legais que

embasam as ações de promoção e defesa dos direitos infanto-juvenis, promovida pela nossa atuação junto a conselhos de direitos e tutelares⁴.

A participação da criança foi proposta e efetivada em alguns dos casos, nos quais identificamos o interesse da mesma em tomar parte do encontro, sendo sua presença negociada com os adultos envolvidos. Todos estes encontros transcorreram de forma tranqüila e produtiva.

O processo de construção e desenvolvimento desta proposta de intervenção veio a se configurar, para todos(as) que dele tomaram parte, numa rica e profunda experiência. No curso deste processo, pudemos registrar repercussões favoráveis entre o público atendido, num indicativo do potencial contido nestas modalidades de intervenção⁵ como forma de contribuir para desencadear mudanças.

Não obstante, porém, entendíamos que a diversidade e complexidade de aspectos que envolvem estes contextos trazidos ao judiciário exigem a busca permanente de novas competências, capazes de responder de modo mais efetivo aos desafios postos.

Concomitante ao desenvolvimento de tal proposta interventiva, velhas e novas questões vinham à tona. Apontavam para a necessidade constante de investigação, de análise crítica, que envolvia investir em aprofundamento teórico e metodológico. Indicavam o imperativo de aproximar-se de perspectivas epistemológicas que propiciassem a reflexão e a auto-reflexão sobre concepções e práticas adotadas. Mais que isso, que propusessem desconstruções e possíveis superações de alguns discursos cristalizados, de caráter universalizante e naturalizante ainda hegemônicas.

Neste cenário de discussões, reflexões e busca de referenciais que nos auxiliassem nos desafios com que nos deparávamos, chamavam nossa especial atenção as crianças envolvidas nos conflitos. Sentíamos necessidade de conhecer e contribuir com o debate sobre as condições e lugares das crianças nestes contextos.

No início de 2006, tomamos conhecimento da implantação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, cuja

⁴ Durante quatro anos prestamos assessoria técnica ao Conselho Estadual de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco (CEDCA-PE).

⁵ Resultados e reflexões advindas desta experiência foram socializados em alguns eventos, dentre os quais: II Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa (2006), 33º Congresso Mundial de Escuelas de Trabajo Social (2006), XII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (2007), II Conferência Mundial de Serviço Social (2008).

proposta fez renascer a vontade de prosseguir com nossos estudos acadêmicos, interrompidos há mais de uma década. Ingressamos na condição de aluna especial, no intuito de avaliar melhor, não apenas a proposta do curso, mas principalmente nossas próprias condições em função do nosso pertencimento a outra área do conhecimento. Não obstante a tal condição, impulsionadas pelos encontros teóricos e pessoais que aconteceram, especialmente na disciplina Interação Social e Desenvolvimento Humano, ministrada pela Prof^a. Jaileila Araújo, fizemos a seleção ao mestrado.

Na escolha do anteprojeto a ser apresentado, desenvolver uma investigação relacionada ao nosso universo de interesse, do qual fazia parte a interação com adultos e crianças em contexto de conflito familiar, se afigurava como uma oportunidade que nos instigava.

E dentre as tantas inquietações e questões suscitadas ao longo da nossa trajetória, selecionamos a que nos despertava particular interesse: conhecer as crianças envolvidas nos contextos de conflito familiar, ouvir sobre o que tinham a dizer sobre suas experiências.

No processo de construção da nossa proposta, um denso, movimentado e longo percurso exploratório. Na busca por referenciais epistemológicos, teóricos e metodológicos que fundamentassem e nortegassem nossa caminhada, fomos descobrindo mapas, elegendo parceiros, traçando roteiros, definindo os rumos possíveis.

Localizamos nosso estudo no campo multidisciplinar dos estudos sobre infância. Tomamos como referência os denominados novos estudos da criança que vêm se constituindo nas últimas décadas em vários campos do saber, sendo desenvolvidos por um conjunto de autores no cenário internacional e nacional, conforme descreveremos no segundo capítulo desta dissertação.

Numa perspectiva crítica, estes estudos têm buscado romper com discursos hegemônicos, cristalizados ao longo do tempo, que concebem a criança como imatura, frágil e incapaz, para acolher uma concepção em construção sobre criança como produtora de cultura e sujeito social e politicamente ativo.

Tais autores propõem a construção e adoção de metodologias de pesquisa que considerem a criança sob tal compreensão, acolhendo-a como legítima interlocutora. Defendem o investimento em pesquisas que focalizem suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista, considerando-a em seus contextos

específicos, em situações de sua vida cotidiana, configurando-se em investigações não apenas *sobre*, mas principalmente *com* crianças.

A aproximação a estes estudos foi ratificando nossa opção pela perspectiva construcionista social, por identificarmos em seus pressupostos críticos aportes consonantes com a nossa proposta. Mais precisamente, adotamos tal perspectiva do modo como a compreendem os autores da chamada Psicologia Discursiva, dando ênfase às noções de posicionamento e produção de sentidos, acerca das quais discorreremos no segundo capítulo.

De acordo com os autores vinculados a esta perspectiva, as investigações construcionistas consistem em buscar compreender como as pessoas, por meio da linguagem em uso, explicam e lidam com o mundo em que se inserem.

Realizado tal percurso, eleitos os parceiros e traçados os roteiros, eis que chegamos à definição da nossa proposta: focalizar as vozes de crianças envolvidas em contextos de conflito familiar com o **objetivo** de compreender das suas narrativas como elas percebem, descrevem e posicionam a si mesmas e aos outros em tais contextos. O argumento que norteia nosso estudo é de que a criança não é passiva nestes contextos, antes posicionam-se e produzem sentidos sobre suas experiências familiares.

Peter Spink (2003) assinala que o campo de pesquisa é um espaço construído do qual fazemos parte. Logo, escolher um problema de pesquisa é inserir-se num campo-tema. Pensando em ser útil, o(a) pesquisador(a) se propõe a tomar parte nos debates deste campo-tema, busca assim participar das conversas e trazer outras vozes que mostrem outras posições e argumentos que ampliem os debates.

Desse modo, sem desconsiderar a importância de continuar problematizando tantas outras questões relacionadas aos contextos familiares, tais como as relações de gênero e a violência intrafamiliar, moveu-nos o desejo de ouvir crianças, registrar suas vozes, conversar com elas para conhecer seus pontos de vista.

Com tal empreendimento, almejamos, para além de contribuir com o processo de produção de conhecimento, colaborar no aprofundamento do debate ético-político sobre a participação da criança no mundo social, desde as relações intrafamiliares até os mais amplos e diversos espaços institucionais.

Durante a banca de qualificação desta dissertação, ao elencar estas razões da nossa escolha em privilegiar os olhares e as vozes das crianças ante a gama de

possibilidades advindas da nossa inserção profissional, restou evidenciada mais uma motivação, que remete a um tempo vivido há mais de uma década: a nossa própria experiência de conflito familiar, de ruptura conjugal seguida de uma acirrada disputa judicial em torno dos nossos filhos. Eram, então, duas crianças, como tantas outras silenciadas e invisibilizadas naquele cenário do qual faziam parte como coadjuvantes do drama familiar protagonizado por seus pais. Foi assim, movidas por interesses, desejos e implicações com este campo-tema, que concebemos o projeto que deu origem a dissertação que ora apresentamos.

2. Da organização desta dissertação

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo inicial buscamos contextualizar o estudo, situando a categoria família enquanto construção histórica e social. Referimos às relações familiares e às configurações dos conflitos, alguns dos quais são levados ao judiciário, passando então a considerar a intervenção jurídica e psicossocial sobre tais conflitos.

No segundo capítulo, especificamos nossas escolhas teóricas. Para tanto, inicialmente aludimos ao moderno discurso sobre infância e criança para, em seguida, focalizarmos as críticas a tal discurso efetivadas no campo multidisciplinar dos novos estudos da infância no qual situamos nosso estudo. No segundo momento do texto, introduzimos a perspectiva construcionista social, discorrendo sobre seus pressupostos básicos bem como sobre os conceitos que adotamos neste trabalho.

No terceiro capítulo, de acordo com a proposta construcionista de explicitação dos passos de realização da pesquisa, apresentamos as estratégias metodológicas utilizadas, descrevendo todo o percurso metodológico por nós realizado, igualmente explanando os procedimentos de análise que foram efetivados.

No capítulo final, expomos o produto co-construído com nossos interlocutores, contemplando a análise por nós empreendida. Apresentamos inicialmente as crianças participantes da pesquisa, situando-as em seus contextos familiares conflituosos. Na sequência, focalizamos os tópicos discursivos identificados no processo de análise, quais sejam: as referências críticas das crianças às suas relações com os familiares adultos; as descrições sobre suas experiências nos contextos de conflito que pautam as relações, incluindo as referências às práticas da

justiça em tais contextos e às dificuldades da manutenção da convivência familiar no cotidiano. Concluímos o trabalho apresentando algumas reflexões e questões suscitadas pela investigação realizada.

1. CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

*“Todo lado tem seu lado
Eu sou meu próprio lado
E posso viver ao lado
Do seu lado que era meu”
(Menino Maluquinho)*

Neste capítulo discorreremos brevemente sobre a categoria família, mais precisamente sobre relações familiares e suas dinâmicas histórica, social e culturalmente condicionadas, buscando identificar elementos que configuram os contextos nos quais os conflitos familiares emergem.

Buscamos assinalar sucinta e criticamente o espaço institucional judiciário para o qual são levados alguns destes conflitos e as respostas tradicionais e inovadoras em curso. Aludimos também aos marcos legais relativos à família e à infância vigentes em nosso país. Referimos então as equipes interprofissionais jurídicas, procurando refletir acerca de algumas abordagens teórico-metodológicas adotadas, tentando elencar algumas contribuições e limitações observadas no que concerne à intervenção psicossocial junto às famílias, especialmente às crianças envolvidas nos contextos de conflito.

1.1 Relações familiares e conflitos

No âmbito deste trabalho, de cunho construcionista, concebemos a categoria família como uma construção social, historicamente condicionada e dialeticamente articulada com a sociedade na qual está inserida. Tal concepção se contrapõe à idéia, ainda preponderante, de que a família seria um grupo natural, fundamentado na essência biológica do homem - na consangüinidade e na filiação.

No campo das Ciências Humanas e Sociais, a família tem sido usualmente tratada numa perspectiva funcionalista, portanto como componente do sistema social, a quem compete desempenhar funções essenciais para a subsistência e

funcionamento social. Sob tal ponto de vista, a família é definida como um grupo de pessoas que vivem habitualmente na mesma casa, competindo-lhe tanto a função formadora, que envolve a promoção da educação, o repasse de normas e valores sociais, a regulação do comportamento sexual, a construção da subjetividade, dentre outros; quanto a função provedora, que inclui os deveres de alimentação, proteção e assistência aos seus membros (CALDERÓN; GUIMARÃES, 1994).

Para além de definições rígidas e pré-fixadas, segundo alerta Mioto (1997), há que se compreender as diversas configurações de famílias em diferentes espaços de tempo, em diferentes lugares, bem como percebê-las como diferentes dentro de um mesmo espaço social e num mesmo espaço de tempo.

Ao longo do tempo, muitas concepções de família emergiram, sendo historicamente preponderante a noção de família forjada na modernidade. De acordo com Ariès (1981), até o final da Idade Média inexistia o sentimento de família bem como de infância. Segundo o autor, tal sentimento teria se estabelecido a partir do século XVIII, envolvendo a casa e a dinâmica dos seus habitantes. A valorização da privacidade e do sentimento de família, levando a manutenção das crianças junto aos pais e a intenção de igualdade entre os filhos, teria sido um dos aspectos que incidiram na formação deste primeiro esboço da chamada família nuclear burguesa.

Coexistindo através de laços de alianças e consangüinidade, caracterizada pela composição nuclear - pai, mãe e filhos - e pela divisão sexual de funções hierarquicamente estabelecidas num contexto patriarcal, logo de caráter androcêntrico, essa configuração familiar se institui como modelo que se funda a partir do casamento, com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, mas tendo como foco a organização da família em torno do sistema capitalista então emergente.

De fato, esta noção de família, de conotação idealizada, constrói-se em consonância com as bases ideológicas do capitalismo, passando a constituir a esfera privada da vida social como:

Uma unidade social ou um sistema formado por um grupo de pessoas, não só com redes de parentesco, mas, fundamentalmente, com laços de afinidade, afeto e solidariedade; que vivem juntas e trabalham para satisfazer suas necessidades comuns e solucionar seus problemas (SANTOS, 2000, p. 208).

Conforme observa Romanelli (1995), a partir do significado simbólico de que foi revestida, a família nuclear burguesa foi se convertendo em referencial e ideal de ordenação da vida doméstica, passando a ser considerada, de forma hegemônica,

como espaço indispensável no qual estaria pressuposto um pacto destinado à garantia da sobrevivência, do desenvolvimento e da proteção dos seus membros, voltando-se de modo especial à prole constituída a partir do casamento.

Neste mesmo sentido, entende Miotto (1997) que esta idealização teria contribuído para ocultar o caráter histórico da emergência de tal projeto de família, permitindo a naturalização de suas relações de poder pelo enaltecimento do sentimento familiar – amor materno, paterno, filial. Tal ideologia também teria sido fortalecida pelo contexto de uma sociedade industrial cada vez desumanizada, configurada e configurando-se num mundo público hostil contraposto à suposta docilidade da vida privada promovida pela experiência afetiva familiar.

Na vida cotidiana, porém, não obstante as exigências impostas por este projeto de convivência familiar, a cena doméstica se desenrola carregada de tensões, inerentes às relações humanas.

Por certo, a existência de posições pré-estabelecidas, focadas numa autoridade patriarcal, em muito contribuiu para reprimir tais tensões no cenário doméstico. Entretanto, para Romanelli (1997), a vivência familiar nunca teria sido apenas reprodução de modelos já estabelecidos, nem a família uma instituição dedicada a assegurar a continuidade inalterada do processo de reprodução social. De fato, as formas como as pessoas se organizam em família impossibilitam a sua apreensão dentro de modelos únicos ou ideais.

Conforme explicita Szymanski (1995), cada família produziria modos peculiares de conviver e de se comunicar, com seus jogos e códigos, implicando numa constante construção e negociação de sentidos nem sempre harmoniosos. A convivência familiar encontra-se assim marcada por uma dinâmica intensa, demandando de seus integrantes um exercício contínuo de reorganização para torná-la viável.

Corroborando com este entendimento, Miotto (1997) considera que a dinâmica relacional no âmbito familiar não estaria dada, mas seria construída a partir de sua história e de negociações cotidianas entre os seus membros e com o meio social em que estão inseridos. Neste processo de construção, o cenário familiar poderia constituir-se no decorrer da vida, ou em alguns momentos alternados, tanto em espaço de satisfação quanto de insatisfação; tanto numa oportunidade de crescimento quanto de limitação.

Depreende-se, então, que os estudos sobre as dinâmicas familiares têm demonstrado que as demandas individuais de seus membros produzem contínuas transformações no caráter dos vínculos familiares. Evidencia-se que a vivência familiar não é homogênea posto que, além de encontrar-se profundamente pautada pelas especificidades históricas e culturais e condicionada pelas diferenças econômico-sociais, estaria circunscrita a uma dinâmica marcada pela instabilidade própria das relações humanas.

Com efeito, o cenário sobre o qual as famílias se movimentam é de instabilidade, sendo as relações familiares continuamente marcadas pelas contradições entre as expectativas que a sociedade impõe e as possibilidades objetivas de realização. Trata-se de contradições que remetem às trajetórias individuais e ao modo como essas trajetórias se articulam provocando novas situações, que, com frequência, colidem com aquilo que é qualificado como interesse coletivo, podendo gerar situações de conflito.

Ademais, as grandes transformações ocorridas na sociedade desde o advento da Modernidade - sejam relacionadas à ordem econômica, à organização do trabalho, aliadas ao fortalecimento da lógica individualista ou à perda do sentido da tradição provocada pela revolução nos valores e liberalização de hábitos e costumes, a qual foi promovida especialmente pelos movimentos de mulheres e da juventude - vêm provocando mudanças nas relações sociais, trazendo rebatimentos à vivência familiar (GIDDENS, 1993).

Realmente, em especial a partir da segunda metade do século passado, verificam-se mudanças macrosociais que vêm repercutindo no âmbito das relações interpessoais, particularmente nas relações de gênero, até então marcadas pela supremacia masculina, exacerbando as diferenças nas mais diversas dimensões da vida social. Tais transformações repercutem sobre a família, especialmente nos moldes anteriormente proclamados, fazendo emergir novas configurações e modos de relacionar-se, nos quais os focos de tensão e atrito se fazem cotidianamente presentes.

Destaca Sarti (2003) que o fortalecimento da lógica individualista, calcada em princípios liberais, sintetiza o sentido das mudanças atuais, contribuindo para as implicações que se percebem sobre as relações sociais, aí incluídas as relações de gênero e, em decorrência, sobre a convivência familiar, sendo que tal processo teria sido impulsionado pela ação reivindicativa das mulheres, pela forte inserção destas

no mercado de trabalho, pelas possibilidades de controle da reprodução, aspectos que lhes permitiram a reformulação do lugar feminino na esfera privada e ampla participação na esfera pública.

Reconhecidamente, o acréscimo e novos atributos à condição feminina contribuem para a introdução de formas alternativas de relação entre homens e mulheres, dentro e fora do âmbito familiar. Desse modo, as formas de sociabilidade entre gêneros têm se modificado, desenvolvendo-se gradativamente condições para relações menos assimétricas, embora não significando ainda a eliminação de relações hierarquizadas e da dominância masculina.

Assim, diz Romanelli (1997), no mundo contemporâneo, ante as mudanças relacionadas à perda do sentido da tradição identificadas no interior das famílias, temas como o amor, o casamento e a sexualidade passam a ser concebidos tão somente como parte de um projeto, posta a relevância social atribuída à individualidade. Desse modo, a lógica individualista em curso vem concorrendo para a redefinição do conjunto de relações afetivas no interior da família e influenciando os vínculos entre os seus membros.

Observa-se assim que, no atual momento histórico, em que a dimensão da vida privada individual, antes não reconhecida, é cada vez mais valorizada, ao ampliar-se o espaço social para o desenvolvimento da individualidade, posições familiares até então pré-determinadas tornam-se cada vez mais conflitivas. Afirma Sarti (2003) que um dos maiores problemas da nossa época consistiria, então, em compatibilizar a individualidade e a reciprocidade familiar.

No dizer de Giddens (1993),

Quando grandes áreas da vida de uma pessoa não são mais compostas por padrões e hábitos pré-existentes, o indivíduo é continuamente obrigado a negociar opções e hábitos pré-existentes, e assim a negociar opções de estilo de vida (p. 44).

Com efeito, na contemporaneidade, a necessidade de harmonizar projetos individuais com o que era até então estabelecido como metas ou projetos coletivos permeia toda a vida doméstica. Os focos de tensão e de atrito resultam de inevitáveis divergências entre o que era dado como objetivo grupal e os interesses individuais.

Nesse entendimento, o ponto nodal das relações familiares na atualidade estaria no desafio de conciliar a vivência da individualidade e este proclamado

projeto coletivo, que envolve o compromisso mútuo de responsabilidade, cuidado e proteção dos membros da família, particularmente das crianças que a compõem.

1.1.1 Sobre as configurações dos conflitos

A impossibilidade de articular respostas compatíveis a tal desafio de conciliar interesses contraditórios vai configurando um contexto de impasses não resolvidos, instaurando alterações na dinâmica relacional entre os membros do grupo familiar, desencadeando diversas ações e reações por parte das pessoas envolvidas, acirrando-se as tensões e os atritos cotidianos que vão conformando os contextos onde eclode o conflito.

Percebe-se, então, que os conflitos familiares não surgem repentinamente. Conforme sintetiza Sarti (2003), os contextos de conflito se configuram como “uma construção cotidiana ao longo do tempo e das experiências relacionais” (p. 21).

Sendo parte da convivência humana, os conflitos encontram-se presentes nas mais diversas esferas da vida social, aí incluída a esfera familiar, cujas complexas teias de relações fazem emergir situações de crise na convivência familiar.

No trabalho desenvolvido por Ávila (2004), a autora lista didaticamente alguns elementos e formas de conflito, que ora sintetizamos:

- a) conflitos de dados - falta de informação ou informação errônea gerando diferentes interpretações;
- b) conflitos de valores - concepções diferentes de uma determinada situação, diferenças de estilos de vida, de convicções ideológicas ou religiosas;
- c) conflitos de interesses - incompatibilidade de vontades e pretensões;
- d) conflitos relacionais - desequilíbrio de poder, controle desigual e inadequado dos recursos disponíveis;
- e) conflitos interacionais - sentimentos e emoções diferentes, dificuldades de comunicação.

A nosso ver todos esses elementos encontram-se imbricados configurando dinâmicas relacionais e comunicacionais conflituosas. Embora divergências no convívio entre as pessoas sejam usualmente contornadas, no âmbito das relações familiares a multiplicidade de questões que envolvem os eventos da vida, as expectativas e imposições sociais contrapostas a interesses e necessidades

pessoais, aliadas à própria vivência da intimidade, contribuem conjuntamente para a permanência e aprofundamento dos contextos de conflitos familiares.

Segundo descreve Muskat (2003), em tais contextos cria-se um complexo dinamismo de competições e disputas, motivadas por desejo e interesses divergentes. Instalam-se divergências de opiniões, de idéias, de crenças ou de poder, disputam-se inclusive os afetos.

No dizer de Pinto (2001), os conflitos configuram-se como a somatória de insatisfações pessoais, de coisas não ditas, de emoções reprimidas. Envolvem desinteresses, desatenções constantes, traições ou sabotagem ao projeto de vida estabelecido. Em consequência, a comunicação fica truncada, há interpretações equivocadas, rompe-se o diálogo, instala-se o silêncio punitivo. Para a autora, neste contexto ocorre “a constatação de que o modelo imaginado e vivido foi incapaz de garantir a realização pessoal, magicamente esperada” (p. 65).

A vivência do conflito promove assim a corrosão dos relacionamentos, desencadeando-se em tais situações as mais diversas manifestações de violência⁶, não raro, com atitudes destrutivas entre as pessoas envolvidas, cujo clímax tem como desdobramentos experiências de intenso sofrimento, cólera, ressentimentos, acusações mútuas, culpas, danos, perdas e, por fim, as rupturas no convívio. Situação caracterizada sobretudo pela ruptura da comunicação.

Por todo o exposto é possível perceber a importância da comunicação na configuração dos conflitos. Segundo observa Cervený (2004), visto que na interação humana todas as ações e acontecimentos adquirem aspectos comunicativos, as dificuldades comunicacionais tanto desencadeiam quanto acirram conflitos. As pessoas não se sentem ouvidas ou entendidas ou não conseguem se expressar. Por outro lado, pautam-se muitas vezes pelo que não é dito. A autora destaca alguns problemas de comunicação que, a seu ver, comumente se identificam nos contextos de conflito: o que é dito pelo outro não corresponderia ao que se quer ouvir; haveria uma tendência a ignorar informações de que se discorda; uma mesma palavra teria sentidos diferentes para quem profere e para quem ouve; não haveria interesse em negociar os diversos sentidos em jogo. Nestes contextos, cristaliza-se uma comunicação violenta, seguindo-se a ruptura da comunicação.

⁶ Configuram cenários de violência intrafamiliar cuja discussão específica entendemos que fogem ao escopo deste trabalho.

Ocorre que, nos contextos de conflito, via de regra, as rupturas não põem fim às desavenças e tumultos, não parece se vislumbrar a reorganização da vida social e emocional para os envolvidos. Frequentemente, apenas se instaura uma nova etapa no curso destes conflitos, cujo término por vezes não chega a se registrar. Ao contrário, observa-se que muitos desses conflitos familiares geram impasses que, não dissipados, perpetuam-se. Não raro, geram-se novas conflitualidades, que se ampliam, usualmente envolvendo mais pessoas do círculo de convivência.

Embora a experiência se configure de modo particular para cada pessoa envolvida nesses contextos, em meio aos impasses e transtornos provocados pelas cisões e afastamentos, todos são afetados. No dizer de Sarti (2003, 2005), ainda que de modo diverso, são afetadas cada uma das partes desse “universo de relações diferenciadas” denominado família.

Sabe-se que os contextos de conflito familiar, particularmente nas relações de conjugalidade, perpassadas pelas relações de gênero⁷, são protagonizados pelos adultos. Nesse sentido, cabe ressaltar que, historicamente, tem se reservado às crianças envolvidas em tais contextos um papel coadjuvante. Nesses cenários, é comum as crianças serem instigadas a posicionarem-se contra ou a favor de um dos litigantes⁸. No mais das vezes, tem sido ainda mais perceptível o uso da criança como ‘munição’ nos cenários de ‘guerra’ que se estabelece. Em casos que tais, as crianças envolvidas nestes contextos são apenas presentificadas no discurso dos adultos, como objetos de disputa, sendo, portanto, subsumidas ante os interesses divergentes em jogo.

Com a concretização das rupturas da convivência e da comunicação entre os envolvidos, dificulta-se ou inviabiliza-se a possibilidade de manutenção da convivência familiar, trazendo, especialmente às crianças envolvidas, transtornos ou, no mais das vezes, privação do contato com as pessoas que lhes são referência, que fazem parte de sua vida, com quem mantêm vínculos afetivos.

Nestes contextos, criam-se relações complexas que envolvem, por vezes, alterações de domicílio e intrincadas redes de parentesco; inauguram-se outras

⁷ Embora não sejam foco deste estudo, as questões que envolvem as relações de gênero permeiam nossa temática e serão aludidas ao longo deste trabalho.

⁸ Estudos recentes dão conta de uma “síndrome da alienação parental”, conceito que busca explicar a conduta de aliança ou rejeição dos filhos em relação a um dos genitores, promovido pelo outro genitor. Cf. GARDNER, Richard A. *The Parental Alienation Syndrome*, 1998.

dinâmicas relacionais; decisões radicais são tomadas, desencadeiam-se processos de mudança, por vezes profundas e irreversíveis, no cotidiano anteriormente vivido. Importa refletir, porque, não raro, prescinde-se cogitar da possibilidade de discutir, incluir ou negociar com as crianças envolvidas as repercussões sobre a vida destas.

Observa-se que, de forma crescente na atualidade, as conflitualidades pertinentes à esfera familiar não negociadas no âmbito privado têm sido judicializadas, materializadas como demandas judiciais de caráter litigioso. Desse modo, as pessoas recorrem ao Estado-Juiz, representado pelo poder judiciário, acionando-o e delegando-lhe o poder de decisão sobre suas vidas.

1.2 Considerações sobre a intervenção jurídica e psicossocial

As contradições decorrentes do modo de vida da sociedade contemporânea fazem com que a todo instante seja retomada no cotidiano a questão da justiça. Diante desse quadro, o direito de acesso à justiça assume relevância em nossa sociedade, na medida em que se configura como instância garantidora dos direitos reivindicados pelos cidadãos, ao permitir a todos buscarem a solução dos seus problemas sob o patrocínio e proteção do Estado. Neste sentido, proclama-se que o sistema jurídico deve produzir resultados que sejam individual e socialmente justos.

Conforme assinala Pinto (2000), na nossa tradição cultural precisamos de uma autoridade constituída que defenda, referende ou julgue nossos atos sociais. Nesse entendimento, os tribunais de justiça se constituem no patamar jurídico-institucional para o qual as pessoas recorrem por não conseguirem exercer a condição de sujeitos de sua própria história.

Ademais, o aumento do interesse da sociedade pelas questões que envolvem a justiça e o número progressivo de pessoas que demandam a instituição judiciária, procurando soluções para seus conflitos não resolvidos em outras instâncias sociais, não podem ser dissociados das transformações do mundo contemporâneo e das consequências de tais transformações no cotidiano da sociedade.

Tal situação pode ser observada de modo especial nas demandas judiciais familiares. Inúmeros são os motivos que levam as pessoas a decidirem ingressar nos tribunais à procura de solução para os seus litígios. Alguns são claros e bem definidos, outros, porém, abrigam especificidades que exigem uma apreciação mais acurada. Quaisquer que sejam as motivações, o instrumento processual é

constituído por acusações recíprocas voltadas à vivência em comum e ao modo como cada um teria atuado em tais cenários durante a convivência familiar.

As reivindicações, portanto, remetem às mais variadas pendências criadas nestes contextos. Aciona-se assim o aparato jurídico-legal e, nos casos em que as crianças se fazem presentes, muitas vezes, em nome ‘do amor e do cuidado’ a elas declarado, são as mesmas objetivadas numa disputa que lhes impõem conflitos de lealdade e lhes dificultam ou impedem a livre expressão de seus sentimentos, interesses ou necessidades.

Levadas ao judiciário, as conflitualidades familiares se acirram em infindáveis disputas, em ações que se multiplicam e nas quais a criança quase sempre é usada como mote. Não obstante, a criança é paradoxalmente invisibilizada e silenciada pelos discursos daqueles a quem compete representá-la e que geralmente o fazem movido por seus próprios interesses e pontos de vista.

Importante ressaltar que, apesar do ordenamento jurídico conferir e garantir uma série de direitos à sociedade, muitas vezes tais direitos, ainda que reconhecidos através do ordenamento legal, não têm uma aplicação concreta na vida cotidiana das pessoas ou, mais precisamente, nem sempre correspondem às suas expectativas que, para além das questões objetivas, envolvem interesses e necessidades subjetivas. No entanto, no sistema de justiça, o controle das emoções decorrente do próprio projeto civilizatório que deu origem ao Estado Moderno, como já apontou Norbert Elias (1994), referido por Schuch (2006), inibe o tratamento das questões pela esfera de sentimentos e desejos. Ao contrário, a prioridade é a aplicação da lei. Com efeito, são os marcos legais que orientam as respostas produzidas às demandas judiciais, inclusive as complexas e multifacetadas questões familiares.

1.2.1 Dos marcos legais

Sabe-se que a família é reconhecida como instituição social a ser legalmente protegida pelo Estado. No caso brasileiro, as constituições brasileiras vigentes até 1969 reconheciam para fins de proteção do Estado apenas a “família legítima”, isto é, legalmente constituída pelo casamento indissolúvel.

Apontada como função da justiça, a defesa da instituição familiar é apresentada como de interesse social. O entendimento sobre a atuação do judiciário

em defesa da família remete a uma representação da instituição familiar, que, do ponto de vista do direito e da legislação, foi produzida a partir de bases conservadoras, expressa sobretudo pela preocupação com a preservação dos bens patrimoniais e direitos patriarcais, o que remete às relações de gênero. Segundo Genofre (1995), no Brasil, essa legislação sofreu influência do direito canônico e português, traduzindo a visão de família defendida pela Igreja Católica, cujo discurso consiste na defesa e proteção da prole.

É a partir da Constituinte de 1988, com a participação da sociedade organizada, que se obtém a ampliação do conceito de família, reconhecendo-se a união estável e a família monoparental como entidade familiar, incorporando-a para efeito de proteção do Estado. Registre-se que tal reconhecimento não se dá sem críticas por parte de juristas conservadores, que não entendiam a família quando sem prole.

Não sem embates, a Constituição de 1988 vem consagrar a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, dando um tratamento de caráter igualitário à entidade familiar, desvinculando-a do casamento como modelo único e legítimo, socializando o seu conceito, caminhando no sentido da eliminação dos preconceitos contra aqueles que não se enquadravam na forma única até então reconhecida.

Com tais elementos, a atual Constituição Federal representou para a sociedade brasileira um marco na evolução do conceito de família, ao considerar qualquer agrupamento de pessoas permeado pelo afeto como família. Na legislação infraconstitucional, vem se buscando incorporar outros elementos vinculados ao âmbito da família, que contemplem as diferentes configurações familiares.

Sabe-se, porém, que noções arraigadas nos discursos e práticas historicamente erigidas não se desconstroem automaticamente com o advento de novos dispositivos legais. O próprio Código Civil levou anos em processo de mudança e sua aplicação ainda gera discussões. No âmbito do Direito de Família, ramo do direito que trata das questões familiares, embora algumas perspectivas críticas se encontrem em curso⁹, ainda é perceptível uma noção tradicional de organização familiar, que tem como referência o modelo idealizado de família moderna ocidental, concebida e legitimada como categoria natural e universal.

⁹ Exemplos de tal iniciativa vêm se verificando no Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM).

Da atual Constituição Federal destaca-se ainda como preceito legal o direito à proteção integral a crianças e adolescentes como um dever da família, da sociedade e do Estado. À família cabe legalmente a responsabilidade pela criação, educação, desenvolvimento e formação da criança e do adolescente.

Especificamente no que concerne ao direito infanto-juvenil, a regulamentação dos preceitos constitucionais contidos no artigo 227 da Constituição Federal - cujo teor preceitua a absoluta prioridade à criança e ao adolescente quanto ao direito de proteção, de desenvolvimento pessoal e social e de respeito à sua integridade física, psicológica e moral - adveio com a Lei Federal nº 8069, de 13/07/90, Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir do advento do referido Estatuto são as crianças e adolescentes brasileiros legalmente reconhecidos como sujeitos de direitos, *status* que provocou uma revolução no tratamento até então adotado pelo Código de Menores, o qual vigorou de 1927 a 1990 e se fundamentava na denominada *doutrina da situação irregular*. De acordo com tal doutrina, em 'situação irregular' era enquadrado o 'menor' 'carente', 'abandonado' ou 'delinqüente', ao qual era destinado o amparo e vigilância do Estado, por intermédio do juiz de menores (Rizzini, 2000)¹⁰.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente configura-se o novo marco legal da infância e adolescência em nosso país, representando o esforço coletivo da sociedade civil organizada, sob inspiração dos mais avançados referenciais internacionais¹¹, com base na *doutrina da proteção integral*, que parte do pressuposto da necessidade de proteção integral e extensiva a todas as crianças e adolescentes brasileiros, doravante reconhecidos como sujeitos de direitos (PINHEIRO, 2001).

Bernardi (2005) aponta a existência de uma tensão entre as tendências autonomista e protecionista do direito que estaria presente no Estatuto da Criança e do Adolescente e que perpetuaria uma situação de desigualdade em função do fator etário: legalmente reconhecidas como *sujeitos de direitos*, são as crianças e adolescentes paradoxalmente destituídos deste status, sob a égide da sua *condição*

¹⁰ Acrescenta Quinteiro (2003) que antes mesmo do Código de Menores, desde 1921, com a finalidade de tornar objeto de competência do judiciário os problemas relacionados à criança, foi inserido no então Código Civil o termo 'menor', que entra para o vocabulário corrente como sinônimo de infância pobre.

¹¹ Declaração dos Direitos da Criança (1959); Convenção Internacional sobre Direitos da Criança e do Adolescente (1989).

peculiar de pessoa em desenvolvimento, remetendo às noções consagradas pela Psicologia do Desenvolvimento.

Nestes termos, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente disponha sobre o direito de participação, de livre manifestação e expressão da criança, estes direitos têm sido obstaculizados pelos questionamentos acerca da sua capacidade de discernimento que, via de regra, é avaliada por especialistas. Ademais, o novo Código Civil, Lei nº 10.406, de 10/01/2002, além de manter a terminologia ‘menor’, ratifica o entendimento de que a criança é “absolutamente incapaz” para exercer pessoalmente os atos da vida civil, competindo aos adultos representá-la¹².

Neste sentido, alerta Castro (2001) que:

A situação de menoridade das crianças – social e jurídica – merece ser questionada enquanto passível de representar não só uma visão adultocêntrica sobre a criança, como também uma visão familiar, ou seja, a criança é sempre vista como **parte** da família e seus direitos e prerrogativas devem ser a ela sempre remetidos” (p. 25, grifo do autor).

Ante este contexto, permanece para a criança uma condição de incapacidade de ser porta-voz dos seus próprios direitos, inclusive manifesta na dependência em relação ao adulto como legítimo representante dos seus interesses. Na medida em que é legitimamente representada pelos adultos que por ela são responsáveis, resguarda-se à criança uma posição não apenas coadjuvante, mas passiva.

Saliente-se que a representação pelos adultos corresponde a que estes falem em nome da criança, aspecto que nos leva a refletir sobre a importância que tem sido atribuída à fala da criança. Neste sentido, é mais uma vez Bernardi (2005) quem chama a atenção para o que tem sido historicamente construído acerca da fala da criança. Afirma que a linguagem da criança tem sido concebida como insuficiente ou inadequada, pressupondo-se sua incapacidade para se comunicar, para falar do que sente ou pensa, motivo que justificaria a tutela e interpretação dos adultos, com vistas à proteção da criança. Pondera a autora que a questão que se colocaria é o quanto os adultos têm sido capazes de se comunicar com a criança.

Outro aspecto pertinente à nossa discussão é a relação infância-família estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente, mais especificamente o direito à convivência familiar. Preceitua a mencionada lei que é direito de toda

¹² Código Civil, art. 3, inc. I; art. 1690.

criança ser criada e educada no seio de sua família de origem e, excepcionalmente, em família substituta.

Observa-se que tal direito à convivência familiar tem sido tratado sob o enfoque da manutenção da criança num agrupamento familiar, seja através do retorno em casos de afastamento da família de origem, seja por meio da guarda, tutela ou adoção, sempre se envidando esforços para o não-acolhimento institucional, sob a égide da necessidade de proteção integral a ser fornecida no âmbito familiar¹³. No entanto, não se põe em relevo a discussão sobre a qualidade da convivência familiar no agrupamento de que a criança participe, a exemplo dos contextos de conflito em que elas possam estar inseridas.

Assinale-se que, iniciativas como o dispositivo legal sobre a guarda compartilhada¹⁴ apontam para a garantia da convivência familiar, ao preceituar o exercício conjunto das responsabilidades parentais. Entretanto, na prática, é possível perceber a permanência das dificuldades de comunicação que perduram nos contextos de conflito repercutindo sobre a efetividade do convívio da criança com seus familiares.

Ante tais observações, mesmo considerando os avanços contidos na legislação internacional e nacional acerca dos direitos da infância, percebe-se que há muitos aspectos a serem discutidos, aprofundados, refletidos, pois, é sob a égide destes marcos legais que o judiciário desenvolve sua atuação nas áreas de família e infância.

1.2.2 Do judiciário

Observa-se que, não obstante o advento de grandes modificações ocorridas no mundo contemporâneo, bem como dos reconhecidos avanços havidos no ordenamento legal, o sistema de justiça vigente, conforme observa Pelizzoli (2006), prossegue marcado por uma pretensa objetividade, uma visão fragmentária e positivista dos conflitos sociais como fatos passíveis de serem efetivamente solvidos apenas pela letra da lei, pela via da autoridade judicial. Tal visão levaria a uma

¹³ Com base nesses preceitos, foi inclusive aprovado em 2006 pelo Governo Federal o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.

¹⁴ Lei nº 11.698/2008, que altera artigos do Código Civil que dispõem sobre a guarda dos filhos.

desconsideração da diversidade e complexidade contidas nas demandas levadas ao judiciário.

Desse modo, pondera o referido autor, continuamos a dispor de um aparato jurídico-legal, dentro da garantia de Estado, porém distanciado da verdadeira realização da democracia e da garantia efetiva dos direitos de todos os cidadãos. Nestes termos, a cultura jurídica continua calcada nos ritos e práticas instituídas numa autoridade que estabelece o distanciamento entre os denominados operadores do direito e os usuários da justiça. Tal contexto faz com que o aparato jurídico não raras vezes apresente dificuldades de resolução das diversas demandas, dentre as quais as questões relativas a conflitos familiares.

De outro ângulo, a instituição judiciária é permeada por discursos e práticas que legitimam a competição entre as pessoas que a ela recorrem, ao atuar de um modo adversarial, que implica o estabelecimento do processo judicial com base na oposição entre as partes. Sob tal enfoque, o conflito é amplificado, visto que se faz imprescindível todo um arsenal de argumentos acompanhados de provas documentais ou testemunhais com vistas a obter o ganho da lide.

Observa-se assim que a ideologia ganhador-perdedor é legitimada no sistema tradicional de justiça. Considera Ávila (2004) que, ao privilegiar uma ideologia que pressupõe o confronto constante entre as partes em litígio, acentuam-se e prolongam-se os conflitos, ensejando batalhas quase sempre inúteis as quais enfraquecem ainda mais as possibilidades de resolução de impasses. Tal situação, no caso de pessoas até então vinculadas a uma vida em comum, reveste-se de desdobramentos sociais e desgastes emocionais obviamente não previsíveis nos dispositivos legais.

Tais constatações quanto aos discursos e práticas vigentes no judiciário têm suscitado reflexões e proposições por parte de operadores do direito e outros profissionais da justiça, em interlocução com estudiosos de vários campos do saber, os quais vêm desenvolvendo debates que buscam incorporar perspectivas críticas que dêem conta da diversidade de configurações familiares existentes em nossa sociedade bem como considerem possibilidades alternativas de atuação que superem o formato adversarial vigente, colaborando assim para a efetiva resolução dos conflitos.

Exemplo disso são propostas como a mediação e as práticas restaurativas, as quais se definem como modalidades não-adversariais de resolução de conflitos,

havendo várias experiências judiciais e extrajudiciais em curso no Brasil¹⁵. A prática da mediação busca promover uma mudança cultural quanto ao poder das pessoas em tomarem elas mesmas suas próprias decisões de forma conjunta, ao invés de delegar a um terceiro que decida por elas. Busca-se a construção de alternativas através do fomento ao diálogo, facilitado por um terceiro imparcial. Essa prática de intervenção nasceu nos anos setenta nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha como uma forma inovadora de abordagem jurídica e também como uma alternativa ao sistema tradicional de justiça no trato dos conflitos, especialmente no que concerne aos conflitos familiares, e tem se espalhado pelo mundo afora (ÁVILA, 2004).

Por sua vez, as práticas restaurativas propõem uma ruptura com o sistema tradicional de justiça, concebido como autoritário e punitivo. Proclamam uma justiça mais participativa, na qual se focalizem todas as partes envolvidas nos conflitos, voltando-se à reparação dos danos e à restauração das relações sociais e interpessoais, oportunizando-se uma comunicação pacífica, possibilitando a expressão dos sentimentos e emoções envolvidas nos contextos. Segundo seus propositores, tal proposta remonta às práticas aborígenes e indígenas e vem sendo desenvolvida amplamente na Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos e países da Europa e Ásia (SCHUCH, 2006).

As iniciativas brasileiras de tais modalidades alternativas ao sistema tradicional de justiça têm se mostrado exitosas, entretanto, são experiências isoladas e ainda raras. Conforme mencionado, os discursos e práticas predominantes continuam a seguir uma visão adversarial e centralizada nas decisões da autoridade judicial a quem cabe 'dizer o direito'.

1.2.3 Das equipes interprofissionais jurídicas

Ante o reconhecimento da complexidade das problemáticas envolvendo uma pluralidade de questões que remetem às mais diversas necessidades humanas, a ciência jurídica tem estabelecido uma interlocução com outras disciplinas do campo das ciências humanas e sociais.

¹⁵ A título de exemplo, citamos os projetos de mediação familiar do Tribunal de Justiça de Santa Catarina e da organização não-governamental Pró-Mulher Família e Cidadania, em São Paulo; e os projetos de justiça restaurativa desenvolvidos pelos tribunais de justiça do Rio Grande do Sul, São Paulo e Brasília em parceria com organizações do terceiro setor e a Secretaria Nacional de Justiça. Todos estes projetos contam com equipes interdisciplinares.

Mais especificamente, tendo em vista a gama de demandas de caráter social e psicológico cotidianamente levadas à instituição, o poder judiciário passa a requisitar a intervenção especializada de outros profissionais. Desse modo, além dos operadores do direito - magistrados, promotores, advogados -, assistentes sociais e psicólogos são incorporados aos quadros da justiça na condição de técnicos especializados, passando a atuar tanto na área criminal quanto na área cível, de modo especial nas questões relativas à infância e juventude bem como à família.

Embora se registrem experiências de incorporação destes profissionais desde a década de 1940 em nosso país¹⁶, os mesmos passam a integrar de forma mais efetiva os quadros da justiça a partir da década de 1990, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê a inclusão das denominadas equipes interprofissionais, com o objetivo de assessorar e subsidiar as questões e os procedimentos jurídicos em situações nas quais o conhecimento técnico-científico se faz necessário.

Reconhece-se que a requisição institucional destas equipes pelo judiciário objetiva a legitimação das normas positivas, tendo como tarefa a realização de perícias e conseqüente elaboração de laudos que subsidiarão a decisão do juiz, autoridade judicial vinculada ao processo. O trabalho destes profissionais ocorre a critério e por determinação desta autoridade judicial, ou por solicitação do Ministério Público ou, ainda, dos advogados das partes envolvidas.

No que concerne à área de família, a criação do corpo técnico-científico adveio mais precisamente da constatação da diversidade de implicações psicossociais que permeiam os conflitos familiares, pressupondo a necessidade de uma assessoria com conhecimentos e habilidades específicas, permitindo uma análise dos processos sob uma ótica multidisciplinar.

Tradicionalmente, o trabalho desenvolvido pelas equipes interprofissionais tem a finalidade de propiciar à autoridade judicial um melhor conhecimento dos problemas pertinentes à família, tendo como foco de análise a situação das crianças e adolescentes os quais, nesses casos, são alvo de disputa por parte dos familiares envolvidos nos litígios.

¹⁶ Conforme registra Fávero et al (2005) acerca do Tribunal de Justiça de São Paulo.

Para tanto, o técnico-especialista lança mão de todo um arsenal de procedimentos, como observações, inquéritos, aplicação de testes, que lhe permita o levantamento de dados sobre o 'objeto' de estudo, de modo a proporcionar o exame acurado do caso e fornecer uma análise e interpretação científica adequada. Sob este enfoque, a leitura que se faz da família e das crianças tem o propósito de auxiliar o diagnóstico e o conseqüente tratamento adequado a cada indivíduo, tendo como parâmetro padrões de normalidade definidos sob os auspícios da ciência positiva, sendo amparado por noções naturalizadas e universalizadas de família e infância.

Dessa leitura universalizada e naturalizada deriva um processo interventivo também genérico que pouco contribui para processos de reflexão e construção de mudanças. Com efeito, as respostas ofertadas através das atividades desenvolvidas e dos respectivos laudos produzidos, não poucas vezes, têm revelado uma visão limitada das demandas e, em decorrência, limitado alcance e repercussão junto às pessoas envolvidas.

Ante tais observações, não obstante a consideração do avanço representado pela inserção de equipes interprofissionais, cuja atuação possibilitaria uma visão interdisciplinar às problemáticas trazidas ao judiciário, constata-se que muitos dos referenciais teórico-metodológicos que embasam as intervenções psicossociais jurídicas continuam a adotar concepções generalistas, calcadas nas normas positivas tradicionalmente postas, cristalizadas ao longo do tempo nas práticas profissionais em curso.

Na revisão de literatura por nós realizada, especificamente no que concerne às crianças em contextos de conflito no âmbito familiar, uma parcela significativa da produção científica na área de Psicologia aparece privilegiando um viés positivista, uma visão de causalidade linear, com pesquisas voltadas ao 'impacto' destes conflitos sobre os filhos, em termos de danos biopsicossociais, distúrbios, prejuízos e possíveis riscos ao desenvolvimento das crianças envolvidas em tais contextos.

Observa-se nestas pesquisas um consenso em torno do pressuposto de que as crianças vivenciam os conflitos e as rupturas delas advindas como um choque por não compreenderem as questões envolvidas nestes contextos, o que as levariam a ter dificuldades em aceitar as separações e amoldar-se a tais situações. Por tais motivos, elas passariam a apresentar sintomas (pânico, depressão, agressividade, queda no rendimento escolar) que evidenciariam seu sofrimento e

trariam graves prejuízos ao seu desenvolvimento psicológico, fazendo-se necessário um tratamento adequado ao quadro apresentado (WALLERSTEIN, 1992).

Em artigo de revisão, Benetti (2006) relaciona pesquisas nacionais e internacionais realizadas nos últimos trinta anos, abordando especificamente os *efeitos do conflito conjugal na psicopatologia infantil*, nas quais se observa que as crianças ocupam um lugar de passividade e fragilidade, sendo avaliadas as suas reações ante as experiências familiares que vivenciam.

Do levantamento realizado no Banco de Teses da Capes, em maio de 2007, observamos dos resumos de teses e dissertações em Psicologia defendidas entre 1994-2006 que os estudos continuam a priorizar a associação entre conflito familiar e efeitos e/ou prejuízos emocionais sobre os filhos.

A maior parte destes estudos (62%) situa-se no campo da Psicologia Clínica, sendo a utilização de testes psicológicos com as crianças o instrumento por excelência destas pesquisas, seguidos de estudos de casos sobre as mesmas e entrevistas com adultos - familiares ou profissionais. Nos estudos filiados à Psicanálise (31%) predominaram as entrevistas com adultos, seguidas de estudos de casos sobre crianças. Observamos que os estudos vinculados a abordagem sistêmica (7%) aproximam-se de uma visão mais crítica, problematizando concepções e relações de causa-efeito em tais contextos.

Constata-se assim que, além dos referenciais epistemológicos e teóricos adotados, também os procedimentos metodológicos parecem caracterizar estes estudos como pesquisas *sobre* crianças, nas quais não se vislumbra a efetiva participação das mesmas como legítimas e principais interlocutoras.

Certamente há que se reconhecer a contribuição de todos estes estudos no campo-tema em foco. Ressalte-se que, salvo exceções, os pressupostos acima mencionados continuam a permear discursos e práticas no âmbito do judiciário.

Nesta discussão, importante ressaltar o contraponto representado pelo estudo realizado por Bernardi (2005) sobre as concepções de infância em relatórios psicológicos judiciais, no qual ela identifica a predominância da fala dos adultos - pais e profissionais - em detrimento da fala das crianças sobre questões que lhe dizem respeito (no caso, decisão sobre abrigo), argumentando que, no cotidiano da justiça, a infância se mantém como categoria social subordinada.

Desse modo, apesar da escuta das crianças pela equipe interprofissional constituir-se em prática comum para embasar laudos psicossociais jurídicos, ao

fazer uso de determinadas abordagens teóricas e metodológicas, os profissionais as enquadrariam em tipologias rígidas que pressupõem uma incapacidade inerente à sua condição etária. Em conformidade com tais pressupostos, guardam-se restrições quanto ao que pela criança possa ser verbalmente manifesto. Em contrapartida, tende-se a restringir o foco de intervenção para os discursos dos adultos sobre as crianças e, sobretudo, sobre si mesmos.

Para além das implicações apontadas, necessário se faz assinalar que tais modos de compreender e intervir, na medida em que se constituem a partir de uma perspectiva que se pretende universal e normativa, dificultam ou mesmo inviabilizam o reconhecimento da diversidade de modos de ser e de viver das pessoas atendidas.

Em contraposição a esta perspectiva, porém, no desenvolvimento de suas práticas, muitos profissionais vêm buscando conhecer e construir modos de compreender e intervir nos diversos contextos com que lidam cotidianamente, aproximando-se de alternativas epistemológicas e teórico-metodológicas críticas, capazes de ampliar o olhar e de fazer proposições que não se fundamentem em modelos idealizados nem consistam de análises neutras e inócuas, ou por vezes até danosas, às pessoas envolvidas.

Altoé (1999) assinala que a partir dos anos 1990 debates acerca das práticas psicológicas no judiciário voltadas aos psicodiagnósticos têm emergido, verificando-se um deslocamento da Psicologia Clínica para a Psicologia Social. A autora identifica posturas de questionamento quanto ao tradicional lugar de perito e uma aproximação a perspectivas de caráter interdisciplinar que buscam contribuir para a resolução das demandas judiciais.

Realmente, o desafio constante que se coloca no judiciário é buscar caminhos que se configurem em contribuições efetivas às complexas situações-problema vivenciadas pelas pessoas, com vistas a possíveis mudanças nos contextos apresentados.

A experiência sugere que os conflitos sobre os quais intervimos exigem um fazer profissional que leve em conta as múltiplas dimensões que configuram os contextos apresentados e envolvem aspectos históricos, sociais, econômicos, éticos, culturais, afetivos, sexuais, geracionais, considerando a heterogeneidade e as peculiaridades com que estes aspectos se fazem presentes nos contextos. Sobretudo, entretanto, faz-se imprescindível se dispor a compreender as pessoas

envolvidas nestes contextos, aí incluídas as crianças. Para tanto, entendemos ser urgente e necessário atentar para as formas com que historicamente vimos compreendendo a infância, lidando com as crianças e intervindo em questões que lhe dizem respeito.

De outro ângulo, entendemos que se faz necessário estender o olhar para além das leituras que privilegiam o reconhecido sofrimento das crianças nos contextos de conflitos familiares, buscando vislumbrar outros elementos trazidos pelas próprias crianças que apontem para suas estratégias em meio a tais contextos. É, portanto, a partir de tais questionamentos e reflexões que se coloca este estudo.

2. ENCONTROS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

"(...) é fundamental o adulto compreender a criança como um ser finito nele mesmo. A criança tem que ser observada pelo adulto como um ser acabado, e não um vir-a-ser. Toda relação em que o adulto vê a criança como um vir-a-ser, angustia a criança" (Ziraldó, p.83).

Nosso tema de pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre infância. Para tanto, nossa fundamentação teórica contempla a Psicologia da Infância, mais precisamente, em conformidade com a perspectiva crítica dos denominados novos estudos da infância, dada sua contribuição tanto para a compreensão desta categoria como construção social e histórica quanto para nortear possibilidades alternativas de investigação ao conceber a criança como sujeito ativo e produtivo nos contextos dos quais faz parte, postura com a qual nos alinhamos.

No segundo momento deste capítulo, trataremos da perspectiva epistemológica construcionista por nós adotada, percorrendo sucintamente acerca dos seus pressupostos bem como dos conceitos pertinentes ao nosso estudo, conforme os define a Psicologia Social Discursiva de cunho construcionista.

2.1 Dos discursos sobre infância e criança: permanências e rupturas

Neste item abordamos discursos sobre a infância e a criança que vêm sendo construídos ao longo do tempo. Não é nosso intuito proceder a uma incursão exaustiva acerca de tais discursos, apenas buscamos situar a concepção historicamente construída sobre a categoria infância a qual vem hegemonicamente marcando os modos de compreender e intervir com as crianças. Detemo-nos, então, nas críticas a tais concepções dominantes para, na sequência, referir os novos estudos da infância que vêm sendo desenvolvidos em vários campos do saber, cujas propostas fundamentam o presente estudo.

2.1.1 Da constituição da moderna noção de infância e criança: a lógica desenvolvimentista

Na busca por situar a constituição da moderna noção de infância e criança, parece-nos imprescindível compreender o contexto histórico da emergência de tal noção, de modo especial recuperando a contribuição das teorias do desenvolvimento.

Não obstante as críticas que lhe têm sido destinadas¹⁷, o trabalho desenvolvido nos anos 1960 por Philippe Ariès (1981) tem sido considerado um marco nos estudos sobre a infância, influenciando pesquisadores quanto à percepção da construção histórica e social das noções de infância e família ao longo do tempo. De modo especial, trata o autor da concepção de infância que foi se consolidando a partir do século XVII e que vem subsistindo até os nossos dias, sendo entendida como categoria natural e atemporal.

Defende o autor que o moderno, ocidental e burguês sentimento de infância, remete a uma criança ingênua, doce, pura, porém imperfeita e incompleta. Logo, alguém que necessita de cuidado, proteção e tutela bem como de ser preparada para uma atuação social na vida adulta. Nesse sentido, os sentimentos de infância e de família configuram-se como construções sociais interdependentes, haja vista a responsabilidade assumida pela organização familiar como instituição por excelência a quem cabe os deveres de proteger, cuidar, formar e tutelar os infantes¹⁸.

Mais recentemente, o trabalho desenvolvido por Postman (1999) sobre a infância buscou investigar que modificações ocorreram desde o advento da sociedade industrial, as quais vêm trazendo consequências sobre as concepções de infância e criança.

Reconhece este autor que até a Idade Média não se havia constituído uma idéia de infância. Crianças e adultos tinham em comum a vida social. Teriam sido as mudanças ocorridas com o fim deste período histórico que deram origem à noção de infância em contraposição à vida adulta, esta concebida como idade da plenitude, portanto algo a ser almejado, conquistado paulatinamente pela criança. Até então, inexistia uma concepção de desenvolvimento infantil ou pré-requisitos de

¹⁷ Críticas à produção de Ariès remetem ao fato do referido autor ter desenvolvido sua argumentação sobre a elite francesa, ignorando desse modo a diversidade de classes sociais da época sobre a qual investigou.

¹⁸ Etimologicamente, o termo infante deriva do latim *infan*, sem fala.

escolarização ou aprendizagens seqüenciais como preparação para o mundo adulto que passaram a se fazer socialmente necessárias.

Segundo assinalam La Taille, Oliveira e Dantas (1992), desde o século XVII registram-se concepções filosóficas de caráter especulativo sobre o desenvolvimento humano. Mas foi a partir das idéias evolucionistas de inspiração darwiniana que teria ocorrido a passagem de uma filosofia especulativa para uma filosofia científica.

As idéias evolucionistas despertaram interesse pelo paralelismo entre o desenvolvimento do indivíduo e o da espécie. Teriam sido as teorias de Charles Darwin (1809-1882) que evidenciaram a infância como importante no contexto evolutivo da espécie. O interesse de estudiosos pioneiros como James Mark Baldwin (1861-1934) e Stanley Hall (1844-1924) teria se voltado ao desenvolvimento individual da mente, desde a infância até a vida adulta.

De acordo com Mota (2005), o estudo do desenvolvimento humano vincula-se tradicionalmente ao estudo da infância. Tal interesse, reconhece o autor, teria surgido na história do estudo científico do desenvolvimento humano a partir das preocupações com o cuidado e educação das crianças, compreendendo-se então a infância como um período particular do desenvolvimento.

Ratifica Warde (2006) que estudos sobre a criança teriam emergido das necessidades e interesses sobre a escolarização universal no final do século XIX e início do século XX¹⁹. A Psicologia teria sido uma das primeiras disciplinas a interessar-se pela criança como objeto de investigação.

Com efeito, a partir da primeira década do século passado, os compêndios, manuais e tratados de Psicologia da Infância surgem como ponto de virada das relações entre Psicologia, Filosofia e Pedagogia. Teria sido sob o impacto dos problemas de ensino-aprendizagem que se passou a considerar o desenvolvimento humano, voltando-se à criança enquanto escolar.

Ressalta a mencionada autora que a Psicologia originou-se como ramo da Filosofia, desenvolvendo-se posteriormente como ciência experimental, tornando-se uma ciência autônoma, com métodos e procedimentos específicos, pautada pelas idéias evolucionistas então em curso. Neste sentido, o interesse da Psicologia era

¹⁹ No campo da Sociologia, foi Émile Durkheim (1858-1917) quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola com objetivos de "moralizar" e disciplinar a criança.

desvencilhar-se dos procedimentos filosóficos de caráter especulativo, afirmando-se como ciência experimental.

Com a emergência dos estudos da criança, no início do século XX, temas tradicionais da Filosofia referentes às condições de possibilidades do conhecimento reaparecem sob a denominação de ‘inteligência’ e ‘aprendizagem’, com o interesse de focalizar as condições de aquisição do conhecimento (WARDE, 2006).

Desse modo, prossegue Warde (2006), a Psicologia da Inteligência, Cognitiva ou da Aprendizagem, passa a preocupar-se com questões, tais como: hábitos, condutas, adaptação, desenvolvimento cognitivo. Estes estudos buscavam comparar ou mensurar a inteligência dos diferentes indivíduos, numa perspectiva eugenista, sem a preocupação de explicá-la, a exemplo dos trabalhos de Francis Galton (1822-1911) e Alfred Binet (1857-1911). Uma outra linha de investigação interessava-se em distinguir a inteligência de outros processos do comportamento humano, a exemplo da Jean Piaget (1896-1980), cuja preocupação foi descrever e caracterizar as etapas do desenvolvimento cognitivo.

Com efeito, a história da Psicologia do Desenvolvimento encontra-se vinculada sobretudo às produções de Jean Piaget, para quem o desenvolvimento ocorre por estágios, que envolve propriedades lógicas e consiste num processo natural de evolução e crescimento até a maturidade (BRUNER, 1999). Salientem-se igualmente as contribuições de Lev Vygotsky (1896-1943) e Henri Wallon (1879-1962), autores que também buscaram compreender o funcionamento psicológico à luz de sua gênese e evolução.

Segundo Guareschi e Hillesheim (2007), a construção da idéia do *infantil* teria se dado a partir destes mecanismos específicos de poder e de saber, mediante a constituição de um arcabouço teórico que produziu características atribuídas às crianças como naturais e universais.

Para estas autoras, foi a Modernidade quem inaugurou a sistematização dos saberes/poderes para falar sobre a infância. Na emergência deste novo momento histórico, a infância tornou-se foco de especialistas a quem competiu definir parâmetros de normalidade e anormalidade, forjando critérios que delimitaram o que é ser criança, estabelecendo e legitimando regimes de verdades.

Observam as autoras que, ao longo do tempo, ao saber psicológico coube a tarefa de classificar e controlar os seres humanos, especialmente as condutas tidas como problemáticas. Referem, no caso, a Psicologia da Infância a qual, a partir de

suas descrições, nomeações, explicações passam a produzir os sujeitos infantis mensurando suas condutas, “classificando-os e normalizando-os” (p. 91).

Prosseguem ainda as autoras sintetizando que a Psicologia toma a infância como objeto de estudo a partir de uma subespecialidade, qual seja, a Psicologia do Desenvolvimento, cujo objetivo seria explicar os fatos do desenvolvimento humano através da observação e mensuração das mudanças apresentadas pelas pessoas ao longo de sua trajetória de vida.

No dizer de Jobim e Souza (2003a), as teorias do desenvolvimento passam, desde o século XIX, a se constituir como “saberes que engendram conceitos e abordagens que demarcam a natureza e o lugar social dos sujeitos segundo estágios ou etapas” (p. 44).

Nesta perspectiva, entende esta autora que as teorias do desenvolvimento, ao defenderem a evolução progressiva e por etapas da capacidade da criança, teriam contribuído para pensá-la como um organismo em formação que se desenvolve segundo uma dada cronologia, pressupondo a infância como um tempo de instabilidade em contraste com a estabilidade da vida adulta, um tempo de passagem “que caminha para a sua resolução posterior na vida adulta” (p. 44). Complementa a referida autora que esta concepção marcará profundamente a compreensão do que é ser criança, ao definir padrões de normalidade explicitados pelos especialistas.

Segundo observa Kramer (2007), esta noção ocidental moderna de infância teria se universalizado na ordem capitalista, estabelecendo-se a partir de critérios etários, marcada pela relação hierarquizada adulto-criança, conformando para esta última uma condição de subordinação e dependência.

Destarte, tendo por base interesses políticos, culturais e econômicos do contexto social mais amplo, a Psicologia do Desenvolvimento foi segmentando, classificando, ordenando e coordenando as fases do crescimento, construindo conceitos e engendrando um discurso que vem modelando e estipulando formas e possibilidades de ser e agir (JOBIM E SOUZA, 2003a).

Observa-se, assim, que a Psicologia do Desenvolvimento informa e contribui com as práticas de intervenção e regulação social. Nestes termos, as crianças vêm sendo disciplinadas por um conjunto de instituições, de modo especial pela família e pela escola, sendo tomadas como dependentes, carentes e frágeis, logo ‘o outro do adulto’, conforme apontam ainda Guareschi e Hillesheim (2007).

Realmente, desde o século XVIII, quando o Estado Moderno passou a desenvolver políticas governamentais de caráter disciplinar - notadamente a partir do incentivo à educação na esfera familiar e sobretudo na escola -, a criança passou à condição de ser inacabado, objeto de normas, submetida a uma rigorosa hierarquia, com vistas a tornar-se um adulto completo, adaptado e produtivo.

Não obstante a tal entendimento, observa-se no cotidiano que a forma de conceber a infância forjada na Modernidade Ocidental - e a lógica desenvolvimentista que a fundamenta - prossegue naturalizada e universalizada. De modo ainda dominante, percebe-se uma visão normativa da infância, pressupondo tanto um modo único de ser criança quanto remetendo a uma noção de essência infantil, tendo a razão desenvolvimentista como balizamento unívoco de compreensão da infância (CASTRO, 2001).

Tais noções produziram sentidos que vêm subsistindo de forma hegemônica na área de Psicologia e tem perpassado as produções de várias disciplinas - tais como a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia, o Direito -, permeando discursos e práticas nas diferentes esferas da vida social.

A investigação realizada por Guimarães (2007) ilustra esta realidade em nosso país. Trata-se de um balanço da produção discente sobre criança e infância entre os anos 1978 e 2004 na Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no qual a autora identifica a prevalência do interesse sobre o desenvolvimento infantil, especialmente das fases da vida. Conclui que, nestas pesquisas, a criança teria sido muito mais mote do que foco propriamente dito.

2.1.2 Das críticas à noção moderna de infância e criança

Conforme observado no item anterior, a sociedade moderna foi construindo uma concepção de infância e de criança, sob a égide das teorias psicológicas do desenvolvimento e com o aval do Estado, cuja hegemonia tem sido indiscutível.

Não obstante, porém, o reconhecimento do espaço hegemônico ocupado pelas teorias psicológicas do desenvolvimento, paulatinamente vêm emergindo críticas às concepções de infância e criança fundamentadas em tal modo de compreensão. Trata-se de um exame crítico, de caráter reflexivo, em relação às bases sobre as quais se erigiu a sociedade moderna, remetendo ao contexto das grandes transformações da contemporaneidade, cujas repercussões se fazem sentir

no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, acerca das quais faremos menção no último item deste capítulo.

Em sua dissertação de mestrado, Guimarães (2007) elenca algumas das críticas de que tem sido alvo a Psicologia do Desenvolvimento. Desde a crítica à forma como esta teria historicamente priorizado aspectos individuais, biológicos, cognitivos do desenvolvimento infantil - sendo a criança considerada um organismo em processo de maturação – em detrimento dos contextos nos quais ela se insere²⁰; passando pela visão linear do tempo cronológico que teria gerado a noção de menoridade, pressupondo-se uma incapacidade para participar destes contextos.

Ressalta Duarte (2001) que as concepções de infância da Modernidade Ocidental se produzem sob a noção da menoridade instituindo uma prolongada e paradoxal subtração dos ditos ‘menores’ de várias esferas da vida social.

Neste mesmo entendimento, Andrade (1998) afirma que a lógica desenvolvimentista teria concebido a criança como um ‘ainda não’, remetendo-a ao lugar de um objeto em processo rumo ao futuro. Considera a autora que, pelo desconhecimento das potencialidades infantis ainda pouco investigadas, os postulados do modelo psicológico de criança, aliados ao discurso moderno da *proteção*, têm gerado ambigüidades posto que “existe pouca distância entre a proteção à criança por parte da sociedade e a proteção da sociedade contra a criança” (p. 168).

No dizer de Castro (2001), a concepção de infância se reduz a uma trajetória a ser percorrida, a qual é investigada e sistematizada pela ciência psicológica. Nesse entendimento, o sentido de infância é apreendido como um momento transitório, um tempo de passagem, em que atingir a idade adulta seria a apoteose. Para a autora, na lógica ocidental que privilegia a evolução, o progresso, o desenvolvimento, “nossas práticas discursivas vêm constantemente enfatizar a relação de significação entre infância/criança e aquilo que tem que ser superado, vencido, deixado para trás, em prol de algo mais perfeito” (p. 21).

²⁰ Mota (2005), contrapondo-se a esta crítica, defende que, na atualidade, tal entendimento teria se ampliado, sendo o desenvolvimento compreendido como um processo que se estende por todo o ciclo vital das pessoas. Neste sentido, os estudos do desenvolvimento humano estariam buscando contemplar as mudanças que ocorrem às pessoas ao longo de sua existência, levando em consideração o contexto sócio-histórico, as múltiplas variáveis, cognitivas, afetivas, biológicas ou sociais, internas ou externas ao indivíduo.

Compreende a autora que a lógica desenvolvimentista teria posicionado a criança não pelo seu presente, mas pelo vir-a-ser, como um sujeito em potencial, ainda em preparação. Neste sentido, este modo de conceber a criança teria contribuído para a sua retenção em determinados espaços, quais sejam: a casa e a escola, cabendo-lhe como atividade 'natural' brincar e estudar. Para a autora, a participação da criança nas demais esferas da vida social foi assim postergada para a sua vida adulta. Comprendemos que, mesmo no espaço doméstico e escolar, a participação da criança se dá de modo peculiar a esta condição historicamente construída e cristalizada ao longo do tempo.

Para Bruner (1999), as teorias do desenvolvimento humano constroem os processos que tentam explicar, criando, em decorrência, a necessidade de explicação. Tais teorias teriam se convertido, ao longo do tempo, em cânones prescritivos.

Considera Jobim e Souza (2003a) que compreender a criança como categoria natural e universal, como um organismo em processo de socialização, inviabiliza "o diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo" (p. 45).

Nesse sentido, Guareschi e Hillesheim (2007) complementam que as vozes das crianças têm sido traduzidas pelos adultos que as transformam em vozes semelhantes às suas ante o argumento da necessidade de suplência para a criança.

A definição social da infância, segundo assinala Castro (2001), traz desdobramentos, posto que, na condição de incapaz e dependente do adulto, a este compete a posição de porta-voz único e absoluto dos interesses, direitos e desejos da criança. Reflete que, ao enfatizar a dependência da criança, o conhecimento psicológico teria fechado os olhos para a dependência dos adultos em relação às crianças: "para serem felizes, para terem coragem e poderem ousar, em quem se apóiam em momentos difíceis, ou para serem elas, as crianças, seus porta-vozes, quando eles, os adultos, sentem-se inseguros" (p. 23). Advoga que a dependência não seria atributo exclusivo da criança, antes se daria de modo recíproco entre as pessoas, configurando-se numa relação de interdependência.

Para a referida autora, ao adotar uma visão de sujeito portador de atributos que se encerram num corpo biológico, estabelece-se uma dicotomia em que ao adulto atribui-se as qualidades de discernimento e julgamento, em contraposição à criança. Prossegue afirmando que a expressão *sujeito de direitos*, que remete a uma

aparente devoção à criança, tem sido usada na retórica contemporânea de forma ingênua por não pressupor a legitimação da ação da criança. Lembra que a criança foi alijada de muitos espaços de convivência e isolada dos interesses da vida em comum, sendo sua ação com frequência sintomatizada nos discursos adultos ao torná-la “invisível, opaca e menorizada” e sem participação na construção e inteligibilidade do mundo.

Conservam-se assim as premissas de uma condição de incompletude, incapacidade, imaturidade e irresponsabilidade das crianças, relegando-as a uma posição marginal de inserção no mundo, numa relação de subordinação e inferioridade, cuja participação, em contradição com o discurso legalmente preceituado da sua condição de sujeito de direitos, é assim obstaculizada e deslegitimada pelas hierarquias etárias, na medida em que o lugar social prossegue marcado pela *potencialidade* e não pela competência no *aqui-agora*, configurando-se assim para tais pessoas uma condição de invisibilidade (CASTRO, 2001).

Pelo exposto, observa-se, como Demartini (2002), que a delimitação da infância por um recorte etário vem sendo contestada. Observa-se, outrossim, que o movimento crítico à moderna concepção de infância e criança tem se estendido para além da Psicologia, envolvendo outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. A crítica fundamental diz respeito à visão de criança considerada como tábula rasa sobre a qual os adultos imprimem a sua cultura.

Ademais, as críticas recaem sobre a prevalência de uma visão adultocêntrica²¹ de mundo, observando que historicamente a sociedade tem se organizado centrada nos adultos, em suas necessidades e interesses. Parte-se do entendimento de que o adultocentrismo tem circunscrito a criança em relações desiguais nas diferentes esferas da vida social, continuando a marcar discursos e práticas familiares, educativas, jurídicas, psicossociais, em curso em nossa sociedade, sendo igualmente perceptível na produção científica nos mais diferentes campos do saber (GUARESCHI e HILLESHEIM, 2007).

Da Antropologia vem a autocrítica quanto aos seus estudos, de base funcionalista, os quais tradicionalmente teriam se debruçado sobre os processos de socialização, sendo a criança compreendida como um receptáculo de papéis funcionais e delimitados. Por sua vez, a Sociologia vem autocriticando a visão

²¹ Nos anos 70, Fulvia Rosemberg (1976) já criticava a postura da supremacia da ótica do adulto sobre a criança.

durkheimiana de criança como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições e agentes sociais, bem como a noção de criança como produtos inacabados e seres futuros (ATEM, 2006).

2.1.3 Dos novos estudos da infância: um campo em construção

A partir das críticas contemporâneas à noção de infância e criança forjada na Modernidade - em que a criança é tida como imatura e dependente em relação ao adulto -, vão emergindo, nos vários campos do saber, os denominados novos estudos sobre infância e criança.

Nas últimas décadas, vem se aprofundando a compreensão de infância como categoria social historicamente construída no interior de um conjunto de interesses políticos, culturais, econômicos peculiares à Modernidade e, em decorrência, tem se desenvolvido uma proposta em construção sobre crianças como produtoras de cultura e de história, como atores sociais plenos e politicamente ativos.

Em linhas gerais, ao compreenderem a infância como uma construção social, estes estudos rejeitam o reducionismo biológico e sinalizam para o caráter inacabado da vida em qualquer idade, sendo todos os seres humanos vistos como pessoas em formação. Outro aspecto enfatizado é a variabilidade e complexidade da infância quanto aos seus modos de vida, seja nos contextos familiares ou para além destes.

Ao denunciar o caráter não-natural, não-essencial e não-universal desta categoria, estes estudos não pretendem negar a materialidade física, mas assinalar o processo de construção social e histórica da mesma. O intuito não é, portanto, propor ou substituir “verdades”, mas contribuir com aberturas, começos ou desfamiliarizações. Desse modo, não obstante o reconhecimento das contribuições dos teóricos pioneiros na área da Psicologia da Infância, tais perspectivas instauram novas possibilidades à produção do conhecimento pelo diálogo entre os vários campos do saber na contemporaneidade.

Tais estudos, de caráter multidisciplinar, têm sido desenvolvidos por um conjunto de autores no cenário internacional dentre os quais destacamos as contribuições dos sociólogos da infância Alan Prout (2005), Eric Plaisance (2004), Cléopâtre Montandon (2001), Règine Sirota (2001), Leena Alanen (2001) e Manuel Jacinto Sarmiento (1997, 2004, 2005).

Do cenário nacional, destacamos os importantes subsídios ao campo da Psicologia da Infância advindos da produção de Lucia Rabello de Castro (1998, 2001) e Solange Jobim e Souza (1996, 2000, 2003a); e ainda de Sônia Kramer (2002, 2007) ao campo da Pedagogia, autoras-referência deste trabalho.

Segundo Kramer (2007), ao afastar-se de referenciais eminentemente psicológicos que caracterizavam a criança como imatura, dependente, carente e incompleta, como ‘esponja absorvente’ ou ‘semente a desabrochar’, estes novos estudos sobre a infância têm buscado uma ruptura conceitual que prioriza a condição histórico-cultural da criança.

Nesta nova perspectiva, a Sociologia da Infância vem defendendo que tanto adultos quanto crianças constroem o mundo, posto que também estas detêm um saber sobre si mesmas e sobre os contextos em que se inserem (QVORTRUP, 2001). Daí a nova ênfase na fala e na escuta da criança e no reconhecimento de sua capacidade de construir sentidos sobre si e sobre seus contextos.

Montandon (2001) e Sirota (2001) procederam a importantes revisões em relação aos estudos sociológicos sobre a infância, na produção inglesa e francesa, respectivamente. Identificam que, especialmente a partir dos anos 1980, sob a influência do debate social e do movimento científico centrado sobre as relações democráticas, vem ocorrendo uma recomposição disciplinar fazendo emergir novas tendências no estudo da criança. Tendo como marco histórico a Carta Internacional dos Direitos da Criança de 1987, e sob a influência de abordagens fenomenológicas, sócio-interacionistas e construcionistas, as novas pesquisas buscam o ponto de vista das próprias crianças - enquanto seres atuais e não futuros - e não mais o ponto de vista das famílias ou de especialistas.

Plaisance (2004) refere a abertura da Sociologia para o diálogo interdisciplinar e Prout (1999) assinala a necessidade de intensificar esta interdisciplinaridade nos estudos da criança. Alanen (2001) estabelece uma analogia entre estudos feministas e estudos da infância, propondo a utilização da lógica da relação de gênero nas relações geracionais adulto-criança, buscando visibilizar os pontos de vista das crianças historicamente invisibilizados. Sarmiento (1997) reitera a noção de crianças como atores sociais, defendendo a participação ativa destas no mundo social, atentando para suas diferenças em relação ao adulto.

Andrade (1998) atém-se ao campo da Psicologia referindo que, nos últimos anos, emerge uma preocupação com a participação da criança e a conseqüente

elaboração de uma nova visão em curso sobre a criança como agente de transformação. Ressalta que a proposição de criança como sujeito de direitos passa a coexistir com a concepção moderna de infância.

Especificamente em relação à nova Psicologia da Infância, Castro (2001) assinala que têm sido propostas outras possibilidades de compreensão da infância para além da lógica desenvolvimentista. No debate promovido nesta área, posiciona-se a criança como sujeito de direitos, sendo sensível à questão político-ética da infância, defendendo-se sua participação plena na vida social. A idéia é colocar a questão das diferenças entre crianças e adultos em termos processuais, contingentes e relacionais, de modo a considerar “como o sujeito-criança emerge a partir dos seus posicionamentos e atuações nas relações assimétricas a que muitas vezes está submetido” (p.28).

Para esta autora, a criança será um sujeito de direitos na medida em que sua ação for considerada válida nos diferentes espaços de convivência, entendendo que tanto adultos quanto crianças possuem distintas possibilidades de intervir e construir o mundo. Sintetiza que à Psicologia da Infância caberia a tarefa de produzir narrativas do presente: “compreensões localizadas e parciais de nossa época sem a preocupação de torná-las teorias que dêem conta da totalidade, ou que assumam algum tipo de previsão do futuro” (p. 43).

Corroborando este entendimento, Kramer (2002) ressalta que, em lugar de certezas positiva e instrumentalmente formuladas, tem se esboçado um campo em que o conhecimento é provisório, dinâmico, flexível, que indaga de seu próprio processo de construção.

Por sua vez, Jobim e Souza (2003a) alerta para a necessidade de considerar neste campo de estudos o lugar, a competência e a experiência da criança, de priorizar sua voz como pessoa “que interage com a história de seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo em que é modificada por ela” (p. 45).

Conforme observa Andrade (1998) não se trata de possuir um arsenal de respostas prontas às problemáticas, supostas *a priori* por especialistas, mas de construir respostas que advenham do encontro e do envolvimento com o outro, das trocas gestadas no diálogo. Desse modo, vêm ganhando visibilidade os estudos que procuram compreender as experiências das crianças através da sua participação direta como sujeitos da pesquisa com direito à voz.

No dizer de Kramer (2007), este campo em construção, de caráter interdisciplinar, entretanto não uniforme nem unânime, tem delineado outra ótica em comum da infância, na qual se enfatiza a necessidade de estranhar o familiar e de compreender o outro em seus próprios termos, o que remete, segundo a autora, à centralidade da linguagem na produção de sentidos de mundo.

Conforme observado, tais estudos advogam a necessidade de considerar, para além da reprodução, os processos de reinvenção, de compartilhamento e de negociação protagonizados pelas crianças junto aos adultos e pares, negando a noção de criança como um receptáculo passivo, motivos pelos quais propõem pensar abordagens que focalizem suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista, em contextos específicos, em situações da vida cotidiana da criança, investindo-se em pesquisa não apenas *sobre*, mas principalmente *com* crianças.

Entendendo que as investigações no campo da infância necessitam compreender como crianças vivenciam suas experiências no cotidiano, como as percebem, como as descrevem e como posicionam a si mesmas e aos outros nos contextos em que se inserem, consideramos que se constitui numa iniciativa relevante proceder a aproximações a propostas em curso que proporcionem aprofundamentos teórico-metodológicos que ampliem possibilidades da investigação, de modo especial que privilegie a linguagem em uso pela criança.

2.2 O Construcionismo Social: pressupostos epistemológicos e aproximações conceituais

Conforme anteriormente mencionado, no âmbito deste trabalho adotamos uma perspectiva construcionista, entendendo ser esta condizente com a nossa proposta de estudo pela postura de crítica e ruptura com noções cristalizadas de caráter naturalizante, universalizante e normalizante – a exemplo do que observamos no item anterior em relação à infância. Nossa escolha foi também norteadada pela postura política e eticamente comprometida proclamada por tal perspectiva.

Ressaltamos que, por se tratar de uma perspectiva multifacetada, conforme atesta Rasesa e Japur (2005), a síntese que ora apresentamos busca dar conta de elementos centrais em torno dos quais os chamados construcionistas se articulam e que consideramos relevantes para a discussão do nosso estudo.

O Construcionismo Social emerge no curso das críticas à ciência tradicional moderna - ao Positivismo ou Empirismo Lógico - e suas formas de investigação. Estas clássicas abordagens pressupõem que a cientificidade, calcada na racionalidade, apóia-se no método, afirmando a explicação causal dos fenômenos a partir da observação neutra de uma realidade objetiva que deve ser representada. Nesta perspectiva, o sujeito-pesquisador permanece ausente, expressando neutralidade e indiferença diante do objeto, sempre em busca da 'verdade última' através de aproximações sucessivas (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998; ALVES, 2006).

Fomentadas pelo debate da Nova Filosofia da Ciência, nos anos 70 – voltado à desmistificação das tradições, à reconfiguração da visão de mundo pela recusa à retórica da verdade -, as posturas construcionistas configuram-se como um movimento de contestação à ortodoxia em ciência, marcado pela crítica epistemológica, metodológica e ético-política, envolvendo as questões da finalidade da atividade intelectual e dos valores do pesquisador no âmbito da pesquisa social. Este movimento, de caráter interdisciplinar, mas não homogêneo, advoga o respeito à experiência de vida e a atenção aos detalhes do cotidiano, inspirando novos modos de analisar os interesses e motivações dos pesquisadores bem como os debates acerca dos objetivos das Ciências Humanas e o significado de conhecer o mundo social (SCHWANDT, 2006).

Como assinalam Spink M.J. e Spink P. (2005), a discussão epistemológica na atualidade ampliou-se para além da Filosofia da Ciência. As novas discussões têm gerado rupturas com as dicotomias que se configuraram na Modernidade, a exemplo da cisão: mundo interno (da mente) x mundo externo (da experiência), que consagrou a busca da objetividade com base numa concepção representacionista do Conhecimento.

Com efeito, tal dicotomia procede de duas perspectivas: de um lado, a perspectiva endogênica, para quem o conhecimento tem origem em processos internos, alguns inatos; de outro lado, a perspectiva exogênica, que afirma o conhecimento como uma representação mental de eventos do mundo real. Foi, portanto, numa reação a tal movimento pendular que se colocaram os pressupostos construcionistas, cujos antecedentes remetem aos trabalhos desenvolvidos por Harold Garfinkel (1967), Peter Berger e Thomas Luckman (1976), Jerome Bruner

(1997) e Kenneth Gergen (1985), conforme identificado por Spink M.J. e Spink P. (2005).

Segundo Iñiguez (2004), o ponto de partida do Construcionismo seria o antiessencialismo. Parte-se do pressuposto que o mundo e as pessoas não possuiriam uma natureza determinada, antes seriam constituídos nas práticas sociais. Seriam, portanto, construções lingüísticas permeadas pelas condições sociais, históricas e culturais. Desse modo, as descrições do mundo não guardariam correspondência com uma realidade situada para além das formas de dizê-la. As descrições se configurariam em maneiras de construção da realidade, versões desta realidade. Registre-se que tal não significa que se negue a materialidade das coisas, porém se questiona e se rejeita uma suposta essência natural, posto que a-histórica.

Ao supor que a realidade é construída a partir das nossas práticas cotidianas, logo não existindo para além do que conhecemos, os construcionistas repelem a idéia de que o conhecimento se configure numa apreensão direta do 'real'. Assumem tratar-se de uma postura relativista²² - visão antideterminista segundo a qual diferentes contextos geram distintas definições -, ressaltando, contudo, a responsabilidade ética em definir verdades e valores cujos critérios são igualmente construídos. Negam, dessa forma, a concepção de verdades absolutas, objetivas e generalizáveis. Entretanto, alerta Mélló et al (2007), não se propõe um mundo sem 'verdades', tão somente compreende-se que as verdades são versões construídas e coletivamente negociadas.

Rejeitando a postulação de verdades a partir de princípios pré-estabelecidos e inquestionáveis, os autores construcionistas não compreendem os pressupostos do Construcionismo como teoria, senão como um movimento caracterizado por um questionamento contínuo, como uma postura crítica diante do mundo (MÉLLO et al, 2007).

Conforme sintetizam Rasera e Japur (2004), a perspectiva construcionista também redimensiona a relação sujeito-objeto, promovendo uma visão de ciência como co-construção de uma comunidade lingüística que produz sentidos a partir de processos sociais que envolvem negociação. É, portanto, nas relações entre as

²² É a tal postura relativista que os opositores do Construcionismo dirigem suas críticas, reputando-a como inconsistente e descomprometida - por não definir uma concepção de verdade e não defender um conjunto próprio de valores.

pessoas, inclusive entre pesquisadores e interlocutores, que os sentidos se constroem e onde é possível apreender os processos de construção em curso.

Neste entendimento, o Conhecimento é uma produção humana, logo, cultural, social e historicamente localizado, sendo dinâmico-dialógico, posto ser construído pelas pessoas em relação. O foco encontra-se, pois, no processo de construção de sentidos pelas pessoas e no modo com que tais pessoas se posicionam. Asseveram Spink e Lima (2004) que não há, em tal compreensão, a pretensão de um conhecimento absoluto nem generalizável, mas situado, parcial, sempre vinculado ao seu contexto de produção.

Ressaltando as especificidades histórico-culturais das formas de conhecer o mundo, as posturas construcionistas priorizam os relacionamentos humanos - o que as pessoas fazem ou dizem - na produção do conhecimento. Vinculam conhecimento e ação, implicando em possibilidades diferenciadas de dar sentido ao mundo e agir socialmente. E priorizam uma postura crítica, reflexiva e ética, cuja importância, conforme definido por Rasera e Japur (2004), remete à verdade socialmente construída e relacionada ao outro, expressa pelo compromisso e responsabilidade para com este outro.

Afirmando o caráter histórico dos fenômenos sociais bem como o caráter político das práticas científicas, inclusive focalizando os aspectos éticos de tais práticas, os construcionistas também põem em relevo a necessidade de empenho a favor da transformação social e de uma sociedade mais equânime.

Partindo do pressuposto de que o mundo em que vivemos é produto de nossas práticas sociais, a linguagem se afigura como central, ao ser concebida como uma prática social: como ação que constrói o mundo (SPINK, M.J.; SPINK, P., 2005).

2.2.1 O giro lingüístico: o foco na linguagem em ação

Ao adotarem uma concepção de linguagem como ação, os construcionistas aliam-se aos pressupostos do chamado “giro lingüístico”. Esta expressão começou a ser utilizada a partir da década de 70 para designar o interesse pela linguagem nas Ciências Humanas e Sociais. Tal interesse propiciou a emergência de novos conceitos - sobre a própria concepção de linguagem e sobre a natureza do Conhecimento - gerando novas possibilidades de formas de investigação.

Ibañez (2004) assinala que duas rupturas teriam desencadeado o giro lingüístico: a tradição filológica com Ferdinand de Saussure (1857-1913) e a filosofia da consciência com Gottlob Frege (1848-1925) e Bertrand Russell (1872-1970). Com Saussure constituiu-se a denominada Lingüística Moderna, cuja proposta consiste em considerar a língua por si e em si mesma. Tal proposta veio a inspirar a corrente estruturalista, a exemplo dos trabalhos de Lévi-Strauss. Por sua vez, Frege e Russell rompem com a filosofia da consciência ao defender que as palavras correspondem aos objetos do mundo externo, contrapondo-se ao entendimento de que a linguagem seria um instrumento para expressar o mundo interno da mente.

Estas novas propostas inspiraram outros autores, dentre os quais Ludwig Wittgenstein (1889-1951), cuja produção influenciou os positivistas lógicos do chamado Círculo de Viena que tencionavam elaborar uma “linguagem ideal” em conformidade com a realidade empírica. Tal intenção, entretanto, veio a ser frustrada quando o próprio Wittgenstein propõe o oposto de suas idéias anteriores ao publicar *Investigações Filosóficas* em 1952. Esta obra vem a influenciar autores como John Austin (1911-1960) cujo interesse volta-se ao caráter performático da linguagem. A partir deste entendimento, a linguagem passa a se configurar como instrumento para criar acontecimentos (IBAÑEZ, 2004).

O interesse do denominado giro lingüístico é focalizar a linguagem em uso. Considera-se que, ao gerarem categorias a partir das quais pensamos e damos sentido aos eventos do cotidiano, as pessoas - pela linguagem em uso - constroem versões de mundo e, em decorrência, produzem realidades. Nesse entendimento, a linguagem não seria algo que se situa entre as pessoas e o mundo, antes faria parte do mundo e das pessoas que se constituem mutuamente (MÉLLO et al, 2007).

Considerada, nesta perspectiva, como condição de possibilidade para construção da realidade, a linguagem possuiria caráter constituinte, provocando tanto regularidades quanto descontinuidades. Conforme explicita Méllo et al (2007), “ao mesmo tempo em que possibilita a estabilidade de certos acontecimentos, maneiras de ser ou subjetivações, ethos, saberes e poderes, também pode se configurar como um campo de resistências e rupturas” (p. 29).

Dessa forma, os estudos da linguagem não se restringiriam às palavras propriamente ditas ou aos significados que elas possuem isoladamente. Também não consistiriam em buscar verdades nem significados ocultos nas falas. Inspirados pelo pensamento foucaultiano, importa considerar as relações de poder que

perpassam as falas ou os discursos e que se configuram em condições de produção de tais discursos. Com efeito, para Michel Foucault (1987, 2002) a produção de discursos é sempre regulada pelos saberes e poderes presentes em uma determinada época e contexto, que desencadeiam regimes de verdade e posições de sujeito (MÉLLO et al, 2007).

Pelo exposto, depreende-se que o giro lingüístico vem promovendo a ênfase na linguagem – nos conteúdos, formas e circunstâncias em que é utilizada - como prática social que produz e reproduz regimes de verdade, mas também possibilidades de resistências e rupturas com tais regimes. Verifica-se que esta nova concepção de linguagem centra-se nas relações do cotidiano e vem permeando vários campos teóricos e metodológicos em algumas disciplinas nas Ciências Humanas e Sociais, nelas incluídas a Psicologia, de modo especial a Psicologia Discursiva.

2.2.2 Dos novos estudos da linguagem em Psicologia

Conforme observado, os questionamentos e rupturas promovidas no campo das Ciências Humanas e Sociais vêm repercutindo sobre a Psicologia, contribuindo para a emergência de um movimento de caráter crítico, configurando-se como um grupo aberto e heterogêneo que tem em comum o questionamento à Psicologia nos moldes tradicionais da Ciência Moderna.

Com ênfase na linguagem como forma de ação no mundo ou, mais precisamente, na linguagem em uso nas interações cotidianas, o campo da Psicologia Social Discursiva de cunho construcionista tem trazido importantes subsídios teóricos à discussão de como as pessoas interativamente produzem sentidos sobre os eventos cotidianos. Neste campo destacam-se as contribuições de Kenneth Gergen (1985) - psicólogo pioneiro em usar esta perspectiva -, e dos psicólogos ingleses Jonathan Potter e Margareth Wetherell (1987), além de Rom Harré (1997). Convém ressaltar igualmente os autores espanhóis Tomás Ibañez (2004) e Lupicinio Iñiguez (2004). No Brasil, esta perspectiva vem sendo adotada por Mary Jane Spink (2004) e colaboradores, priorizando estudos que focalizam os fenômenos na interface entre o uso da linguagem e as condições de sua produção.

Gergen (1985) afirma que, sob a perspectiva construcionista, cuja origem remete às inquietações e estranhamentos sobre o mundo dado como assente, os

estudos da Psicologia Discursiva consistiriam em buscar compreender como as pessoas descrevem, lidam, explicam o mundo em que se inserem e a si mesmas. Constitui-se assim num convite ao exame de convenções socialmente construídas e historicamente situadas, com vistas à desconstrução de noções universalizadas, naturalizadas, cristalizadas e arraigadas ao longo do tempo ao focalizar, pela linguagem em uso, os modos pelos quais as pessoas dão sentido ao mundo.

Este entendimento implica apreender não apenas as regularidades, mas especialmente as descontinuidades, as rupturas com o usual, ou, mais precisamente, a desfamiliarização com tais noções num movimento que permite a convivência de novos e antigos conteúdos e uma ressignificação contínua, conforme observam Spink e Frezza (2004).

Observam estas autoras que a expressão *dar sentido ao mundo*, proclamada pelos construcionistas, não faz parte da ortodoxia da Psicologia. Neste enfoque, a proposta construcionista consiste numa mudança em relação ao tradicionalmente posto no discurso psicológico, ao transferir as explicações dos processos de conhecimento internos à mente para a linguagem em uso como foco de análise. Ao romper com as tradições do mundo das idéias, concebe-se que é por meio da linguagem que o mundo pode ser compreendido. Nesta perspectiva, entendendo-se a linguagem como ação, possibilita-se não apenas reproduzir o mundo, mas sobretudo transformá-lo. Desse modo, a linguagem teria sempre conseqüências, ainda que não necessariamente intencionais.

Do exame do material que vem sendo produzido neste campo, identificamos elementos conceituais que consideramos relevantes às investigações com crianças do modo como as concebemos neste estudo.

2.2.2.1 Produção de sentidos e posicionamentos: aproximações conceituais

Elegemos como nosso foco de análise os sentidos e posicionamentos das crianças, compreendendo que tais conceitos encontram-se interligados a outros, motivo pelo qual os consideramos dada sua importância para o processo de análise que pretendemos.

Conforme referimos, na perspectiva do Construcionismo, a Psicologia Social Discursiva busca compreender o processo de produção de sentidos através da linguagem em uso, esta compreendida como prática social.

De acordo com esta proposta, o **sentido** é descrito como uma construção social, um fenômeno sociolinguístico, na medida em que é o uso da linguagem que alimenta as práticas sociais que geram sentidos. Trata-se de um empreendimento coletivo-interativo, por meio do qual “as pessoas, na dinâmica das relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos à sua volta” (SPINK e MEDRADO, 2004, p.41). Segundo assinalam estes autores, produzir sentido ou “dar sentido ao mundo” configura-se numa poderosa e inevitável força na vida em sociedade, fazendo parte da nossa condição humana.

Nesse entendimento, a *produção de sentidos* é compreendida por Spink e Medrado (2004) como uma prática social, dialógica, circunscrita a condições de produção, ou seja, às construções históricas bem como ao contexto social e interacional que envolve a situação, os interlocutores presentes e presentificados, o espaço e o tempo. Reiteram os autores que construir sentidos não é uma atividade solitária, mas conversacional.

No estudo da produção de sentidos, faz-se necessário considerar a linguagem em ação ou *práticas discursivas*²³, posto que estas remetem aos momentos ativos do uso da linguagem, em que as pessoas produzem sentidos sobre o mundo e posicionam-se neste mundo. De acordo com Potter e Wetherell (1987), as práticas discursivas envolvem os termos, descrições, figuras de linguagem, lugares-comuns utilizados para construir versões das ações, eventos e outros fenômenos que estão à nossa volta.

As práticas discursivas, conforme explicitado por Iñiguez (2004), situam-se dentre as correntes voltadas ao estudo da linguagem, sendo definidas por este autor como maneiras pelas quais as pessoas, por meio da linguagem em uso, descrevem, explicam e também se posicionam em relações sociais cotidianas.

Neste entendimento, o conceito de **posicionamento**, proposto por Davies e Harré (1997), mostra-se igualmente relevante. Tal conceito remete às posições assumidas pelas pessoas nas suas interações, de forma intencional ou não. Envolve uma dimensão reflexiva - como a pessoa se posiciona -, e uma dimensão relacional,

²³ As práticas discursivas, termo foucaultiano que, na perspectiva em foco, diferem do discurso - entendido como construções mais estáveis, institucionalizadas ao longo do tempo. Práticas discursivas dizem respeito aos momentos de ordem, mas também de desordem, de ressignificação ou ruptura.

ou seja, como a pessoa é posicionada e posiciona o outro durante o processo interativo.

Trata-se de um conceito dinâmico - que se contrapõe à idéia de 'papel social', de caráter fixo e estruturado -, sendo definido por seus autores como fluidos e contextuais. Entende-se que as pessoas ocupariam posições várias como parte do processo de interação. Esta flexibilidade das posições parte também do reconhecimento de que as pessoas estariam sempre em processo de mudança em suas formas de pensar e agir, o que as levaria a assumir posições múltiplas ou mesmo contraditórias, as quais podem ou não ser intencionais. As posições seriam discursivamente construídas, isto é, seriam negociáveis entre as pessoas envolvidas na interação pela linguagem em uso. No dizer dos seus autores, a posição é "o que é criado dentro, na e por meio da fala" (DAVIES E HARRÉ, 1997, p. 14).

Conforme os referidos autores, os diversos posicionamentos corresponderiam às diversas maneiras como as pessoas, pela linguagem em uso, produzem sentidos sobre a 'realidade' à sua volta. Ratificam que é por meio da linguagem que as pessoas não apenas percebem e descrevem o mundo, mas posicionam-se em relação a este mundo. Acrescentam que tais descrições seriam geradas a partir da posição do que compreendemos que somos. Mas as posições também envolveriam a maneira como nos vemos posicionados pelo outro. Exemplificam que, quando alguém se autoposiciona como membro de um determinado grupo, o sentimento de pertencimento remeteria a um posicionamento relacionado a este grupo, legitimando-o ou contestando-o. Ademais, dependem da experiência em comum com este outro, das histórias que fizerem sentido para ambos.

Discorrendo sobre o conceito de posicionamento, Oliveira, Guanaes e Costa (2004) afirmam que as pessoas estão sempre envolvidas em atividades discursivas nas quais se posicionam e são posicionadas, sendo que as formas que esses posicionamentos assumem vão diferir a partir das situações da interação. Desse modo, embora a probabilidade de múltiplos posicionamentos exista, nem todas as pessoas podem assumir qualquer posição, pois, "é a interação situada e suas peculiaridades que definem o jogo de posições que se estabelece entre os participantes em um dado episódio social" (p. 77).

Conforme sintetizam as autoras, "ao falar ou agir a partir de uma determinada posição, uma pessoa trará para a situação presente, para o momento da interação,

sua história particular, que é a história de alguém envolvido em muitas posições” (p. 76).

Esta compreensão de que na interação entre as pessoas – nas narrativas e argumentos trazidos nos diálogos – desenvolve-se a dinâmica da produção de sentidos, remete à noção bakhtiniana de *interanimação dialógica*, ou seja, o processo desencadeado numa conversação em que os enunciados de alguém são endereçados a outro alguém, numa ação mútua e contínua.

Os enunciados - expressões, palavras que se constituem em elos numa corrente de outros enunciados – são orientados por vozes, termo que, na perspectiva bakhtiniana diz respeito às negociações que se processam entre as pessoas presentes ou que são presentificadas no diálogo ou mesmo presentes numa mesma pessoa. No dizer de Bakhtin (1997), o enunciado é o ponto de partida para a compreensão da dialogia, ou da interanimação dialógica, compreendida como “entrelaçamento das vozes”. Quando as múltiplas vozes se confrontam, os sentidos são construídos. Daí que a compreensão dos sentidos remete sempre a um confronto entre muitas vozes.

Discorrendo sobre a importância da pesquisa com crianças, Algebaile (2003) observa que, na perspectiva bakhtiniana, nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico do seu enunciado, pois tal enunciado está sempre habitado por outras vozes. Assim as vozes dos adultos estarão também presentificadas nas vozes das crianças, não como reprodução, mas como resignificação que implica permanências, mas também rupturas. Defende a autora que a criança está sempre pronta a (re)criar o mundo enquanto o conhece, a resignificar sentidos dominantes, produzindo sentidos, utilizando-se de formas de falar próprias de seu contexto e de seu tempo.

Esclarece Bakhtin (1997) que não há limite temporal no processo de interanimação dialógica. No entender do autor, tal processo acontece na interface de três tempos: o *tempo longo*, que é o tempo histórico, dos discursos construídos ao longo do tempo e ainda vigentes - os conteúdos históricos que antecedem à existência de uma pessoa, mas se presentificam em normas, conceitos, convenções, que se reproduzem socialmente alimentando os sentidos produzidos no presente; o *tempo vivido*, que é o tempo da socialização, onde se situam o afeto, as narrativas, a memória, onde os conteúdos históricos são resignificados nas experiências vivenciadas no curso da existência da pessoa; e o *tempo curto*, o

tempo presente, do aqui-agora, da interanimação dialógica onde, no dizer de Spink e Medrado (2004), “as possibilidades de combinação das vozes, ativadas pela memória cultural do tempo longo ou pela memória afetiva do tempo vivido, se fazem presentes” (p. 53) e no qual é possível compreender o processo de produção de sentidos e os jogos de posicionamento.

Esta dimensão temporal se faz particularmente importante para as investigações com crianças, possibilitando compreender o processo de construção de sentidos pelas mesmas na interface destes tempos. Os sentidos, portanto, são sempre contextualizados, situados historicamente e atualizados na interanimação dialógica.

Complementam Spink e Medrado (2004) que é no processo de interanimação dialógica que ocorre o *posicionar-se*, havendo sempre a possibilidade de ressignificações - de nós mesmos, dos outros e das circunstâncias em que nos encontramos. Posicionar-se é navegar nas múltiplas narrativas com que entramos em contato e que se articulam na linguagem em uso.

Acrescentam Davies e Harré (1997) que:

Posicionar-se possibilita pensar-nos como sujeitos com escolhas, localizando-nos nas conversações de acordo com as formas de narrativas com que temos familiaridade e trazendo para estas narrativas nossas histórias subjetivamente vividas a partir das quais apreendemos metáforas, imagens, personagens e enredos (p. 52).

Neste entendimento, a *narrativa* emerge como mais um elemento importante a considerar tendo em vista a proposta deste estudo. Brockmeir e Harré (2003) explicitam uma compreensão de narrativa em consonância com a postura crítica promovida pelo giro lingüístico, considerando-a na condição de um tipo de prática discursiva de caráter contextualizado, aberto, flexível, fluido e transitório. Narrativas assumem as formas da situação em que ocorrem.

De acordo com os mencionados autores, tal noção, inspirada na produção de Bruner (1997), tem sido utilizada em investigações sobre os modos pelos quais organizamos nossas experiências de vida, considerando que “é sobretudo através da narrativa que compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa experiência” (BROCKMEIR; HARRÉ, 2003, p.526).

Desse modo, prosseguem os autores, o termo narrativa tem sido generalizado para denominar a comunicação sobre eventos da vida tais como uma situação

complicada, uma angústia, uma intenção, um sonho. Trata-se assim de versões do cotidiano das pessoas, são descrições e argumentações de acordo com os contextos nos quais se inserem, envolvendo cenários, personagens e tramas. Advertem os autores que, ainda que concebida como versões, as narrativas não se configuram como invenções individuais nem descrições objetivas, antes devem ser ouvidas como articulações de pontos de vista de vozes situadas - no sentido bakhtiniano já exposto.

Esta noção de narrativa busca levar em conta as múltiplas possibilidades de versões diferentes acerca das complexidades da vida humana. Argumentam ainda Brockmeir e Harré (2003) que viver implica construir sentidos sobre o que experienciamos, sendo que evidenciamos o modo como lidamos com nossas tensões e dificuldades da vida narrando ou conversando, dando contornos aos nossos medos, dúvidas, desejos, intenções. Por tal motivo, a questão não está em perceber as narrativas como fins em si mesmas, mas considerá-las articuladas às condições e contextos nos quais as pessoas, narrando suas experiências, posicionam-se e constroem sentidos.

Entendendo, portanto, a criança como pessoa ativa e produtiva nos contextos dos quais faz parte, que se posiciona nas relações cotidianas e que produz sentidos pela linguagem em uso - ou, mais precisamente, em suas narrativas - nossa tarefa investigativa consistiu em conversar com crianças de modo a compreender que sentidos elas vêm construindo e como se posicionam nas suas relações familiares conflituosas.

3. METODOLOGIA

3.1 Considerações preliminares

"(...) no confronto com as outras crianças - o encontro de dois pode trazer problemas, mas pode ser também uma solução. O encontro é a possibilidade de uma saída diferente, que não se dá no isolamento" (Ziraldó, p.81).

Nosso interesse foi pesquisar *com* crianças. Neste entendimento, não se tratou apenas de adotar estratégias metodológicas diferenciadas ou alterar as estratégias existentes. Foi imprescindível buscar conhecer novas compreensões em curso sobre crianças, conforme observamos do capítulo anterior.

Entendemos que nossas escolhas metodológicas refletem a compreensão epistemológica e teórica que adotamos. Daí a importância de uma profunda reflexão acerca das diversas concepções existentes de modo a suscitar escolhas criteriosas e coerentes, sobretudo, a nosso ver, calcadas numa perspectiva ética.

3.1.1 Pesquisando com crianças

Os autores nos quais nos referenciamos neste estudo vêm defendendo o investimento em pesquisas que focalizem as vozes, olhares e experiências das crianças, em seus contextos específicos, em situações da vida cotidiana. Apontam para a necessidade de considerar, para além da reprodução, os processos de reinvenção, de compartilhamento e de negociação das crianças junto aos adultos ou pares, fazendo-se mister a busca por propostas teórico-metodológicas que viabilizem e ampliem estas possibilidades de investigação.

Entendemos que uma pesquisa que proponha promover espaços de fala entre crianças com a participação do adulto-pesquisador, requer mais do que “dar voz”: consiste em dar ouvidos às vozes das crianças, entendendo-as como pessoas

competentes para compartilhar suas experiências, como ativas interlocutoras no cenário investigativo, portanto, co-autoras do conhecimento produzido.

Observam Delgado e Müller (2005) que, em nosso país, embora recentemente venham sendo realizadas investigações envolvendo crianças, ainda não há tradição de estudos em que as crianças sejam as principais interlocutoras. Muitas apresentam análises indiretas sobre crianças, as quais aparecem em meio a dados estatísticos ou a estudos sobre família ou sobre a escola, por exemplo. Defendem as autoras o investimento em estudos que privilegiem os olhares e dizeres das crianças.

Neste mesmo sentido, Sarmiento, Soares e Tomás (2004) assinalam o imperativo de desconstruir a afonia e invisibilidade da criança nas investigações através da utilização de metodologias participativas que a privilegiem como parceira em todo o processo da pesquisa.

Corroborando com este entendimento, Solange Jobim e Souza e Lucia Rabello de Castro (1998) afirmam sua compreensão sobre a criança como sujeito que dispõe de um saber que deve ser reconhecido e legitimado. Entendem que, nesta perspectiva, ao invés de pesquisar a criança no intuito de conhecê-la, trata-se de percebê-la como parceira na busca pela compreensão da experiência humana. Propõem que esta parceria envolva estratégias metodológicas que busquem ressignificar os lugares sociais de cada um, rompendo com a suposição de superioridade do adulto, posto que tanto adultos quanto crianças detêm possibilidades distintas de compreender suas experiências, devendo ambos serem considerados e valorizados. Ainda segundo as autoras, quanto mais complexa a experiência cotidiana, maior a necessidade de construir formas inclusivas de investigação que levem em conta tal complexidade.

Pensando, pois, na complexidade das conflitualidades familiares e nos modos como as pessoas vivenciam tais contextos, urge a construção de propostas inclusivas de investigação que levem em conta a diversidade de versões e posições em jogo. No caso em tela, versões e posições das meninas e meninos que tomam parte nestes contextos, haja vista a existência significativa de pesquisas sobre conflitos familiares nos quais não se vislumbra o ponto de vista das crianças neles envolvidas.

3.1.2 Situando pesquisas construcionistas

Na pesquisa de cunho construcionista, a pretensão é produzir um conhecimento parcial, situado, relacionado ao seu contexto de produção. Os métodos científicos não supõem a existência de um roteiro de pesquisa integralmente previsível, de modo que a escolha dos caminhos da pesquisa remete à intencionalidade de ampliar olhares sobre o fenômeno a ser estudado, levando em consideração as possibilidades do momento histórico em que ela se desenvolve. Trata-se, conforme explicitado por Spink e Menegon (2004), de entender a pesquisa como uma prática social, reflexiva e crítica, pautada pela ética.

Pressupondo que a dialogia é intrínseca aos procedimentos da pesquisa, Spink, M. J. (2000) propõe que a pesquisa construcionista prime por uma ética de caráter dialógico, que pode ser sintetizada como ética da responsabilidade: com o processo de pesquisa, com as pessoas nele envolvidas e com o conhecimento produzido em tal processo.

O processo de pesquisa é concebido como produção de sentidos que perpassa todas as atividades, desde o diálogo com as informações levantadas até a explicitação da análise e os resultados da interpretação propriamente ditos (SPINK e LIMA, 2004).

Nesta perspectiva, o rigor no fazer ciência envolve tanto a visibilidade de todos os procedimentos escolhidos quanto a reflexividade, ou seja, a consideração constante acerca dos propósitos do pesquisador, no que concerne a suas crenças, valores, interesses e posições - ao lugar de onde está falando e suas possíveis incidências sobre a pesquisa. Daí a necessidade de explicitar e justificar todos os caminhos escolhidos.

Spink, M.J. (2003) alerta que, ante a diversidade de métodos disponíveis, não se trata de escolher um método melhor, mas o mais adequado e legítimo à finalidade da pesquisa. Para a consecução dos objetivos propostos neste estudo, a opção foi realizar uma pesquisa de caráter qualitativo.

No dizer de Spink e Menegon (2004), embora se reconheça que tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa produzam versões sobre o mundo, os métodos qualitativos mostram-se mais flexíveis e sensíveis aos contextos e sentidos, tornando mais claro o quanto se compartilha com os participantes-interlocutores as possibilidades de dar sentido ao mundo.

Nestes termos, todos os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa foram concebidos de modo a propiciar à criança participante um espaço de diálogo no qual foram priorizados o estabelecimento e a manutenção de uma relação de confiança capaz de garantir-lhe livre manifestação, de forma tranqüila, segura e acolhedora. Durante todo o processo de pesquisa, primamos pelo respeito e cuidado constante com cada pessoa envolvida, pautando-nos por uma conduta ética de responsabilidade calcada na dialogia.

3.2 Procedimentos metodológicos

No decorrer deste estudo, fomos construindo caminhos cujos percursos envolveram tensões, percalços e surpresas inerentes à caminhada que implicaram em reflexões, escolhas e decisões, conforme se observa do relato a seguir.

3.2.1 Processo de seleção dos participantes

Primeiramente, necessário se faz registrar que nossa inserção profissional no Fórum Universitário em Olinda²⁴ facilitou todo o processo de realização da pesquisa: a consecução do termo de anuência²⁵; a circulação e utilização do espaço físico; o acesso aos processos judiciais e às pessoas neles envolvidas – adultos e crianças, nossas interlocutoras.

Como atividade inicial, procedemos ao levantamento dos processos cíveis e criminais encaminhados para atendimento no Setor Psicossocial do Fórum Universitário em Olinda²⁶, no período de fevereiro/março de 2008, no intuito de identificar, através da leitura dos autos, situações de litígios entre familiares que remetessem a disputas por crianças ou envolvendo questões a elas relacionadas, formalizadas em ações de *guarda, regulamentação de visitas, pensão alimentícia, perturbação da tranqüilidade, maus-tratos, busca e apreensão, subtração de incapaz*.

²⁴ *Lócus* profissional da autora, conforme explicitado na Introdução deste trabalho.

²⁵ Convém registrar que foi formalizada a anuência do Fórum Universitário em Olinda, através da assinatura do termo especialmente elaborado para este fim (Apêndice A).

²⁶ Saliente-se que inexistiu atuação profissional de nossa parte com quaisquer dos processos selecionados.

Mais especificamente, nosso foco de interesse foi voltado a identificar crianças²⁷, meninas e meninos cujas famílias apresentassem mais de uma dessas ações em tramitação, referentes aos mesmos contextos, marcados pelas rupturas do convívio. Do acervo, totalizando sessenta e quatro processos à época, foram identificadas 18 (dezoito) crianças, algumas delas irmãs, dentre doze famílias que correspondiam aos critérios propostos.

Consoante com a abordagem teórico-metodológica por nós adotada, importou considerar, não que os participantes da pesquisa fossem enquadrados como uma “amostra representativa”, apenas que apresentassem determinados aspectos em comum, fundamentais para o estudo – tal como vivenciar determinado contexto e condição - num indicativo de que o conhecimento partilhado por estes participantes pudesse ser partilhado por outros membros inseridos na mesma problemática (NOGUEIRA, 2001).

A leitura dos autos permitiu uma primeira aproximação a estes contextos, possibilitando identificar elementos que os configuravam e elencar informações sobre as pessoas neles envolvidas, seus depoimentos e argumentos registrados nos textos de petições, contestações, termos de audiência ou outros documentos probatórios anexados aos autos. Tal leitura possibilitou assim esboçar uma caracterização dos contextos dos participantes, sendo o conjunto desses documentos por nós compreendido como versões construídas na dinâmica processual que implica a produção de provas entre os litigantes incluídas nos autos dos processos pelos respectivos advogados.

3.2.1.1 Contatos iniciais com as crianças e famílias

Procedida à seleção das crianças e famílias, buscamos estabelecer os contatos iniciais, realizados no próprio Fórum. Para tanto, localizamos as datas de comparecimento já agendadas para as famílias, de modo a aproveitar a presença dessas pessoas.

De acordo com Potter e Wetherell (1987), nas pesquisas que privilegiam a linguagem em uso, o tamanho do grupo de participantes é intensivo e não extensivo. Não há linha divisória para que um grupo seja demarcado como completo, sendo o

²⁷ Embora nosso estudo rejeite categorizações etárias, respeitamos a concepção assente na legislação – Lei Federal 8069/90 –, que rege os processos judiciais, na qual se define como *criança* a pessoa com até 12 anos incompletos.

objetivo da pesquisa a determinante mais importante para a definição do que será analisado, a partir do que efetivamente se tem acesso.

Todos os contatos, tanto com as crianças quanto com os adultos, transcorreram em conformidade com os preceitos éticos que pautam o presente trabalho. Assim, atentando às peculiaridades das situações de litígio, alguns dos contatos foram feitos com o grupo familiar e outros com os membros individualmente, respeitando-se assim as condições das pessoas, de modo a não vir a acirrar os conflitos entre os envolvidos. Mas, em todos os casos, primamos por estabelecer contatos com ambas as partes em litígio e, prioritariamente, com cada criança.

Nesse mesmo sentido, ao apresentar a proposta da pesquisa, buscamos sempre enfatizar que a recusa ou aceitação em participar não exerceria quaisquer influências sobre o andamento processual. Esclarecíamos ainda que a proposta não se encontrava vinculada ao Poder Judiciário, mas ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Todas as informações e esclarecimentos necessários foram fornecidos a cada criança e adulto. Às meninas e meninos convidados foi garantido o direito à livre expressão de sua vontade em participar ou não como informante. Todas as crianças com as quais entramos em contato mostraram-se receptivas ao nosso convite, mostrando interesse e curiosidade sobre sua participação.

Apresentamos e discutimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado para esta pesquisa²⁸ e, após expressas as aceitações das crianças e as concordâncias dos adultos, foram os mesmos assinados tanto pelos participantes quanto pelos seus respectivos representantes legais, atendendo assim as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, em conformidade com a Resolução 196/96.

Ao final desta etapa inicial contávamos com um grupo de 08 crianças participantes, sendo 04 meninas e 04 meninos (dois deles, irmãos), com idades entre nove e onze anos -, vinculadas a sete das doze famílias inicialmente identificadas.

²⁸ Ver Apêndice B. Salientamos que, em consonância com a proposta deste estudo, consideramos imprescindível registrar a anuência das crianças nos referidos termos e não apenas dos seus representantes legais.

3.2.2 Recursos metodológicos: das escolhas aos caminhos percorridos

Conforme referido na Introdução, uma das nossas intenções no desenvolvimento deste estudo foi dar visibilidade a outras versões acerca de contextos de conflito familiar, mais especificamente das crianças neles inseridas. Nossa opção por uma pesquisa qualitativa de cunho construcionista foi também reforçada pela possibilidade de um roteiro de pesquisa pautado pela flexibilidade nos caminhos escolhidos, voltado à ampliação dos olhares, ainda que circunscritos às possibilidades do processo de investigação em curso.

Neste sentido, considerando, conforme lembra Pinheiro (2004), que a escolha dos procedimentos de levantamento de informações e os instrumentos a serem utilizados relacionam-se aos propósitos do pesquisador e aos pressupostos teóricos adotados, bem como no esteio das pesquisas que buscam focalizar as vozes das crianças, definimos, de início, a realização de entrevistas com as participantes no intuito de desencadear um processo de conversação, de interaminação dialógica, no qual os sentidos fossem co-construídos.

Posteriormente, e neste mesmo propósito, propomos às crianças uma atividade de produção de fotografias e, na sequência, uma atividade coletiva, utilizando-se a modalidade roda de conversa, concluindo assim o conjunto dos procedimentos, cujo percurso ora relatamos.

Cabe ressaltar que, na abordagem adotada neste estudo, a *entrevista* é concebida como produção de linguagem, de caráter dialógico, um espaço de produção de sentidos, ou seja, como ação-interação contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões do mundo, como “conversas que fluem ao sabor das perguntas” (JOBIM E SOUZA; CASTRO, 1998; PINHEIRO, 2004, p. 114).

Sintetiza Menegon (2004) que “conversar é uma das maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que estabelecem no cotidiano” (p. 216), motivo pelo qual a conversação se constitui numa modalidade privilegiada para o estudo que propomos.

Potter e Wetherell (1987) compreendem a entrevista como um encontro conversacional onde questões e respostas são igualmente fundamentais no processo de construção de sentidos, permitindo confrontar tanto as consistências quanto a variabilidade deste processo. Conforme Pinheiro (2004), nesta cena

discursiva muitas vozes se fazem ouvir para além das que enunciam perguntas e respostas: as pessoas se posicionam nestas conversações e, em suas narrativas e argumentos, trazem outras vozes.

Discorrendo sobre metodologia de pesquisa com crianças, Saramago (2001) utiliza o termo *entrevista-conversa* para denominar esta modalidade de entrevista cuja intenção é que o pesquisador se configure num parceiro de conversa, compreendendo-a como uma técnica orientada por grandes blocos temáticos articulados, garantindo-se assim a abertura e a fluidez necessárias ao processo de conversação. De acordo com a autora, tal modalidade pode ser utilizada como *entrevistas-conversa singulares* ou *entrevistas-conversa grupais*, conforme realizadas em carácter individual ou coletivo, respectivamente.

Neste entendimento, nos contatos iniciais, agendamos **entrevistas-conversas singulares** com cada participante. Elaboramos um roteiro²⁹ incluindo um conjunto de temas abertos e gerais, não pressupondo uma ordem rígida. Desse modo, permitia-se que as conversações se iniciassem por certos assuntos e prosseguissem seu curso, com intervenções espontâneas da entrevistadora, conforme sugerido por Nogueira (2001).

Estes encontros conversacionais foram realizados nos domicílios das crianças, numa quantidade que variou conforme as circunstâncias e as suas rotinas, registrando-se em média três encontros, com duração de cerca de quarenta minutos cada um.

Os encontros conversacionais nas residências permitiram a aproximação entre a pesquisadora e cada uma das crianças participantes e demais familiares presentes nos locais na ocasião, bem como a observação do cotidiano da criança e da dinâmica de suas relações sociais. Como afirma Micheletti (2006), as visitas nos domicílios se configuram como uma das estratégias de pesquisa, como modo de inserção no território dos nossos interlocutores, permitindo aproximar-se de sua intimidade e do seu modo de vida.

Os encontros, sem perder de vista os objetivos propostos, foram marcados pela espontaneidade e leveza. Coube-nos tão somente a disponibilidade para ouvir as narrativas das crianças que, ao se perceberem acolhidas, logo se punham a falar sobre si e sobre cenas e cenários dos quais participavam.

²⁹ Apêndice C.

Informadas desde o início de que nossas conversas seriam gravadas, as crianças demonstraram naturalidade com a presença do pequeno equipamento, propositalmente colocado de forma discreta.

Consideramos relevante registrar uma situação peculiar nos encontros: embora previamente cientes de que seriam as crianças nossas interlocutoras e sendo inclusive elas quem escolhiam os espaços da casa para conversarmos, houve momentos em que alguns adultos se aproximavam, demonstrando interesse em se fazerem presentes e, nestas ocasiões, buscando posicionar-se como um ativo participante da conversação.

Por um determinado ângulo, compreendemos a necessidade de fala desses adultos especialmente quanto aos conflitos vividos e reconhecemos que foram momentos que contribuíram para ampliar o conhecimento dos contextos. Por outro ângulo, porém, não obstante não inviabilizarem as conversas com as crianças, estes momentos subtraíam o tempo a elas destinado, além de tolher sua plena liberdade de expressão. Contornamos tais situações buscando de forma cortês abreviar a inserção do adulto, reiterando a finalidade da pesquisa. Estas situações nos levaram a refletir sobre os espaços de fala voltados à criança, desencadeando mais idéias no caminhar da pesquisa.

Assim é que, no curso deste processo, e com os elementos trazidos pelas instigantes conversas com as crianças, foi se gestando a idéia de promover *entrevistas-conversas grupais*, na forma de **rodas de conversa** com as crianças participantes. Nos contatos com os participantes, fomos deixando cada um de sobreaviso sobre a possibilidade de novos encontros.

A idéia da roda de conversa foi desencadear um processo de conversação coletiva sobre o tema em tela, oportunizando aos participantes apresentarem suas narrativas e seus argumentos, bem como escutar as narrativas e argumentos dos seus pares, ou seja, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro, cabendo ao pesquisador facilitar este processo.

Referindo o uso de roda de conversa em pesquisas de cunho construcionista, Mélo et al (2007) consideram-na como um recurso metodológico interessante e pertinente no estudo sobre a linguagem em uso, por favorecer um maior intercâmbio de informações, a fluidez dos discursos e negociações entre pesquisador e participantes, ao priorizar discussões em torno da temática da pesquisa, em

conformidade com os objetivos da mesma, tornando possível “dar visibilidade às práticas relacionadas à interação cotidiana” (p. 30).

Mesmo considerando pertinente o uso de tal recurso nesta pesquisa e sentindo-nos motivadas a efetivá-lo, encaramos como uma tarefa desafiadora ante o desconhecimento sobre a existência de experiências similares destinadas a ouvir crianças em contextos de conflito familiar³⁰.

Outro aspecto a ser ponderado referia-se ao fato das crianças não se conhecerem umas às outras, suscitando uma série de questionamentos quanto a suas possíveis reações, especialmente pela temática a ser tratada: inibições, desmotivação ou, ao contrário, excesso de falas, desconexões ou desvios de temas da conversa, dentre outras. Ademais, havia a preocupação com a nossa condução enquanto pesquisadora-facilitadora, de talvez não saber como agir ante tais possibilidades.

Não obstante a estas ponderações quanto a possíveis riscos, nas discussões de orientação decidimos pela realização da roda de conversa com crianças. Definimos o seguinte objetivo para a roda: desencadear conversas sobre família, buscando perceber se e como vêm à tona os conflitos familiares a partir das narrativas e argumentações, contra-argumentações, compartilhamentos, negociações no grupo. Igualmente delineamos como blocos temáticos: a família que eu tenho; a família que eu gostaria de ter; a família que é possível ter.

Passamos então ao planejamento minucioso das providências até a execução propriamente dita. Na busca por estratégias que suscitassem de forma lúdica e reflexiva a discussão da temática, selecionamos um recurso que nos pareceu coerente com a nossa proposta, além de constituir-se como elemento enriquecedor ao fomentar a criatividade e a expressão estética: **a produção de fotografias pelos próprios participantes da pesquisa.**

Jobim e Souza (2003b) concebe o uso deste recurso como estratégia capaz de propiciar à criança a oportunidade de registrar, de diferentes modos, sua perspectiva, sua interpretação e recriação do mundo no qual está inserida e do qual participa. Segundo a autora, no ato de fotografar, de selecionar imagens, a criança

³⁰ Conforme mencionamos no primeiro Capítulo, na revisão de literatura sobre o tema, conseguimos identificar muitas pesquisas indiretas com crianças. Ao menos na revisão por nós realizada, não vislumbramos nenhuma investigação nos moldes propostos por este estudo.

estabelece um diálogo que promove negociações e confrontos com a experiência vivida.

Assim, no caso em tela, a opção pelo recurso da fotografia teve como propósito a focalização e a imersão no tema *família*, no intuito de trazer à tona posteriormente - por ocasião da roda de conversa - as descrições, escolhas, justificativas e compreensões da criança, bem como as possíveis tensões, negociações, ingerências vivenciadas no processo de produção da foto e dos sentidos sobre ela nos contextos de conflito familiar. Dito de outro modo, a proposta remete ao que a autora denomina narrativas figuradas, qual seja:

Há que se decompor as imagens em palavras e devolver ao outro as possíveis interpretações daquilo que é visto, tornando as imagens mediadoras de um diálogo entre pessoas que buscam novos modos de narrar suas experiências, recriando o mundo na imagem e no discurso (JOBIM E SOUZA, 2003b, p. 73).

Mais precisamente, a idéia consistiu em disponibilizar a cada uma das oito crianças participantes uma câmera fotográfica descartável e propor-lhes a tarefa de fotografar sua família. Para tanto, realizamos uma busca no comércio a fim de cotar preços e modelos adequados à tarefa proposta.

Adquiridas câmeras, estabelecemos contato com os oito participantes, agendando um encontro na casa de cada um, onde apresentamos as câmeras, explicando a proposta que foi prontamente aceita: produzirem fotos que descrevessem sua família. As crianças mostraram-se entusiasmadas com o equipamento, houve algumas perguntas quanto ao que fotografar. Instruímos sobre o manuseio, porém enfatizando que as imagens de sua família a serem produzidas seriam de sua livre escolha. Evitamos assim influenciar ou direcionar a atividade, conforme recomendado por Saramago (2001).

Na ocasião, combinamos que retornaríamos para recolher as câmeras após uma semana. Explicamos que as mesmas seriam reveladas e devolvidas num encontro coletivo: a roda de conversa com todas as crianças participantes.

Este momento ocorreu na última semana do mês de junho, estando as crianças em férias escolares. O prazo de uma semana teve o intuito de ampliar possibilidades de serem fotografadas as pessoas com quem as crianças mantinham contato apenas no final de semana, se assim o desejassem.

Neste mesmo período, prosseguimos com as demais providências para a realização da roda de conversa. Definimos o local de realização do evento, levando

em consideração a acessibilidade e adequação do espaço físico. Neste sentido, optamos por uma sala de eventos existente no próprio Fórum de Olinda. Nos contatos com os participantes e familiares, aludimos sobre o local, sendo este bem aceito por todos. Formalizamos ofício solicitando a cessão do espaço, obtendo resposta favorável da administração do Fórum.

Considerando a necessidade de deslocamento das crianças e seus respectivos acompanhantes para o encontro, fornecemos vales-transportes em número suficiente, os quais foram distribuídos por ocasião do recolhimento das câmeras, mesmo momento em que deixamos com cada participante um convite impresso personalizado para a roda de conversa.

No curso do planejamento desta atividade, nas reuniões de orientação, sobreveio mais uma idéia: estendermos o convite aos familiares adultos que as estivessem acompanhando na ocasião, para se reunirem, formando uma outra roda de conversa, concomitante à roda de conversa com crianças, promovendo o uso produtivo do tempo dessas pessoas, com a finalidade de ampliar o conhecimento dos contextos em que as crianças estavam envolvidas.

Ressalte-se que o convite para participação na roda de conversa de adultos foi intencionalmente formulado apenas no próprio dia do encontro, às pessoas que acompanharam as crianças, resguardando o caráter informal da proposta. Não obstante a informalidade pretendida, providenciamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) especialmente para o fim proposto³¹.

Para registrar a realização das rodas de conversa, optamos pela vídeo-gravação, entendendo-a não no sentido usual em pesquisas sobre desenvolvimento infantil, mas como um instrumento que captura momentos de forma plural, trazendo som, imagem e movimento integrados, os quais, compreendidos em conjunto pode favorecer o desvendamento da “intrincada rede que constitui a produção de sentidos” (HONORATO et al, 2006, p.7). Concomitante à linguagem verbal, a gravação em vídeo permite registrar gestos, entonações, silêncios, interjeições, interações entre as crianças, como aspectos importantes da cena discursiva.

De modo especial, pensamos a formação da equipe de apoio para atuar na facilitação da roda de conversa de adultos e no registro de ambas as rodas. Contamos para tanto com a participação de duas pesquisadoras, mestrandas de

³¹ Apêndice D.

Psicologia, e de uma estagiária da equipe psicossocial que, gentilmente, aceitaram nosso convite e nos auxiliaram no decorrer de todo o processo.

Elaboramos roteiros para ambas as rodas de conversa³², no intuito de animar o debate, não se configurando em uma pauta rígida a ser seguida. Preocupadas em manter o interesse das crianças, planejamos um momento de atividades artístico-manuais com materiais didáticos diversos para trabalhos de pintura, colagem, desenho, para produção de álbuns, cartazes ou painéis, a serem confeccionados para as fotos por elas selecionadas.

Por fim, checamos e providenciamos todos os recursos necessários ao evento como: convites, vales-transporte, câmeras de vídeo, material didático, lanche, material descartável, etc. Foram dias de intenso trabalho, de minucioso planejamento e atividades preparatórias até a realização do evento. E também dias de tensão, de inquietação e expectativa quanto ao resultado do trabalho planejado.

No dia combinado com cada criança, fomos às suas casas para recolher as câmeras. Observamos que, contrastando com o entusiasmo geral evidenciado no dia da entrega, algumas delas aparentaram estar mais introspectivas. Indagamos como havia sido a experiência. Todas afirmaram ter gostado, mas algumas ressaltaram que não haviam conseguido fotografar o que queriam ou como queriam, levando-nos a considerar tal reação como aspecto relevante que remete tanto às tensões de possíveis interferências dos adultos quanto às reflexões suscitadas na criança pelo contexto que vivenciavam, conforme referidos por cada uma, posteriormente, no decorrer da roda de conversa.

Na ocasião destas visitas, realizamos a entrega dos convites para a roda de conversa, tendo seis das crianças, quatro meninas e dois meninos, ratificados seus interesses em comparecer. Um dos meninos (10 anos, pais separados, morando com os avós maternos), porém, confessou que não mais gostaria de comparecer, explicando que era muito tímido para atividades em grupo, argumento que foi bastante reiterado pela avó então presente. Logo em seguida, seu irmão (9 anos) também declarou que não iria sem o irmão maior.

Apesar do impacto da desistência das duas crianças, buscamos motivá-los a participar, mas não insistimos, respeitando assim a vontade dos mesmos. Tão somente indagamos se haviam compreendido e reafirmamos a proposta da roda, ao

³² Apêndice E e F.

tempo em que renovamos nosso desejo pela presença de cada um no evento, deixando-os à vontade para repensar ou manter sua decisão.

A manutenção da decisão dessas duas crianças em não comparecer nos causou pesar e ansiedade, tendo se constituído no único incidente que registramos em todo este percurso.

Revelamos todas as fotos, exceto três pertencentes a uma das meninas (Raíssa, 10 anos) que, no afã de registrar os irmãos com quem não estava em contato por conta dos conflitos existentes entre os genitores, tentou fotografar fotos antigas dos referidos irmãos, mas as mesmas queimaram. Por ocasião da devolução das fotos, inclusive, a menina manifestou sua tristeza por não ter conseguido as fotos dos irmãos.

3.2.2.1 Da realização das rodas de conversa

No dia agendado para a realização da roda de conversa compareceram todos os demais convidados, quatro meninas e dois meninos, e mais uma menina, Lídia (6 anos), irmã do participante Hélio (11 anos), anunciando que queria participar, sendo evidentemente muito bem-vinda.

Os participantes e seus acompanhantes foram recepcionados e cumprimentados um a um³³. De acordo com a ordem de chegada, cada criança era convidada a individualmente encaminhar-se para uma sala onde lhe mostrávamos suas fotografias reveladas e solicitávamos que ela escolhesse duas das fotos que, em sua opinião, melhor descrevessem sua família. Estes momentos foram videogravados. Cada criança gastou em média 2 minutos para ver e selecionar as fotos. Mostraram-se curiosas, por vezes sorriam dizendo ter gostado do resultado, não evidenciaram dificuldades nem demora no processo de escolha das fotos. As demais fotos foram guardadas para serem entregues às crianças no final do encontro. Enquanto esta atividade se desenvolvia, os acompanhantes adultos aguardavam sentados na recepção.

Na recepção foi disponibilizado um pequeno lanche aos presentes. Após os momentos individuais com cada criança, os acompanhantes familiares foram então convidados a participar da roda de conversa de adultos, esclarecendo-se o objetivo

³³ Toda a equipe chegou ao local com uma hora de antecedência.

da atividade. Todas as pessoas adultas presentes manifestaram interesse em participar da atividade, formando-se um grupo de cinco participantes³⁴, tendo todas elas assinado os respectivos Termos de Consentimento. Interessante ressaltar a ausência de homens e a presença unânime de mulheres acompanhantes, assinalando a posição de cuidado das crianças que historicamente vem sendo atribuída às mulheres, conforme evidenciado nos estudos de gênero.

Toda a equipe da pesquisa foi então apresentada e, em seguida, os grupos foram convidados a se encaminharem para as suas respectivas salas. Ambas as rodas transcorreram dentro do horário planejado, com tranquilidade e motivação por parte de ambos os grupos. Buscamos estabelecer um clima acolhedor, agradável, tendo as pessoas correspondido de forma bastante receptiva. De maneira sucinta, descrevemos abaixo ambas as rodas, destacando alguns aspectos que nos chamaram a atenção. Referimos primeiramente a roda de conversa de adultos para, em seguida, situarmos a roda de conversa de crianças, foco de nosso estudo.

Na **roda de conversa de adultos**, a rodada de apresentação consumiu mais de cinquenta por cento do tempo total previsto para a atividade. Neste período, as mulheres tiveram a oportunidade de narrar seus contextos de conflito, posicionando-se e posicionando o outro com quem se encontrava em litígio. Verificou-se rápida empatia e integração entre as participantes. Referenciadas nos discursos correntes de vitimização feminina, as falas das participantes foram marcadas por queixas sobre o lugar da mulher como pessoa que sofre, padece e renuncia a si mesma em prol da família. E por palavras de ordem sobre o imperativo de ‘não abaixar a cabeça’, de ‘lutar’, de ‘vencer as batalhas’ nas quais se encontravam, em consonância com as formas hegemônicas de enfrentamento dos conflitos na nossa sociedade, consagradas no sistema adversarial vigente na justiça. Talvez pela dimensão ocupada pelo conflito judicializado, a exigir constante construção de argumentos sobre a sua ‘causa na justiça’, foi perceptível a dificuldade de focalizar a criança, de visibilizá-la em tais contextos. Não obstante ter sido explicitada desde o início a proposta da roda, qual seja, descreverem as crianças em meio aos conflitos, as mulheres centraram suas falas em si próprias e nos contextos que vivenciavam. Instadas a falar sobre a criança, as mulheres mencionaram qualidades pessoais

³⁴ Foram seis as pessoas acompanhantes: quatro eram mães das crianças participantes, uma era avó paterna e uma irmã adolescente, esta optou por não participar da roda de conversa, permanecendo na recepção com outro adolescente.

como 'esperta', 'inteligente', 'sabida', 'determinada', posicionando-a como aliada em suas 'lutas', por vezes posicionando-a como uma extensão delas próprias, parecendo vincular o que a criança pensaria ou sentiria ao que elas sentem e pensam. As conversas na roda foram permeadas por sugestões de mais espaços de compartilhamento e manifestações de agradecimento pela realização do encontro.

A **roda de conversa de crianças** teve início com a dinâmica de apresentação e integração realizada em duplas. Contestando todas as nossas apreensões, as crianças mostraram-se bastante à vontade. Desde o início informamos sobre a filmagem, tendo nossas interlocutoras reagido com naturalidade à presença do equipamento. Após o momento de apresentação no grupo, indagamos se recordavam o motivo do convite e qual a opinião delas sobre a proposta. Referiram ser uma pesquisa sobre *família*, declarando que achavam importante ouvir crianças. A partir de então passaram a argumentar que adultos não sabem o que elas pensam ou sentem. Empolgaram-se nas críticas aos adultos. Convidadas a realizar a atividade manual, as crianças recusaram, envolvidas que estavam na conversa que, sem nenhum esforço, se encaminhou para as narrativas sobre suas experiências familiares, com foco nos cenários de conflito. Instadas a apresentar as fotos que haviam selecionado, as crianças o fizeram, apresentando os motivos de as terem selecionado e aludindo às pessoas nelas representadas. Neste momento emergiram queixas sobre as situações de ruptura da convivência familiar que experimentavam, sobre o ingresso na justiça e as repercussões sobre suas vidas. No decorrer de toda a conversa, as crianças mostraram-se bastante críticas, mas sobretudo propositivas. Mais uma vez acenamos para a atividade manual e novamente rejeitaram, alegando que preferiam 'guardá-las' e continuar conversando.

Durante todo o encontro, as crianças mantiveram-se participativas, espontâneas e atentas, falando e escutando a outra com interesse. Coube-nos tão somente a facilitação do processo de conversação, sem que fosse necessário recorrer ao roteiro proposto. Foi possível constatar as considerações de Solange Jobim e Souza e Lucia Rabello de Castro (1998) sobre o processo dialógico desencadeado numa situação de pesquisa, em que cada interlocutor, por palavras, gestos, expressões corporais e entonações presentes no diálogo, parecia querer não apenas alcançar a compreensão dos sentidos em construção pelos demais

interlocutores, mas contribuir ativamente com o processo de interanimação em curso.

Ao final, as crianças expressaram terem gostado da experiência, mencionando ter sido um momento de 'desabafar', 'dizer a verdade', 'soltar o que estava engasgado', 'botar pra fora o que estava preso', 'sentir-se bem'. Encerramos as atividades na roda, agradecendo e devolvendo a cada participante os originais de todas as suas fotos.

Há que se ressaltar que o clima de confiança e descontração perdurou durante toda a atividade. As intervenções por nós realizadas pautaram-se sempre pelo cuidado e atenção com os participantes, de modo a não lhes provocar qualquer incômodo ou constrangimento.

As questões que foram sendo construídas no curso da conversação objetivaram 'manter a conversa fluindo' e, atentando ao que estava sendo dito, o propósito foi gerar aprofundamentos dos temas emergentes, clarificar declarações, gerar novas explicações, argumentos, explorar possibilidades (SPINK; LIMA, 2004; POTTER; WETHERELL, 1987).

Concluídos os trabalhos em ambas as rodas, cuja duração foi cerca de uma hora e quinze minutos, servimos um lanche, com a participação das crianças e adultos presentes. Foi um momento de confraternização entre todos, os quais mostraram e viram fotos, trocaram contatos, sugeriram novos encontros, desencadearam animadas conversas que prosseguiram por mais de uma hora. Todo o evento foi videogravado, desde a chegada das pessoas, os momentos de seleção das fotos, as duas rodas de conversa, até o momento de confraternização.

3.3 Procedimentos de análise

Na abordagem teórico-metodológica adotada neste estudo, reconhece-se o imperativo de uma postura ativa e criativa do pesquisador durante todo o processo de análise e interpretação. Trata-se, no dizer de Spink e Lima (2004), "deixar aflorar os sentidos" construídos no processo de pesquisa e interpretação confrontando-os com os sentidos emanados da familiarização com o campo-tema que, no dizer de Peter Spink (2003), "é o argumento no qual estamos inseridos; argumento este que tem múltiplas faces e materialidades, que acontecem em muitos lugares diferentes" (p.28).

No intuito de compreender, na linguagem em uso pelas crianças, o processo de construção de sentidos e os posicionamentos nos contextos de conflito familiar em que se inserem, optamos pela **análise do discurso** compreendendo-a como um recurso pertinente para apreender as vozes das crianças - suas descrições, argumentos e explicações dadas nas narrativas de suas experiências familiares.

A análise do discurso, cujos fundamentos encontram-se na Filosofia, na Sociologia e na Teoria da Literatura, é uma perspectiva nova no âmbito da Psicologia Social, pois esta só recentemente tem se voltado ao estudo da linguagem, especialmente da linguagem em uso pelas pessoas ao construírem e darem sentido à vida social cotidiana, conforme referido no Capítulo anterior.

Autores da análise do discurso vinculados à perspectiva construcionista como Potter e Wetherell (1997), Nogueira (2001) e Iñiguez (2004) referem a linguagem como central em todas as atividades sociais, constituindo-se como a forma mais elementar de interação entre as pessoas, advindo daí a sua importância para a Psicologia Social Discursiva, não apenas como um código lingüístico, mas, sobretudo, por relacionar-se ao processo de compreensão e construção de versões de mundo.

Neste sentido, o interesse não é pela linguagem em si, mas por um melhor conhecimento da vida social e da interação social que o estudo da linguagem puder promover, sendo a análise do discurso compreendida como uma forma alternativa de investigar a vida social e a interação social.

Os referidos autores assinalam que, na análise do discurso, um critério central é observar se os discursos, ou mais precisamente as práticas discursivas, são proferidas por pessoas do grupo que o investigador tenha selecionado. Estas práticas discursivas são compreendidas como textos, escritos ou falados, e constroem ativamente versões dos acontecimentos e das pessoas neles envolvidas. Constituirão textos os conjuntos de enunciados que tiverem sido produzidos a partir de posições determinadas e inscritos em um contexto (IÑIGUEZ, 2004).

Conforme assinala Nogueira (2001), tudo o que nos cerca pode ser considerado textual. A tarefa do analista consiste, pois, em percorrer os discursos procurando leituras possíveis, identificando as que sejam mais pertinentes às relações sociais e aos contextos que estiverem em consideração.

Solange Jobim e Souza e Lucia Rabello de Castro (1998) chamam a atenção para a importância de considerar na análise os contextos nos quais os enunciados

emergem - os contextos discursivos, no aqui-e-agora – bem como as ligações mais amplas que permeiam as relações interativas entre as pessoas e remetem ao contexto vivido, de modo a identificar as conexões que esclareçam os sentidos em construção.

No processo de análise do discurso, atenta-se para o que os participantes dizem, não havendo preocupação com a busca da ‘verdade’, do ‘genuíno’, do ‘correto’ e nem para o que se possa supor além dos textos. A preocupação é com o que é dito e como pode ser lido. O foco é na fala e como ela é construída, o que exige um olhar acurado sobre o material a ser analisado.

Concluem os autores citados que não há um método para a análise do discurso, não há procedimentos mecânicos. Inexistem passos definidos, modelos pré-estabelecidos, o que há é um quadro teórico sobre a linguagem e sua importância para a vida social, junto com uma série de sugestões de como o discurso pode ser melhor estudado. Qualquer que seja o recurso usado, todos os procedimentos de análise são interpretativos. O princípio básico é que a linguagem possa ser compreendida por seu uso. A legitimidade da análise do discurso se origina, então, dessa visão da linguagem, vista como uma forma de construção de nós mesmos e do mundo.

Concordam ainda os autores que as habilidades do analista se desenvolvem ao tentar organizar o material na busca por compreender e produzir sentidos. O processo de análise, assim compreendido, envolve bastante tempo, trabalho de observação, diálogo com o material disponível, exigindo ainda a manutenção de uma interrogação sobre as pressuposições, devendo o analista constantemente perguntar-se porque está lendo o texto daquele modo e o que irá produzir tal leitura.

Defendem que a análise do discurso opera como crítica social e como meio de promoção de mudança social. No processo de análise, aberto às diferentes possibilidades de leitura, a linha de ação a seguir, a melhor interpretação se impõe em termos pragmáticos: contribuir para a reflexão e transformação de concepções e práticas cristalizadas que promovem exclusão ou opressão. No caso do nosso estudo, a invisibilização das crianças. Nestes termos, a análise realizada permitiu dar visibilidade bem como atentar para as relações desiguais de poder envolvendo crianças e adultos, não só no âmbito familiar como também em outros espaços onde estas circulam, a exemplo do judiciário.

Nestes termos, a análise que realizamos buscou evidenciar o processo de interanimação dialógica, logo, a linguagem não foi analisada no sentido gramatical, mas situada no contexto das falas presentes e presentificadas, onde os diversos posicionamentos dos participantes se constituíram em ferramentas da análise.

O foco da análise se situou na linguagem em uso pelas crianças, não havendo a preocupação com o que estaria oculto, com o que cada criança 'estaria querendo dizer'. Sem a pretensão de ser exaustiva ou generalizante, tratou-se da interpretação possível, uma versão parcial e situada, sendo sua explicitação vista como meio e fim da pesquisa.

Todo o material produzido a partir das estratégias metodológicas adotadas se configurou em subsídios importantes para o estudo. As entrevistas-conversa singulares; o processo de produção das fotos; a entrevista-grupal - roda de conversa - com as pessoas adultas, possibilitaram ampliar e aprofundar o conhecimento dos contextos, gerando versões que alimentaram o processo de análise e interpretação.

Elegemos, entretanto, a roda de conversa de crianças, como o foco da pesquisa, sendo o seu produto submetido a análise do discurso, por considerar que esta conversação conjunta permitiria vislumbrar o processo coletivo de produção de sentidos pelas crianças, possibilitando perceber as diversas posições, as versões compartilhadas, as negociações, os consensos e os dissensos, constituindo-se num potente processo de interanimação dialógica. De acordo com Menegon (2004), as conversas em grupo se constituem em uma expressão viva, povoada por um contingente de vozes em que a negociação de versões e posicionamentos é mais visível.

Neste sentido, interessante anotar que, no caso da presente pesquisa, as narrativas individuais das crianças e os argumentos trazidos por elas no espaço de fala proporcionado pela roda de conversa, apontaram para uma direção comum, convergente, gerando um produto coletivo no qual a alteridade se fez em relação ao outro adulto e não das crianças entre si.

Certamente muitos dos elementos trazidos à roda de conversa já haviam sido identificados ao longo do processo de investigação. Contudo, este momento coletivo veio a se configurar na síntese de todo o processo. Para além, a iniciativa de efetivar um processo coletivo de conversação pareceu promover entre as crianças participantes o fortalecimento de suas posições, possivelmente pela constatação de experiências comuns entre pares, ali partilhadas, de modo que os enunciados

fluíam, sucediam-se, complementavam-se, encadeavam-se como elos de uma corrente (BAKHTIN, 1997), tendo a riqueza dessas falas se constituído no mote principal da nossa escolha.

3.3.1 Estratégias adotadas no processo de análise

Inicialmente convém ressaltar que, embora aqui descritas de forma seqüencial, as estratégias de sistematização do conjunto de informações que viabilizaram a análise do discurso das crianças consistiu num processo dinâmico, envolvendo definições e redefinições de caminhos possíveis, de modo a identificar e trazer à tona os elementos pertinentes a serem considerados.

Com efeito, a análise do discurso consiste num processo com vários e diferentes momentos sempre no intuito de ampliar e aprofundar a compreensão e a interpretação. Tal processo, segundo Potter e Wetherell (1987), se faz de modo circular e envolve um movimento fluido entre estes momentos, cada um deles conduzindo a retornos “e por último à fala e a escrita que era o ponto original de partida” (p.16).

Primeiramente, todo o material foi transcrito na íntegra, de modo a preservar o contexto discursivo e garantir sua visibilidade. No entendimento de análise do discurso adotado neste estudo, não apenas as respostas dos participantes, mas as questões formuladas pela pesquisadora são vistas como ativas e construtivas (POTTER; WETHERELL, 1987).

Procedemos a uma imersão neste material, com leituras e re-leituras deste, tendo como referência **a questão norteadora da pesquisa**, qual seja, *como as crianças se posicionam e constroem sentidos de família em contextos de conflito*. Saliente-se que, na perspectiva com a qual trabalhamos, importa definir a questão norteadora que se constituirá no foco de análise - o que se quer analisar, compreender, que relações se pretende explicar. Entretanto, nenhuma questão de estudo é fechada, definitiva, imutável. Ao contrário, a precisão destas questões ocorre gradualmente, consistindo numa exploração gradual de possibilidades. Portanto, os tópicos da pesquisa não são definidos *a priori*, mas construídos no processo de análise.

Nas leituras realizadas, pois, buscamos examinar cuidadosamente os textos, destacar aspectos considerados relevantes, conectados com a questão que se quis

compreender, tentando identificar temas emergentes nas descrições, explicações e argumentos utilizados pelas crianças.

A partir do reconhecimento dos temas emergentes, em que as crianças pareciam construir “formas de experienciar a vida” enquanto se posicionavam perante tais experiências, buscamos observar nestas construções discursivas as semelhanças, contrastes ou oposições dos falantes e entre eles (NOGUEIRA, 2001).

Neste processo, fomos observando uma peculiaridade, conforme já mencionado: as construções discursivas das crianças apontavam para uma similaridade, orientando-se para posições comuns, onde a negociação de sentidos parecia se dar em relação às vozes presentificadas dos adultos.

Assim, fomos sistematizando o material em conjuntos de enunciados – incluindo a fala da pesquisadora e dos participantes – sempre no intuito de garantir a visualização da dialogia. Conforme compreendido por Potter e Wetherell (1987), os trechos de fala, assim sistematizados, vêm a constituir os tópicos discursivos: os tópicos de pesquisa propriamente ditos que, neste entendimento, são selecionados pelos próprios participantes quando se orientam ou sugerem determinados temas ou discursos, cabendo ao analista identificá-los.

Este trabalho de identificação e sistematização permitiu assim definir os tópicos discursivos, ou categorias de análise, quais sejam as referências das crianças: a) a suas relações com os adultos; b) a suas experiências nos contextos de conflito, que pautam as relações cotidianas; c) as relações com a justiça em tais contextos; e d) a família e convivência, eixo que permeia todo o contexto discursivo.

Estes tópicos discursivos remetem, pois, ao nosso interesse na maneira como os eventos são descritos e explicados pelas crianças. São construções discursivas examinadas no contexto de sua ocorrência como construções situadas, circunstanciadas, fazendo sentido tanto para participantes quanto para o pesquisador que procede à análise.

Para cada tópico discursivo, consideramos os extratos de fala que pareciam identificar e clarificar os sentidos em construção e as posições em jogo. Foram trechos de fala - via de regra, extensos - usados como estratégia para tornar visível o contexto discursivo e evidenciar os conteúdos que se constituíram em fonte da interpretação efetuada. Neste mesmo sentido, realçamos em **negrito** palavras ou frases no intuito de reforçar ou orientar a leitura para a interpretação realizada.

Neste contato com o material, foram sendo feitas anotações diversas, incluindo comentários e associação de idéias, numa interlocução dinâmica entre o material produzido, nossas apreensões e impressões como pesquisadora e os autores em quem nos referenciamos neste estudo, processo que permitiu ir construindo a nossa linha argumentativa de interpretação.

A linha de argumentação de interpretação co-construída, dá conta de *como* as coisas são ditas e não *porque* são ditas (IÑIGUEZ, 2004). A interpretação centrou-se assim nas versões em jogo, no que estava sendo afirmado, negado, questionado, contestado ou proposto pelas crianças, tendo como marco a responsabilidade e compromisso ético-político com as implicações que nossa interpretação poderia acarretar.

4. ANÁLISE

4.1 Conversando com crianças

“Eu só não esqueço de uma coisa: cada marca que eu tenho no corpo é uma história” (Raissa, 10 anos)

O processo de interanimação dialógica desencadeado nas conversas com as crianças permitiu uma aproximação aos cenários de conflitos familiares na perspectiva de quem não os protagoniza, ao menos diretamente. Mais do que isso, possibilitou visibilizar formas de vivenciar tais contextos do ponto de vista da criança, historicamente situada numa condição de subordinação que a invisibiliza ou subtrai do mundo social (CASTRO, 2001).

Neste capítulo expomos o produto co-construído com nossos interlocutores. Por oportuno, convém ratificar nosso compromisso com a ética dialógica, que exige um esforço em primar pelo rigor, expresso no reconhecimento da responsabilidade da pesquisadora, adulta, na apresentação de tal produto (SPINK, M. J., 2000).

Iniciamos este percurso mapeando os contextos de conflitualidades familiares em que as crianças participantes da pesquisa encontram-se inseridas. Trata-se de um item descritivo, elaborado com base nos registros das entrevistas individuais, das observações, das visitas e do processo de produção das fotos, e da roda de conversa de adultos.

Para compreender posicionamentos e sentidos em construção pelas crianças em tais contextos, nossa análise contempla primeiramente as referências das crianças à relação com os adultos com quem convivem em família: como elas descrevem tal relação, como posicionam estes adultos e se posicionam no cotidiano.

Seguem-se as narrativas compartilhadas sobre as experiências singulares das crianças nos seus contextos familiares, incluindo as referências sobre a intervenção da justiça, sendo possível observar como elas vêm lidando com os

eventos dos quais tomam parte, se posicionando e construindo sentidos sobre seu convívio familiar em contextos judicializados.

Ressalte-se que os trechos dos diálogos a serem analisados são transcritos na íntegra. Tal opção remete à perspectiva adotada neste estudo, em que os enunciados encadeados como elos de uma corrente configuram o processo de interanimação dialógica (BAKHTIN, 1997), de modo a explicitar o contexto discursivo no qual se situam os interlocutores. Os termos, expressões e sentenças norteadoras da análise encontram-se destacadas em negrito.

4.1.1 As crianças e seus contextos: conflitualidades familiares levadas à justiça

Neste item procedemos à apresentação das crianças participantes da Roda de Conversa, foco da nossa análise, situando-as em seus contextos familiares. O intuito não é proceder a uma análise destas situações. Nosso objetivo é caracterizar as conflitualidades levadas ao judiciário de forma a compreender o contexto mais amplo de produção de sentidos pelas crianças.

Conforme mencionado no capítulo anterior, nossas interlocutoras foram sete crianças, sendo cinco meninas e dois meninos, com idade entre seis e onze anos, cujos familiares encontravam-se envolvidos em processos judiciais em tramitação no Fórum Universitário em Olinda. Todas residem em bairros da periferia de Olinda e apresentam renda familiar mensal média de dois salários mínimos. Em comum, relações familiares conflituosas, motivadas por questões de gênero, de afetividade, de sexualidade, assim como questões econômicas, sociais, culturais, isoladas ou associadas, seguidas de impasses e rupturas que se acirram e se perpetuam em meio aos trâmites e ritos judiciais.

Empenhamo-nos em realizar descrições que contemplem apenas os elementos centrais dos contextos, de modo a preservar o anonimato de todos os envolvidos. Por igual motivo, os nomes aqui apresentados são fictícios. O significado de cada nome escolhido corresponde a uma peculiaridade da criança.

1) **Júlia** (do latim, *cheia de energia*), está com 9 anos, é expansiva e risonha. Cursa o 5º ano do ensino fundamental em uma escola privada e apresenta bom desempenho escolar. A mãe tem 35 anos, é aposentada devido a um problema de saúde que teve no passado. O pai tem 36 anos, é técnico em refrigeração. Ambos

têm escolaridade média. Júlia é filha única e mora só com a mãe desde que os pais se separaram há cerca de dois anos, por iniciativa do pai, que retornou à casa materna, após 15 anos de uma convivência conjugal serena. Ele conta que, apesar de inexistirem conflitos aparentes, a relação foi se desgastando, ficando monótona, provocando distanciamento e conseqüente ruptura. A separação foi consensual à época. Pai e filha sempre foram muito apegados e o contato foi mantido com a freqüência do pai à casa. A mãe revelou que tinha certeza que era uma crise passageira e que eles retornariam ao convívio. Há cerca de um ano, porém, os conflitos foram desencadeados pelo início de um novo relacionamento do pai, provocando forte reação da mãe, que alterna momentos de agressividade e depressão. Os contatos entre pai e filha foram interrompidos. O pai, por sua vez, cessou de contribuir financeiramente. Na seqüência, ambos acionaram a justiça. Há denúncias criminais mútuas de perturbação de tranquilidade, calúnia e difamação em curso. No âmbito cível há processos de regulamentação de visitas e pensão alimentícia em tramitação. Os familiares de ambos envolveram-se na disputa, sendo que, além da família paterna, parte da família materna se aliou ao pai, opondo-se à mãe, que se diz isolada, 'lutando contra tudo e contra todos em nome da filha'. Júlia é o mote dos discursos maternos e paternos. Ela e a mãe se encontram em acompanhamento psicológico. Nas primeiras conversas com Julia, ela se dizia 'traída e abandonada' pelo pai por ele ter 'destruído uma família perfeita'. Nos encontros seguintes, foi revelando sua preocupação com a mãe e também com o pai, ponderando que eles sofriam muito 'cada um do seu jeito'. Sua posição pode ser sintetizada na sua fala de que gostaria de 'dividir-se e parar as brigas'. Deste contexto familiar, foi possível observar o quanto a noção hegemônica de família nuclear harmônica e imperecível era presente, gerando um desequilíbrio pós-separação a todos os envolvidos. Na roda de conversa de adultos, a mãe esteve presente, referindo-se à filha como 'aliada' na 'batalha' em que ela se encontra. Entende que a filha continua a alimentar o sonho de retorno do pai. Na roda de conversa de crianças, Julia mostrou-se ativa e cooperativa, explicitando sua raiva e descontentamento com a postura dos pais, não pela separação mas por não conseguirem conversar e recorrerem à justiça para decidir suas vidas.

2) **Raissa** (do grego, *calma*), tem 10 anos, é espontânea e serena, dizendo-se bastante vaidosa. Está no 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública,

apresenta bom desempenho escolar. Atualmente mora apenas com a avó paterna (70 anos, aposentada) que a sustenta integralmente. Tem um irmão de 7 anos e uma irmã de 5 anos que estão morando com a mãe e o atual companheiro desta. E tem mais um irmão de três anos por parte de pai. Os pais (ambos com 36 anos, desempregados, baixa escolaridade), após um tumultuado relacionamento, se separaram - pela nona vez -, há mais de três anos. Desde esta última separação as crianças vêm se alternando na companhia materna e paterna. Ora a mãe entrega as crianças ao pai, ora é o pai quem as devolve à mãe. A relação conflituosa permanece, inclusive envolvendo os familiares paternos. As tias e tios paternos sempre se fizeram muito presentes na vida das crianças, especialmente devido às dificuldades financeiras enfrentadas pelo ex-casal. O pai assumiu um relacionamento com uma nova companheira com quem passou a residir juntamente com um filho desta. A mãe - também com um novo companheiro e com os filhos -, ingressou com ação de pensão alimentícia contra o pai. Este, em contrapartida, ingressou com processo de regulamentação de visitas. Uma das tias paternas denunciou a mãe e o então companheiro desta por maus tratos às crianças. Após as denúncias, apenas Raissa passou a residir com o pai. Não se adaptou à companheira do pai e ao filho desta, retornando à companhia da mãe que iniciara um novo relacionamento. Este novo companheiro não a aceita e a menina passa a residir com a avó paterna. Inexiste comunicação entre os pais das crianças. Também não há contato de Raissa com a mãe e os dois irmãos. Estabeleceu-se uma cisão entre a família paterna e Raissa de um lado e a família materna e os dois irmãos do outro. Os processos cíveis e criminais continuam em tramitação. No contato com a mãe, ela expressa sua raiva contra a família paterna, diz que continua sem receber pensão e manifesta interesse em mais uma vez deixar as duas crianças com o pai. Ele, por sua vez, afirma que não tem condições de ficar com nenhum dos filhos. Ultimamente houve desavenças também entre o pai e as tias paternas de Raissa motivadas por questões financeiras, acarretando reivindicações por parte destas para que o pai se responsabilize pela filha deixando de onerar a avó. Observa-se, de todo este contexto, que são as questões de sobrevivência material que têm pontuado a relação conflituosa dos envolvidos. À roda de conversa de adultos compareceu a avó paterna, ratificando os impasses vividos em torno das três crianças e expressando sua tristeza pelas desavenças e sua apreensão com o futuro da Raissa, a quem define como muito 'adulta', 'esperta' e 'responsável'. Nos

encontros com Raissa, esta refere com detalhes os conflitos que vivenciou e mostra-se muito preocupada com os irmãos e inconformada com o distanciamento imposto pelos conflitos e pela ruptura da comunicação entre os familiares. Na roda de conversa participou ativamente, compartilhando sua vivência familiar conflituosa propondo temas e contribuindo com críticas e sugestões, inclusive sobre a intervenção da justiça.

3) **Alice** (do fenício, *protetora*), tem 10 anos, mostra-se atenciosa e reservada. Cursa o 6º ano do ensino fundamental numa escola pública e tem apresentado um razoável desempenho escolar. Mora com a mãe, dois irmãos - de 13 e 7 anos - , a avó e dois tios maternos. Os pais têm ensino fundamental incompleto, sendo a mãe manicure e o pai, motorista. A mãe tem 29 anos e o pai, 32. A relação conjugal, tumultuada pelos relacionamentos extraconjugais do pai e conseqüentes reações da mãe, pelas divergências quanto às formas de lidar com os filhos (disciplina flexível por parte da mãe e rígida por parte do pai), situações estas geradoras de várias manifestações de violência, culminou com a separação há cerca de dois anos. A comunicação foi rompida. Há processos em tramitação tanto criminais – denúncias da mãe contra o pai de perturbação de tranqüilidade e maus tratos – quanto cíveis, de separação judicial com impasses quanto ao imóvel, a guarda e pensão alimentícia. O pai mostra-se inconformado com os contatos apenas quinzenais com os filhos. A mãe diz que não impede o contato, apenas cumpre o que a justiça determinou. Descreve o ex-marido como uma pessoa instável, muito ‘apaixonado’ pelos filhos, mas muito ‘explosivo’ com ela e, por vezes, com os próprios filhos. Não obstante, afirma, as crianças são muito apegadas a ele. Neste contexto, foi possível observar as questões de gênero como mote dos desentendimentos. A mãe compareceu à roda de conversa, compartilhando com o grupo os episódios violentos havidos no convívio conjugal, afirmando a importância do apoio recebido por parte de sua família para conseguir romper o relacionamento e ‘lutar pelos seus direitos de mulher’. Considera que Alice sente falta do pai e que muda de humor cada vez que retorna da companhia paterna. Ela e a filha já freqüentaram um serviço público de Psicologia antes da separação. De todas as crianças participantes, Alice evidenciou durante as conversas as noções mais conservadoras em relação às posições de filho e de criança, chegando a afirmar que ‘pensava’ em intervir nos conflitos entre os pais mas ponderava que ‘aquilo não era assunto de criança’ e que esta devia só

‘estudar e brincar’. Revelou o alívio sentido com a separação dos pais e as dificuldades advindas da ruptura. Na roda de conversa, mostrou-se colaborativa, expressando suas posições quanto à vivência de conflito e violência familiar e o papel da justiça nestes contextos.

4) **Amanda** (do latim, *digna de ser amada*), tem 10 anos, é bastante falante e aparenta ser bastante séria. Cursa o 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública, onde tem muitos amigos e é líder da turma. Apresenta bom desempenho escolar, mas atrasou-se um ano devido às mudanças de residência decorrentes de freqüentes separações e reconciliações entre a mãe e o padrasto. Atualmente mora com a mãe, o padrasto e uma irmã de cinco anos em uma casa cedida pela família do padrasto. A mãe é estudante de um curso técnico em enfermagem, tem 26 anos, engravidou aos 15 de Amanda. O então namorado não assumiu o relacionamento nem a criança, a qual não mantém, portanto, nenhum contato com o pai biológico – nem com os familiares paternos –, apenas o conhece ‘de vista’, referindo-se a ele como ‘meu pai de sangue’, ‘alguém que eu não gosto nem desgosto’. À época da gravidez, os avós maternos da criança estavam se separando. O apoio à mãe adolescente foi integralmente fornecido pela avó materna da criança que se apegou sobremodo à neta, passando a assumir todos os cuidados com Amanda, desencadeando tensões no relacionamento com a mãe da criança. No contato com a avó materna, 50 anos, cabeleireira, ela declara seu afeto pela neta, asseverando que sempre quis ‘o melhor’ para a menina. Segundo a mãe da criança, as tensões entre ela e a avó materna foram se acirrando após o início do seu relacionamento com o seu atual marido, quando passou a residir juntamente com a filha em outro bairro, fato que desencadeou uma série de conflitos com a avó materna. Nos primeiros cinco anos de convivência, o casal teria se separado várias vezes, por suposta interferência da avó da criança. No entender da avó, ‘as condições de vida do casal não eram adequadas’ para sua neta, motivo pelo qual desejava ficar com a menina em sua companhia. A mãe, embora dizendo entender os sentimentos da avó, não admite tal possibilidade, argumentando não querer abrir mão da companhia da filha. Afirma que nos últimos cinco anos ela e o marido passaram a ‘resistir às investidas e interferências’ da avó da criança, não havendo mais separações conjugais desde então. Durante este tempo, conta que teve uma outra filha, mas a avó materna não evidencia o mesmo afeto que nutre por Amanda. Apesar das

divergências e tensões continuarem presentes, o contato da avó com as netas ocorria semanalmente, até que, há cerca de um ano, a mãe diz ter sido surpreendida por uma expressa recusa da avó em ‘devolver’ Amanda após um final de semana. Houve discussões e agressões verbais, tendo a mãe recorrido à polícia para ter de volta a criança e denunciado criminalmente à avó materna por *subtração de incapaz*, termo jurídico para referir a ‘posse indevida da criança’. A avó alega ter ficado extremamente magoada com a atitude da filha e, decidida a obter a guarda da neta, ingressou com ação cível de guarda, sob alegação de que possui melhores condições inclusive econômicas para cuidar da menina. Ambos os processos encontram-se em tramitação no Judiciário, instaurando uma acirrada disputa pela criança, com acusações mútuas de sentimentos de egoísmo. Seguiu-se a ruptura da comunicação entre a mãe e a avó materna. O padrasto de Amanda, 29 anos, comerciante, diz gostar muito de Amanda e da outra filha, mas procura manter-se distante do conflito entre sua mulher e a sogra. Judicialmente foi decidida a visitação quinzenal à avó materna, sendo tal cumprimento obstaculizado por dificuldades e impasses de ambas as partes. A mãe procurou para si e para Amanda atendimento psicológico há cerca de seis meses. Na roda de conversa de adultos, a mãe compareceu, compartilhando com o grupo os impasses que vivencia, argumentando que a filha sofre com tudo isso, porém, tem ‘cada vez mais compreendido que permanecer ao lado da mãe é o certo’. Nos encontros com Amanda, suas narrativas podem ser sintetizadas na sua declaração sobre sentir-se ‘responsável por ser tão amada’ pela avó, pela mãe e pelo padrasto a quem se refere como ‘verdadeiro pai’. Tanto nos encontros individuais quanto na roda de conversa manteve-se bastante participativa, apresentando uma postura bastante crítica e propositiva sobre os conflitos afetivo-familiares, que vivencia, especialmente sobre o papel da justiça em tais contextos.

5) **Hélio** (do grego, *sol*), está com 11 anos, demonstra descontração e determinação ao falar. Está no 7º ano do ensino fundamental e estuda em escola privada. Sempre apresentou excelente desempenho escolar, contudo passou a apresentar baixo rendimento após o início do litígio judicial envolvendo os seus pais. O pai tem 43 anos, é administrador de empresa. A mãe é artesã e tem 41 anos. Eles nunca moraram juntos; aconteceu um relacionamento casual, advindo a gravidez. Desde o nascimento de Hélio havia uma guarda compartilhada informal, todas as

despesas e cuidados eram exercidos em conjunto, a residência principal era a materna, mas a criança convivia usualmente na casa dos avós paternos, onde o pai reside. Ocorre que, segundo o relato da mãe, há cerca de um ano foi surpreendida com uma ação de guarda pleiteada pelo pai, o que a teria deixado indignada. Na versão do pai, ele teria tomado conhecimento que a mãe pretendia mudar-se em definitivo para o sul do país com o filho. Diz ter ficado muito incomodado com esta possibilidade, motivo pelo qual buscou orientação de um advogado que o orientou a ingressar com a mencionada ação. Aparentemente as falhas e dificuldades de comunicação foram os aspectos que mais contribuíram para o acirramento do desentendimento e a configuração do contexto de conflito. A partir de então se deflagrou uma série de conflitos, com acusações mútuas e retaliações, sucedendo-se várias ações cíveis, além da guarda, pensão, regulamentação de visitas, investigação de paternidade, despejo de imóvel; e também várias ações criminais de perturbação da tranquilidade, calúnia, injúria e difamação, maus tratos. Todas as ações têm como justificativa a preservação dos interesses do filho em comum. Atualmente, mãe e filho moram numa casa cedida por uma amiga. Desde a explosão dos conflitos não tem mais havido contato entre Hélio e o pai, nem com a família paterna. Todos os envolvidos se mostram extremamente magoados e nenhum manifesta interesse em retomar a comunicação. Mãe e filho encontram-se em acompanhamento psicológico. Na roda de conversa, a mãe compartilha sobre os conflitos que vivencia, ressaltando seu desprezo pelo pai de Hélio e sua disposição em 'continuar brigando'. Enfatiza que o menino tem 'convivido muito bem com a nova situação' e que o pai 'não é mais nada para ele'. Nas conversas com Hélio, este inicialmente expressava raiva do pai, apresentando um discurso muito semelhante ao da mãe. Aos poucos, começou a referir momentos vividos antes dos problemas atuais. Na roda de conversa, ele tomou parte ativa nas discussões, compartilhando suas experiências, fazendo críticas e propondo alternativas sobre situações de conflito familiar.

6) **Alan** (do germânico, *agradável*) tem 11 anos, é bastante sorridente e comunicativo. Está no 6º ano do ensino fundamental numa escola pública e apresenta bom desempenho escolar. A mãe é empregada doméstica, tem 39 anos e está cursando ensino médio. O pai, 41 anos, tem ensino fundamental incompleto e está desempregado. Alan mora com a mãe e três irmãs de 15, 9 e 6 anos,

respectivamente, desde a separação dos pais ocorrida há um ano. A relação familiar era tumultuada pelo excessivo consumo de álcool pelo pai, trazendo transtornos e constantes desavenças. A separação se consumou a partir de uma denúncia feita por vizinhos à polícia. Por força da Lei Maria da Penha, foi o pai afastado do convívio doméstico. Em tramitação há um processo criminal de perturbação da tranquilidade e um processo cível de dissolução de sociedade de fato. Os pais não se comunicam. Mas o contato diário entre pai e filhos tem permanecido. A mãe se diz aliviada com a separação, afirmando que o ex-marido se recusava a sair de casa, sendo a convivência tranquila apenas nos poucos momentos em que ele estava sóbrio, haja vista o usual estado de embriaguez trazendo temor a ela e as crianças. Diz que tudo o que deseja é reorganizar a vida perto dos filhos e longe do ex-marido. O pai declara sentir falta dos filhos e faz constantes promessas de 'mudança de vida'. Nas conversas que tivemos com Alan, ele conta do alívio sentido com a separação. Faz alusões positivas à intervenção da 'justiça' em sua situação familiar por interromper o ciclo de violência em que viviam. Na roda de conversa, participou ativamente, narrando sua experiência e também fazendo críticas às relações adulto-criança.

7) **Lídia** (do grego, *irmã*) tem 6 anos e frequenta o 1º ano do ensino fundamental. É irmã de Alan. Bastante comunicativa, durante as visitas que fizemos à sua residência aproximou-se, contando suas vivências e suas idéias. No dia da roda de conversa, Lídia compareceu, dizendo que gostaria de participar, sendo acolhida, integrando-se e contribuindo plenamente com o encontro.

4.1.2 Posicionamentos e sentidos em construção sobre família em conflito

A partir deste item, damos início à análise propriamente dita, na qual buscamos compreender os posicionamentos e sentidos em construção das crianças no processo de interanimação dialógica da roda de conversa.

Mais precisamente, trata-se de buscar apreender como a criança refere a si mesma e aos outros que se fazem presentes nos cenários de conflito familiar na justiça, ao tempo em que narra suas experiências nestes cenários.

4.1.2.1 As crianças referem suas relações com os adultos

“Adulto só quer falar, não dá nem oportunidade pras crianças. Só de vez em quando” (Alice, 10 anos)

Após a dinâmica de apresentação e integração, nos primeiros instantes da roda de conversa, indagados sobre o que achavam da proposta de ouvi-las, as crianças se manifestaram muito favoravelmente e passaram a narrar as dificuldades de comunicação que enfrentavam no seu cotidiano familiar na convivência com os adultos. Foram queixas e críticas veementes - que, a nosso ver, desencadearam todas as discussões subseqüentes -, constituindo-se num momento muito relevante, conforme pode ser observado do trecho que ora transcrevemos.

Pesquisadora - Pronto. Agora a gente se conhece mais um pouquinho, não é? Antes da gente começar a trabalhar, eu queria agradecer a vocês por terem aceito o nosso convite. Todo mundo lembra para o quê era? Estamos fazendo uma pesquisa sobre?

Alice - Sobre família.

Pesquisadora - Muito bem. E o que tem de diferente nesta pesquisa? É que dificilmente, ainda, a gente faz uma pesquisa com crianças, sobre o que elas sentem, sobre o que elas pensam, quais são as idéias que elas têm. Então a proposta desta pesquisa é que crianças, sejam elas quem for, no caso aqui são vocês, possam ficar à vontade para dizer o que pensam. Pra gente é importante. E aí, o que vocês pensam dessa idéia?

Hélio - Eu acho legal porque traz a idéia das crianças, **para que os adultos saibam como é que elas pensam, do que elas gostam.**

Pesquisadora - E vocês concordam? [acenam afirmativamente] E por que vocês concordam?

Raissa - É importante porque às vezes **eles não sabem o que as crianças pensam. Às vezes as crianças não se expressam porque eles não entendem. É como eu, eu não digo à minha avó, eu prefiro dizer à minha prima.**

Pesquisadora - E a tua prima tem a mesma idade?

Raissa - É, tem quatorze.

Pesquisadora - E você prefere conversar com ela, porque às vezes sua avó não entende.

Raissa - **Às vezes entende outra coisa. Eu digo a verdade, diz que eu tô mentindo. Aí, eu não gosto. Tem coisa que eu falo, tem coisa que eu não falo.**

Pesquisadora - Diz uma coisa e é entendido diferente.

Amanda - E quando a gente fala, **eles não sabem ficar calados e escutar, eles só querem falar e dar conselho.**

Pesquisadora - É assim? Alguém mais concorda? Eles só querem falar e dar conselho?

Hélio - Até demais! [crianças riem]

Júlia - **Adulto dá muuuito conselho!** Na hora do **castigo** principalmente.

Pesquisadora - Mas e aí? Vocês ficam calados ou falam também?

Amanda: **Às vezes eles não deixam. Eles só querem falar, falar, falar.**
[risos]

Raissa - É o caso da minha avó e da minha tia.

Pesquisadora - Alguém aqui mais tem essa experiência de quando os adultos começam a dar conselhos? Vocês conseguem falar?

Hélio - Se falar, eles **falam maaais alto!**

Pesquisadora – Então é sempre assim, o adulto sempre fala mais alto?

Hélio - Se a gente falar alto também, aí eles continuam e **gritando!** [crianças riem].

Alice - **Adulto só quer falar, não dá nem oportunidade pras crianças. Só de vez em quando.**

Alan: **Eu prefiro levar uma ‘pisa’ do que ficar de castigo ouvindo.**

Pesquisadora - Mas quando vem o castigo ou a ‘pisa’, vem também a conversa sobre o que aconteceu? Vocês têm oportunidade de conversar, de falar sobre o que aconteceu?

Alan - Não. É como ele disse. **Se eu falar, minha mãe fala mais alto. “Peraí, eu falo mais baixo e a senhora fala mais alto?!”** Aí eu prefiro levar uma ‘pisa’ do que ficar trancado em casa ouvindo. [risos].

Pesquisadora - E você leva muita ‘pisa’ ou só de vez em quando?

Alan - Só de vez em quando.

Pesquisadora - E aí, Lídia, o que você acha? É fácil conversar com adulto?

Lídia - É melhor levar uma ‘pisa’. [sorrindo e acenando afirmativamente. As demais crianças concordam e riem].

Pesquisadora - Mas **dá pra falar?**

Lídia - **Não, ela vai logo dando uma.** [diz sorrindo].

Raissa - A mesma coisa aconteceu comigo em casa. **Minha avó foi contar uma história e eu disse: “não, vovó, não foi assim”.** Aí ela começou a falar mais alto comigo. Ela começou a falar e a minha lágrima começou a descer. A palavra é pior para mim do que uma ‘pisa’.

Ressaltamos inicialmente que, na análise destes discursos, concebidos como versões da criança, não é nosso intuito estabelecer dicotomias nas relações adulto-criança, entre ser criança e ser adulto, mas identificar a diversidade, a alteridade, as diferenças trazidas pelas crianças e suas percepções sobre posicionamentos adotados pelo adulto em tais relações que, no caso em tela, parecem pautar-se pelos contextos de conflito que permeiam a convivência entre todos os envolvidos.

Nas relações com os adultos, a criança ressalta de forma veemente as dificuldades de comunicação vivenciadas, corroborando, a nosso ver, a importância da linguagem em uso, como prática social que constrói o mundo (GERGEN,1985).

As narrativas das crianças aparecem pautadas pela crítica às posturas dos adultos que não apenas monopolizam os espaços de fala - “eles só querem falar” -, como também não sabem calar, tolhendo as manifestações da criança. Ademais, mostram-se incapazes de escuta ou de compreensão da fala da criança, o que, na perspectiva desta, os impedem de entender o que ela pensa ou sente.

No dizer da criança, os adultos não sabem ou não entendem seus sentimentos ou pensamentos, levando-a a ponderar se vale a pena se expressar, fazendo com que muitas vezes ela desista de se expressar. Por outro lado, as crianças mencionam haver reprovação ou descrédito à sua palavra por parte do adulto. Neste sentido, referem preferir compartilhar com pares, amigos ou parentes, seus sentimentos e idéias. Não significa, porém, que falem com qualquer um. Selecionam o que falar e com quem falar dentre as pessoas preferencialmente de sua geração e de sua confiança.

Desse modo, em suas narrativas as crianças vão assinalando dificuldades em desencadear e manter um diálogo no qual sejam compreendidas pelos adultos com os quais convivem. Nesse processo, a criança vai distinguindo as maneiras usuais de comunicação com os adultos, estabelecendo uma diferenciação entre conversa e excesso de fala. As queixas e críticas das crianças parecem apontar para esta diferenciação que estabelecem entre falação, configurando-se como monólogos, e a conversa, que envolve troca, entendida como modalidade de comunicação dialógica.

Para as crianças, os adultos não conversam, não há diálogos, mas monólogos. Exemplificando tal entendimento, referem os conselhos ministrados pelos adultos como modalidade de discurso por excelência dirigido à criança. Considerada como ‘falação’ pela criança, os conselhos se configuram como insuportáveis, sendo preferível um castigo físico à escuta de tais discursos: “eu prefiro levar uma ‘pisa’ do que ficar trancado em casa ouvindo”. Ao preferir levar uma surra a ouvir os sermões adultos, a criança nos faz refletir sobre as práticas educativas dos adultos pautadas no castigo físico ou pela imposição da fala como parte do processo de socialização, na perspectiva durkheimiana, ora contestada pelos sociólogos da infância.

Neste sentido, o conselho também parece se configurar como regimes de verdade (FOUCAULT, 1987) a serem impostos à criança. É o adulto impondo-se como portador de verdades a serem assimiladas pela criança, em consonância com a posição historicamente construída de instrução geracional – das gerações mais velhas às gerações mais novas.

Assim, observa-se que a imposição da autoridade historicamente atribuída aos pais ou responsáveis parece materializar-se na verborragia adulta no intuito do convencimento pelo muito falar. Mas as crianças vão além. Para elas, adultos não

apenas “falam muito”. Eles “falam alto”, “gritam”, talvez no intuito de imposição ou manutenção da mencionada autoridade.

No cotidiano, na defesa dos seus argumentos ou à falta destes, os adultos apelam para o grito. Mas em tais posturas também é possível vislumbrar o desespero desses adultos que, fora de controle, por vezes como desdobramento dos contextos de conflito em que estão imersos, tentam manter a correlação de forças a seu favor na relação com a criança.

No dizer da criança, adultos raramente abrem a guarda e oportunizam o diálogo: “Adulto só quer falar, não dá nem oportunidade pras crianças. Só de vez em quando”. Das suas narrativas depreende-se que a criança sente-se privada da oportunidade de falar. Suas críticas dão conta da primazia da fala do adulto, levando-a a reivindicar espaços de fala.

O adulto também utiliza desta autoridade instituída e legitimada sobre a criança ao ser interpelado por esta. O excesso de fala aparece então como algo inaceitável para a criança, na proporção em que seus questionamentos são pouco tolerados pelos adultos.

Neste processo, a criança, sentindo-se tolhida em manifestar-se, procura estrategicamente utilizar e imprimir outra dinâmica na comunicação, mas sem êxito: “Peraí, eu falo mais baixo e a senhora fala mais alto?!”. Buscando táticas para lidar com o adulto, a criança seleciona temas bem como estabelece critérios de uso de termos na tentativa de uma comunicação de caráter dialógico com os adultos. A criança pondera: “tem coisas que eu falo, tem coisas que eu não falo.”

Entendemos que as queixas da criança quanto ao excesso de fala do adulto não se confundem simplesmente com o não querer ouvir: trata-se antes da constatação da insuficiência de diálogo, de troca conversacional entre ela e o adulto. Podemos supor que as formas impositivas de comunicação do adulto desestimulam na criança o desejo de se expressar. Refletimos que, ao não se instigar o diálogo, desperdiçam-se oportunidades de conhecimento mútuo, logo de construção de novos sentidos sobre si, sobre o outro e sobre as circunstâncias que os envolvem.

Estes discursos sem fim, provocam rejeição à fala do adulto, numa aparente contradição à sua defesa e reivindicação de espaços de fala. Tal contradição, entretanto, resta esclarecida ao se compreender que muitas das palavras proferidas exprimem opressão, que descredencia, desmotiva e pretere o outro.

Com efeito, há palavras que para além de provocarem irritação, podem magoar, ferir, provocar dor, levar às lágrimas. Ante o questionamento ou tentativa da criança em corrigir o adulto, por exemplo, este reage e se sobrepõe. Uma só palavra pode ser capaz de trazer sofrimento maior que a dor física: “a palavra pra mim é pior que uma pisa’.

Observa-se que a força da palavra pode violentar. Não qualquer palavra, mas a que faz calar, a que não admite contestação, que manifesta descrédito, que se configura como repressão. O adulto utiliza-se da violência da palavra para silenciar ou contrapor-se a opinião, a expressão da criança. A força da palavra do adulto pode imobilizar a criança. Por não se sentir compreendida, estrategicamente a criança pode silenciar, calar, mesmo considerando importante expor suas idéias, dizer o que pensa, o que gosta “para que os adultos saibam”.

No curso da conversa, as crianças revelam-se inconformadas com as posturas dos adultos para com elas, de desrespeito às suas opiniões, ao seu direito de expressão. Mas as queixas e críticas não se caracterizam por relatos melancólicos e desanimados. Ao contrário, compartilhando com seus pares, as crianças zombam, brincam e se divertem com as narrativas de suas experiências. Suas descrições das suas relações com o adulto são realizadas de forma bem-humorada: as crianças riem das condutas adotadas pelos adultos, acham graça das falações e descontroles dos seus familiares. Mesmo em meio aos dramas vivenciados na cena familiar, as crianças se divertem, parecendo achar absurdas as performances dos adultos, seus argumentos ou a falta destes.

Longe de serem passivas, as crianças também reagem no seu cotidiano, admitem se irritar com uma chateação, com alguém que ‘mexe’ com elas. Aí também se estressam, ficam ‘brabas’, reclamam, falam alto, gritam, utilizando-se das mesmas posturas identificadas e criticadas por elas, reproduzindo-as para se fazer ouvir, para expressar sua discordância ou impor sua vontade, embora tais reações, pelo que se depreende das narrativas, destinem-se aos seus pares ou a figuras que não exerçam autoridade sobre elas, ratificando assim a predominância das hierarquias etárias.

Lídia - Tem vez que **uma prima menor do que eu vem dar em mim e eu brigo com ela.**

Alan - **E a irmã mais velha? Quer mandar em mim!**

Raissa - Minha prima dá no filho de 3 anos, que não entende nada. Aí eu vou pra cima dela. Uma vez ela deu uma surra nele. Ela **veio dar em mim, aí eu arranhei ela todinha**. Eu sou quieta, mas a pessoa vem mexer comigo...

[acena negativamente com a cabeça]

Pesquisadora - E todo mundo aqui é quieto ou depende da hora?

Amanda - Depende da hora.

Pesquisadora - Qual hora que tu fica mais quietinha e que tu não fica quietinha?

Amanda - Não. Eu sou quieta, agora se alguém vier mexer comigo... [também acena negativamente com a cabeça].

Alan - Eu também sou quietinho, mas **se vir mexer comigo também, leva**.

[acena negativamente com a cabeça e sorri]

Júlia - Eu **fico braba**, dependendo da hora. Quando uma pessoa **vem me chatear aí eu grito, falo alto, reclamo mesmo**.

Pesquisadora - Alguém tem algum exemplo de um momento que te deixa com raiva?

Alice - Ah, eu **fico estressada**.

Pesquisadora - Me diz aí uma coisa que te estressa.

Alice - Ah, uma coisa que eu não goste. Um dia eu já estava estressada, **minha mãe veio falar comigo, aí eu dei um grito nela**. [sorrindo] Aí, **depois eu pedi desculpa** a ela.

As reações e mudanças de postura da criança, conforme se percebe na última fala, permitem algumas interpretações: a sensibilidade da criança pelo arrependimento em ferir a quem ama, pelo reconhecimento do erro ao agir de forma agressiva, ou pela idéia assente de que a criança, por ocupar uma posição subordinada, retrocede após o ato que cometeu em relação ao adulto, quiçá numa possível avaliação do ato cometido. De outro ângulo, o ato pode evidenciar sua capacidade de flexibilidade, de encarar as contrariedades com maior leveza e descontração, o que favoreceria mudanças de cenário pela mudança de postura.

Com efeito, observa-se que a criança põe em relevo sua flexibilidade, sua leveza, sua simplicidade em resolver e agir sobre certas questões, posicionando-se como diferente do adulto, conforme se depreende do trecho da conversação a seguir, no qual as crianças fazem referência aos impasses existentes entre seus familiares.

Amanda – **Adulto é muito complicado!**

Pesquisadora - É complicado? [Amanda acena afirmativamente] Você acha adulto muito complicado?

Amanda - **Muito, muito, muito! Mais que criança**.

Pesquisadora - Com criança é mais fácil resolver?

Amanda - Acho que é. Minha mãe e meu pai diz: “Amanda, tu é muito complicada”. **Complicado é os adultos, que não entendem o que a gente tá falando**.

Alan - E **criança quando briga, daqui a pouco tá se falando**.

Amanda - E **o adulto não**.

Lídia - Minha mãe e meu pai brigavam muito. Agora ele saiu de casa e não estão se falando mais.

Amanda - É. **Criança briga, mas depois já tá brincando de novo.** Fica chateada um tempo, mas depois fala e... [faz um gesto indicando 'esquece'].

Pesquisadora - Chateada um tempo e depois esquece. O adulto guarda mais, é?

Amanda - Ôôô!

Adulto é complicado e não entende o que a criança diz. Tal assertiva sugere uma inversão do discurso corrente, posto que à criança têm sido socialmente atribuídas posturas de teimosia, pirraça, capricho, rebeldia, que implicaria em dificuldade de convencimento ou intransigência, pela imaturidade ou incapacidade que a caracterizaria. Para estas crianças, contudo, é o adulto nomeado como “complicado”, com posições intransigentes, cristalizadas.

Percebe-se assim que as crianças avaliam negativamente não apenas suas relações com os adultos, mas as relações entre os próprios adultos, os jogos de posicionamento que se processam entre eles, com conflitos que se perpetuam por posturas que se cristalizam e impedem ou dificultam a escuta mútua.

Conforme explicitado no capítulo teórico, as concepções oriundas das teorias do desenvolvimento vêm tradicionalmente posicionando as crianças como seres frágeis, dependentes, incapazes, um ‘ainda não”, motivo pelo qual, são elas subtraídas de diferentes esferas do mundo da vida, em nome da proteção à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, devendo, portanto serem representadas pelos adultos, pessoas plenamente capazes.

Em contrapartida, na perspectiva dos novos estudos da infância, seus autores vêm ressaltando que o processo de desenvolvimento humano não se restringe aos anos iniciais da existência, levando-nos a compreender que o ser humano demanda cuidados e proteção no decorrer de toda vida. Nesse mesmo entendimento, estes autores, a exemplo de Castro (2001), contestam a noção de adulto como pessoa plena, capaz e independente, ressaltando que a condição de fragilidade é comum e a dependência é recíproca entre os seres humanos, não se constituindo em atributos exclusivos da criança.

Corroborando tal entendimento, observamos que os adultos são percebidos pelas nossas interlocutoras como pessoas frágeis - complicadas, descontroladas no enfrentamento das circunstâncias -, bem como intolerantes, intransigentes e obstinadas, logo incapazes de promover mudanças em suas posturas, numa flagrante oposição com as concepções tradicionais acima mencionadas. Adultos não

sabem escutar, falam demais, dão muito conselho, castigam, gritam, não compreendem o outro, mostram-se incapazes de ouvir outras versões. Em contrapartida à forma como referenciam os adultos, as crianças se auto-referenciam como mais tolerantes, flexíveis em negociar, com capacidade de compreender, ceder, superar, mudar.

Do exposto, consideramos ser possível afirmar que a relação adulto-criança aparece marcada por tensões cotidianas e, sobretudo, permeada por discursos e posturas adultocêntricas. São relações que podem ser descritas como unilateralizadas, hierarquizadas, apontando para uma correlação de forças ainda bastante assimétrica. Deste modo, estas relações se apresentam em consonância com concepções historicamente construídas, ainda vigentes e hegemônicas, em que o lugar social da criança é marcado pela condição de subordinação em relação aos familiares adultos os quais legalmente detêm a responsabilidade pela sua criação, educação, desenvolvimento e formação, conforme mencionado no primeiro capítulo deste trabalho.

Importante salientar que, não obstante às tensões aqui expostas, as críticas, insatisfações e reivindicações por parte das crianças parecem não arrefecer os sentimentos de afeição que expressam pelos adultos com os quais convivem, definidas como as “pessoas que mais amam no mundo” e sendo a família descrita como “a coisa mais importante” de suas vidas. Estas referências às relações com os adultos, entretanto, ainda que permeadas por afeto, não isenta de críticas à posição falante e mau ouvinte do adulto e as dificuldades de comunicação dela advindas, conforme observamos do trecho que se segue.

Amanda - **A gente quer falar, mas eles querem seeempre falar na frente da gente!**

Raissa - **Aí, não deixam a gente falar. Mesmo sabendo que a gente sabe falar, eles não conseguem escutar.**

Pesquisadora - **Por que os adultos não conseguem ouvir vocês ou entender vocês?** [vários falam ao mesmo tempo].

Amanda - **A gente não sabe. Aí, são eles que têm que responder.**

Considerando-se pessoa que toma parte ativa nos seus contextos, entende a criança que adultos não costumam levá-la a sério ou “*não conseguem*” considerar o que ela fala, fazendo-a concluir que eles não sabem do que ela gosta, pensa ou sente. Para além da queixa, da constatação, as crianças explicitam seu

desconhecimento sobre as razões destes posicionamentos, o que nos faz refletir sobre a pertinência de desenvolver mais espaços que oportunizem o diálogo almejado, proposto e reivindicado pela criança, conforme poderá ser observado no decorrer deste capítulo.

Ao tempo em que permanece garantida a primazia da fala do adulto, impera o descrédito quanto às versões e pontos de vista da criança. Tais aspectos trazidos pelas crianças nos fazem refletir sobre posturas adotadas nos demais espaços em que as crianças tomam parte, ou, por vezes, nem mesmo chegam a tomar parte.

Compreendemos de extrema importância o registro e análise da relação adulto-criança, das posições da criança sobre si mesma e sobre o outro para a discussão em tela, pois, a nosso ver, são estas que nos permitem compreender as versões da criança sobre os conflitos nos quais toma parte ativa, afetando e sendo afetada em seu cotidiano.

4.1.2.2 Retratando as famílias: as crianças narram suas experiências nos contextos de conflito

“Isso aí já é um drama na minha vida...” (Amanda, 10 anos)

Foi no intuito de que as crianças pudessem retratar o cotidiano de sua convivência familiar e suscitar reflexões sobre as circunstâncias em que as mesmas se inserem, que a elas foi proposta a tarefa de produzirem fotografias que descrevessem sua família, sob a ótica delas³⁵. Conforme detalhado no capítulo metodológico, deixamos as câmeras com as crianças por um período de uma semana no intuito de propiciar a circulação entre a família, e de potencializar as chances de realizarem os registros fotográficos que pretendessem.

A nosso sentir, as fotos não apenas suscitaram a reflexão das crianças sobre sua história, seus contextos, as rupturas, os impasses que permanecem, mas contribuíram para o fluir de suas narrativas sobre estes aspectos, contribuíram assim para o processo de produção de sentidos de família pelas crianças na interface do tempo vivido – das experiências vivenciadas no curso de suas existências – bem

³⁵ As fotos que ilustram a capa deste trabalho são produto deste processo. As mesmas foram editadas no intuito de preservar o anonimato das crianças e adultos fotografados.

como do tempo presente – do momento do aqui-agora da interanimação dialógica (BAKHTIN, 1997).

As dificuldades e obstáculos de registrar ‘partes’ do que considera sua família, de não ser possível registrar algumas pessoas que gostaria, das ingerências do adulto em suas escolhas, o desafio de ter que se desvencilhar das sugestões ou aceitá-las, contribuíram, a nosso ver, para trazer à tona as situações vividas, as cenas passadas e também as circunstâncias presentes, com seus impasses, alívios, pendências, desejos (in)contidos. Desse modo, as crianças evidenciaram nas fotos algumas ‘facções’ em que se divide hoje sua família: só algumas pessoas apareceram. Outras, no atual contexto familiar, não apareceram nem apareceriam juntas nas fotos de família.

No desenvolvimento da roda de conversas de crianças, a espontaneidade foi a tônica. Embora havendo um roteiro³⁶ que previa inicialmente a apresentação das fotos, seguida de trabalhos manuais utilizando as mesmas, ocorreu que as crianças preteriram o uso de quaisquer recursos, desencadeando a conversação e facilmente adentrando ao tema proposto desde os primeiros momentos da roda de conversa. Talvez ainda sob o impacto do processo de produção das fotos, as crianças deram início à conversa com suas considerações sobre as relações com os adultos - já analisadas no item anterior - as quais, reiteramos, constituíram a linha mestra de toda produção discursiva das nossas interlocutoras sobre o tema.

No presente item, reportamo-nos ao processo de apresentação das fotos selecionadas por cada criança para exposição no grupo. Chamou-nos a atenção como a apresentação das fotos suscitou a narrativa sobre os contextos familiares, sobre aspectos da experiência vivenciada pelas crianças em tais contextos.

Alan - [As duas fotos selecionadas retratavam a mãe e duas irmãs. Havia uma foto do pai. As demais fotos eram todas da mãe e das duas irmãs, a sós ou em grupo, inclusive com ele. Além disso, como a irmã do meio (9 anos) não estava presente quando ele fez as suas fotos, trouxe fotos da mesma tirada em outras ocasiões]. **Meu pai brigava com minha mãe.** Quando meu pai ficava embriagado, brigava com minha mãe, **tinha aquela discussão, brigava, brigava, brigava...** Aí minha mãe ‘deu’ uma opção: separou dele. Porque **ele brigou, quase que ia batendo em minha mãe.** Aí **o caso tá na justiça.** Aí, eles não se falam... só **diz que vão falar só na justiça.**

...

³⁶ Ver Apêndice E.

Hélio - [As fotos retratam a mãe e os amigos]. Aqui são meus amigos, e os meus amigos gêmeos, que eu morei na rua deles. Nessa rua meu pai mandou despejar a gente do apartamento. **Eu tava cheio de amigo lá, e eu considerava como meus irmãos... a gente dividia...** é, eles iam lá pra casa, eu ia pra casa deles...

Pesquisadora - Você considera todos esses amigos a sua família.

Hélio - É. Eu **nunca morei com meu pai e minha mãe juntos**, mas eu passava dia com meu pai na casa dos meus avós. Mas aí **teve um dia que ele pediu a minha guarda**, foi no ano retrasado. Aí eu fiquei só com minha mãe. Aí meu pai **pediu regulamentação de visita**. Aí, ele **arranjou uma advogada** aí. Aí **meu pai mudou** totalmente... ... E eu **to só com a minha mãe agora**. Aí, quando eu fui morar em um apartamento aí, **meu pai pediu para despejar a gente...** eu e a minha mãe. E a gente foi morar com uma amiga da minha mãe, que ela tem uma casa atrás da dela. **Eu acho que está melhor agora mesmo. Se meu pai e minha mãe se encontrar, vai dar em briga de novo.**

Pesquisadora – Você acha que tá melhor agora porque, pelo menos, não tem briga?

Hélio - É, não tem. Se meu pai, desde **antes da guarda, meu pai e minha mãe brigavam, ainda mais depois... Agora eles não se falam mais, só na justiça.**

...

Amanda - [Selecionou fotos que retratam a irmã, a 'irmã de criação', a tia, a madrinha, a cadela, o padrasto, denominado por ela de 'pai de verdade', e a mãe. Ela foi a criança que mais demorou no processo de escolha. Havia tirado foto no dia do aniversário com amigos, com pessoas da vizinhança na quais ela aparecia séria. Sua atitude sugere, talvez a ausência da avó nas fotos e especialmente no aniversário. A mãe havia sugerido que ela fotografasse a festa de aniversário, mas ela se recusou]. Eu escolhi essas fotos porque **mostra um pouco da minha família. Eu ia escolher outras, mas aí ... Minha avó e minha mãe se desentendem. Até os cinco anos, meu pai e minha mãe brigando. Assim: separavam e voltavam, se separavam e voltavam.** E minha mãe ia pra casa da minha avó e meu pai ia atrás dela. Aí quando eu tinha oito anos, **eles se entenderam. Minha avó ficou com raiva, elas brigaram.** E assim, **eu não posso ter as duas ao mesmo tempo. Elas não se falam.**

...

Alice - [Selecionou uma foto retratando o tio, a avó, a mãe. Noutra, o pai e os dois irmãos]. Só meu pai que não mora comigo... **Meus pais brigavam muito. Minha avó ficava tentando separar.** Eu ficava chateada. **Agora eles estão separados, não tem mais briga, não se falam mais.**

...

Júlia - [As fotos selecionadas retratam três primas. A outra é dela com a mãe] Moro eu e minha mãe. Só.

...

Raissa - [Selecionou uma foto com um dos tios e outra com ela e o pai]. **Eu escolhi essas porque...** eu não quis... eu **ia escolher minha prima** ao invés do meu tio, só que eu fiquei em dúvida. Aí **preferi pegar meu tio.** Eu **sou quase ligada a ele...** muito não, muito não. Mas, agora eu **passo quase todo final de semana na casa dele.** Antes de eu fazer dez anos, **meu pai e minha mãe se separavam e voltavam, separavam e depois voltavam: nove separações.** Eu moro com a minha avó. Antes eu morava com meu pai.

Mas, antes de eu morar com meu pai, eu morava com minha mãe. E antes de morar com minha mãe, ainda morava com meu pai [sorri].

...

Observa-se que as crianças vão apresentando suas fotos e espontaneamente acrescentando detalhes sobre os seus contextos familiares. Na descrição da família que optaram ou conseguiram fotografar, observam-se configurações diversas. Mas as crianças não se atêm a descrever as pessoas retratadas. Parecem tentar situar a dinâmica das mudanças nas configurações familiares promovidas pelos conflitos que vão separando algumas pessoas e agregando outras. A nosso ver, as crianças também sugerem uma certa cronologia das mudanças que identificam, ao realizarem suas narrativas em termos de “antes” e “agora”. À medida que assim procedem, fazem referências às experiências vivenciadas contribuindo para a configuração familiar atual, de certo modo justificando as fotos e as pessoas nela presentes. As fotos, as pessoas, as circunstâncias sugerem situações instantâneas, contingentes.

Nas suas narrativas, destacam os momentos de eclosão das discussões, em que os conflitos chegavam ao clímax, descrito pelas crianças como “brigas”, “desentendimentos”, “discussões”, situações repletas de ofensas e acusações mútuas, ameaças e as mais diferentes manifestações de violência que culminaram nas rupturas no convívio. Sabe-se que os conflitos não eclodem num determinado momento, antes se configuram como uma construção ao longo do tempo, envolvendo divergências de interesses que vêm a colidir, cujos impasses não negociados podem vir a conformar cenários de guerra com estratégias e táticas de ataque e contra-ataque na defesa das diversas versões em jogo (SARTI, 2003).

Observa-se que nos contextos de conflito apresentados, as separações e reconciliações foram um aspecto comum. Segundo o relato das crianças, os adultos “separavam e voltavam” muitas vezes, foram várias idas e vindas até o momento atual. Neste contexto, pensamos que seria interessante indagar sobre quais os aspectos que levam as pessoas a se reconciliarem, a retornarem ao convívio, a buscarem ficar junto de novo, a tentarem tantas outras vezes e, por fim, não lograrem êxito.

No momento de realização da pesquisa, em que a situação apresentada era de ruptura, um aspecto se mostra comum a todos os casos, segundo as crianças: as pessoas que protagonizam os conflitos não se falam mais. Talvez sugerindo que

seria a ruptura da comunicação um aspecto indicador de uma ruptura definitiva do convívio. Ocorre, porém, que um traço peculiar apontado é que, efetivada a ruptura do convívio, esta só passa a apresentar um caráter mais definitivo com a decisão de ingresso na justiça. Judicializados os conflitos, segue-se invariavelmente a ruptura da comunicação, cristalizam-se os impasses, com todos os desdobramentos sobre a convivência familiar da criança, conforme observaremos ainda neste capítulo.

As experiências vivenciadas pelas crianças em tais cenários são por elas descritas com uma mistura de sentimentos que envolvem intensa preocupação, angústia, medo, tristeza, até desejo de fuga e de morte e, sobretudo de muita raiva, conforme pode ser observado no trecho abaixo transcrito.

Pesquisadora - E nessa situação que vocês contaram, quando eles brigavam, como vocês se sentiam?

Alan - Falando em briga? **Eu não gostava quando eles estavam brigando.**

Raissa - Teve uma vez que meu pai e minha tia **estavam brigando**. O marido da minha tia é policial e minha tia pegou o revólver dele. Meu pai pegou um facão. **Aí eu me atravessei no meio dos dois**. Eu disse: **“se quiserem se matar, vão ter que me matar primeiro”**. **Aí, eles me empurraram** que... eu caí na escada em cima desse meu braço [aponta o braço] e eu quebrei o braço. **Aí, eu subi de novo, mesmo com o braço doendo**. **Aí, minha tia empurrou meu pai e derrubou ele da casa da minha avó**.

Lídia - Ah, uma vez **meu pai deu um murro na janela**. **Aí caiu a janela**. E aí, ele se arretou! [diz, achando engraçado] ...E teve uma noite que meu pai **brigou** com minha mãe, **a noite todinha, a gente abriu a porta**. E **a vizinha da gente pegou mainha e colocou num lugar** e depois ela foi para o médico tomar injeção. **Aí, eu e ele [aponta para o irmão Alan] e a outra minha irmã dormiu na casa da tia**. E a mais velha foi dormir na casa da colega. **Cada um num lugar**. **Eu acho muito ruim quando meu pai e minha mãe brigavam**.

Alan - Eu tinha **vontade de sair de perto, de sair correndo, gritar: “Socorro!”** [também sorrindo]

Raissa - Dava **vontade de sair correndo, de tomar chumbinho, de morrer logo** [diz sorrindo].

Amanda - Às vezes eu fico na minha cama. **Boto o travesseiro, mas ainda escuto tudo**. Então **me dá uma raiva tããã grande!**

Lídia - Eu **me sentia mal**. [sorri]

Hélio - Quando tinha confusão **eu ficava parado. Tentava não escutar nada. Mas dava vontade de chamar a polícia para prender os dois** [sorri].

Júlia - Quando meus pais brigavam, **dava vontade de esganar os dois! Jogar no quarto, trancar o quarto, deixar eles se matarem e depois se entenderem**.

Raissa - Eu acho que **sair de casa é melhor**. Às vezes **chamar o vizinho**. Uma vez **minha mãe tocou fogo dentro do quarto dela**. **Aí o vizinho derrubou a porta**.

Amanda - **A gente se estressa**. Eu **ficava na cama... sem fazer nada. Dá vontade de sumir!** [diz, enfática. E tampando os ouvidos] **Vontade de não ouvir nada, não saber de nada! Ficar num lugar, onde... não sei... sem**

stress. Ai, meu Deus, sabe, é melhor... é melhor viajar, viajar... [gesticula enfatizando sentimento de desespero e angústia nestas situações vividas].

Alice - **Eu ficava chateada. Eu ficava muito preocupada Assim... sozinha... e os meus pais brigando...**

Pesquisadora - **E se você pudesse fazer alguma coisa?**

Alice - **Eu separava eles. Era muito melhor! Foi muito melhor assim!** [enfatizando com a cabeça]

[Neste momento, as crianças estão bem sérias, mais cabisbaixas, mais pensativas, introspectivas, porém muito atentas ao discurso do colega].

Estes aspectos mencionados pelas crianças num primeiro momento parecem corroborar os estudos quanto aos efeitos de situações conflituosas sobre as crianças, conforme referido da revisão de literatura por nós realizada, citada no primeiro capítulo desta dissertação. Entretanto, para além de toda a argumentação ancorada numa concepção naturalizada e tradicional de criança que dá conta de uma suposta passividade em tais situações, o que resta evidenciado é que a criança é ativa e participante nos seus contextos.

Com efeito, nos momentos de exacerbação das discussões e agressões, das manifestações violentas, as crianças vivenciavam o auge da mistura de sentimentos. Entretanto, longe de deixá-las impassíveis, desencadeavam diferentes reações: deliberadamente não querer escutar nada, fugir; intentar também agredir os adultos em conflito; tomar a iniciativa de pedir socorro ou ainda interferir diretamente usando o próprio corpo para fazer cessar as agressões.

Outro aspecto referido e consagrado na literatura psicológica tradicional, e também citado na nossa revisão de literatura, concerne aos efeitos danosos das separações a comprometer o desenvolvimento das crianças pelos traumas provocados a estas com o fim da sua configuração familiar original. No caso em tela, a separação não se impõe como o clímax do sofrimento para a criança. Ante a convivência tumultuada, a rotina de agressões mútuas e constantes ameaças, o fim do convívio cotidiano, o afastamento entre os litigantes é percebido como opção que traz alívio. Sem exceção, o que foi manifestado pelas crianças participantes quanto à separação é que esta seria e foi a melhor alternativa para pôr fim aos desesperos vivenciados dia após dia por todos os envolvidos. Estas posturas das crianças, a nosso ver, podem ser compreendidas no curso das mudanças que se verificam na sociedade contemporânea em que o modelo tradicional de família nuclear, unida e inseparável, não mais se sustenta, conforme discutimos no capítulo inicial deste trabalho.

Entretanto, nas experiências vivenciadas pelas crianças participantes de nossa pesquisa, apesar de a ruptura ser concebida como alternativa que traz alívio, tal providência não põe fim aos conflitos. Ainda que distanciadas, as pessoas mantêm-se vinculadas pelos conflitos que parecem apenas mudar sua configuração: de confronto aberto para discursos construídos com a finalidade de aniquilar o outro pela via da justiça.

Desse modo, apesar de a criança compreender como um avanço a separação “porque não tem mais briga”, pois para ela “é melhor separar do que ficar junto brigando”, sua insatisfação, contudo, continua a se fazer presente posto que os conflitos não cessam, antes permanecem latentes (ÁVILA, 2004), tendo agora como palco principal o espaço do judiciário.

Nestas circunstâncias, a ruptura da comunicação aparece como um aspecto que incomoda a criança, que traz tensão e desencadeia sentimentos de raiva devido a posições rígidas, inflexíveis, cristalizadas, evidenciadas pelos adultos, pela aparente indisposição ou incapacidade destes em se comunicar, em buscar superar os impasses em que se encontram, levando a criança a desacreditar em possíveis mudanças nos contextos.

Amanda – **Eles não conversam, não conversam.**

Pesquisadora - E aí, o que vocês acham? Se eles conseguissem conversar entre eles?

Hélio - Eu **não acredito** não.

Pesquisadora - Por quê?

Amanda - Porque eles pensam diferente! **Não é porque são diferente, mas sim pensam diferente!**

Pesquisadora - Mas **é possível mudar de pensamento?**

Amanda - [responde rápido e enfática] Não! Eu acho que não. **Pode ser... Mas eu acho que ele vai continuar sendo aquela pessoa que é.**

Pesquisadora - Mas isso... é todo mundo que é assim, sempre do mesmo jeito?

Julia - Eu **acho que criança, a gente muda fácil.**

Hélio – É. **Quando vira adulto, é mais difícil mudar.**

Raissa - Eu também acho. **É todo dia a mesma coisa, as mesmas discussões. Não muda!**

Lídia - Eu **acho ruim.**

Pesquisadora - Por quê?

Lídia - **Porque ele não muda. Nunca.**

[Nesse momento da roda de conversa, as crianças aparentam desacreditar em possíveis mudanças por parte do adulto, e evidenciam estarem bem pensativas, introspectivas. Estrategicamente buscamos resgatar as colocações das crianças sobre os avanços já ocorridos em seus contextos].

Desse modo, a criança alude à perpetuação das posturas conflituosas, da disposição para o conflito, ratificada na rotina dos mesmos discursos, das “mesmas discussões”, “todos os dias”. Aspecto interessante é a consideração feita pela criança de que adultos “não são diferentes... ...pensam diferente”. Nesse sentido, a semelhança se faz pela intransigência de suas posições na defesa dos seus divergentes interesses.

Ante as posições cristalizadas e inflexíveis que parece identificar nos seus familiares adultos, a criança os critica e protesta durante toda a roda de conversa contra as maneiras de eles administrarem os conflitos. Apontando para formas diferenciadas de vivenciar e encarar os conflitos, a criança assinala que os resolve mais rapidamente, enquanto o adulto, cristalizado em suas posições, se exaspera, se desespera, se descontrola ou fica paralisado, rompendo a comunicação, o que inviabiliza a construção de alternativas de superação, perpetuando os conflitos, posição que suscita na criança o sentimento de descrédito em possíveis mudanças. Para ela, “ele não muda. Nunca”.

Ressalte-se porém que, ainda que se mostrando contrariada e inconformada nas discussões da roda de conversa com as posturas que identifica nos familiares adultos, no convívio cotidiano a criança parece não confrontar as posições destes. Percebendo o contexto no qual está envolvida, busca se amoldar, de modo a não instigar os litigantes, procurando posicionar-se de forma pacificadora para garantir o convívio, ou, ao menos, evitar maiores complicações no cenário dos conflitos.

No convívio que consegue manter com os envolvidos, posicionam-se como protetoras, cuidadoras do adulto cujas posições, no espaço da roda de conversa, admitem discordar. Estes aspectos puderam ser observados nos contatos com as crianças, anteriores ao momento da roda de conversa, bem como nos discursos dos adultos, inclusive na roda de conversa de adultos, na qual foram recorrentes as afirmações das participantes sobre o apoio recebido pelas suas crianças. Nesta ótica, a criança parece tentar se posicionar como mediadora, como alguém que pondera o que diz, empenhando-se em “filtrar” e medir as conseqüências da manifestação de seus sentimentos e opiniões para não exacerbar os conflitos.

Ao se referirem à incapacidade dos adultos em desencadear processos de mudança, a criança parece posicioná-los como incompetentes para auto-gestão de seus conflitos. Nesse sentido, permitem-nos refletir sobre as posturas apresentadas pelo adulto como alguém que, não conseguindo resolver os impasses, os judicializa,

radicalizando posições que dificultam ainda mais romper com o passado, superar sofrimentos e frustrações e se reorganizar no presente visualizando o futuro.

4.1.2.2.1 Crianças falam sobre a justiça

“Acho que só piora mesmo. Quando a pessoa bota a outra na justiça é porque não quer se falar mais” (Hélio, 11 anos)

No espaço da roda de conversa, entre pares, as crianças mostraram-se críticas e propositivas, tanto em relação às posições identificadas nos familiares adultos com quem convivem quanto no que concerne às posições que percebem nas práticas da justiça nos contextos de conflito que, envolvendo decisões que as atingem, não raro, as alienam dos processos ou apenas a situam como mote que alimenta as controvérsias.

Em suas narrativas, referindo-se a intervenção da justiça, as crianças expressam descrédito numa possível contribuição para a mudança dos contextos em que se inserem. Com efeito, percebemos que, ressaltando as situações que envolvem violência ou necessitam de uma ação imediata de caráter impositivo, a justiça, na experiência das crianças, ora é descrita como uma instância que só acirra os conflitos, ora é concebida como incapaz de solucionar os impasses - pois não ajuda, não compreende, não acolhe, não suscita o diálogo, não promove mudanças.

Pesquisadora – E pensando nisso que as pessoas dizem, que só falam na justiça, o que vocês acham? A justiça ajuda?

Amanda – Não! Eu acho assim: que **nem é coisa boa nem ajuda em nada. Só faz achar que: ‘ah, tá na justiça...’. Só traz mais atritos.**

Pesquisadora – Traz mais atritos. E aí eu quero ouvir cada um sobre isso.

Alan – **Ajuda.** Porque **meu pai**, quando minha mãe saía pra trabalhar, ele ia atrás, **ameaçava**. Aí **minha mãe foi lá na justiça** [na realidade, na delegacia], **teve uma audiência com ele** [ainda na delegacia], e assim **ele ‘abaixou’**.

Amanda – Eu acho que só **não ter briga, pra mim, não adianta.**

Hélio – **Acho que só piora mesmo. Quando a pessoa bota a outra na justiça é porque não quer se falar mais.** Aí **vai na justiça** e tem que ver aquela pessoa, falar com ela, **volta toda irritada**. Naquele dia... sei lá... minha mãe fica mais cansada, nem dá pra falar direito com ela. Ela começa a fumar, eu fico mais... sei lá... eu tento ir pra casa dos meus amigos. **Piora muito!**

Pesquisadora -. E aí, Alice, é bom, ajuda a resolver?

Alice – **Começou a ajudar depois.** Porque meu pai não queria dar a pensão.

Raissa – Eu me lembro que **eu fui na justiça...** foi em outro lugar, foi... eu esqueci como é o nome. Eu só sei que, quando **eu saí de lá, saí chorando.**

Pesquisadora – E por quê?

Raissa - Porque minha mãe queria visita, só que eu não queria. Aí meu pai queria que eu fosse, para ela não induzir meus irmãos. Mas eu fiquei chorando.

Pesquisadora – E você foi atendida por alguém lá?

Raissa – Fui, mas... **eu estava chorando e eles viram**. Eu me retirei da sala antes do tempo... e **ninguém fez nada**. Eu acho **que justiça não ajuda não!**

Amanda – No meu caso, só diminuiu mais as brigas. Mas elas voltarem **a se falar, essas coisas... não adiantou nada!** Eu acho assim... **as pessoas, quando querem entrar na justiça... “não, agora é que eu vou brigar com ela, que eu vou bagunçar tudinho, eu vou querer ser maior que ela, eu vou querer ser isso, aquilo outro!...”**

Pesquisadora – É uma disputa?

Amanda – [enfática] **É! Aí, dá raiva porque... [frisa cada palavra:] é você que tá ali! Estão disputando por você!** Aí, uma puxa de um lado, a outra puxa do outro e... você não consegue... você fica dividido mesmo, fica assim!

Pesquisadora – Fica dividido. E a justiça não consegue fazer esta parte?

Amanda – Não! **E você também nem pode ser dois nem pode se dividir.**

Alice - Acho que **a justiça ajuda** porque, **se não ajudasse, não se acorria a ela**. Se não ajudasse, a gente não estaria aqui.

Raissa – **A justiça foi quem me separou dos meus irmãos.**

Pesquisadora – A justiça decidiu que vocês iriam ficar separados?

Raissa – Não, ela não decidiu isso. Só que **decidiu** uma coisa... que... **meu pai falou para eu ficar com ele e minha mãe com meus irmãos**. Só que, **agora, nem eu vejo meus irmãos nem eles vêm me ver.**

Pesquisadora – Entendo. Mas, Raissa você disse que foi a justiça que separou você dos seus irmãos. E como **a justiça poderia** ajudar, **agir diferente?**

Raissa – É... fazendo minha tia desistir desse processo que entrou contra o meu pai; **que todos voltassem a falar** e que **meus irmãos voltassem para perto de mim.**

Pesquisadora – Compreendo. E aí, Júlia, **como a justiça poderia** ajudar?

Júlia – **Fazendo o meu pai e a minha mãe se falarem, conversarem.**

Pesquisadora – Sei. Hélio, como a justiça poderia ajudar?

Hélio – Acho que **se minha mãe acabasse com os processos. E se... meu pai se separasse da advogada também**. Ela só tá piorando tudo! Os processos do meu pai com a minha mãe, ela fica interferindo lá, botando coisa que não aconteceu. Minha mãe **bota mais processos** em cima disso, dizendo que não aconteceu, e **vai rolando, rolando...** Aí, no último dia, a advogada arruma alguma coisa pra demorar um monte de tempo e tem uns processos aí que tão **2009, 2010**.

Pesquisadora – Vira uma bola de neve. E, Alan, você disse que **a justiça** ajudava. **Como ela poderia** ajudar mais? Talvez ajudando seus pais a se falarem?

Alan – [acenando negativamente] **Ah, isso só Deus pode!**

No trecho acima transcrito é possível observar o quanto a questão da justiça mobilizou a discussão na roda de conversa. As alusões à intervenção da justiça despertaram críticas veementes ilustradas por situações experienciadas pelas crianças. Ressalte-se que, para duas das crianças participantes a intervenção da justiça é considerada positiva: a justiça ajuda, posto lhes ter sido útil numa determinada situação de impasse vivenciada nos seus contextos familiares, levando

uma delas a argumentar que “se não ajudasse, não se acorria a ela”. As versões dessas crianças parecem indicar que têm clareza quanto ao caráter impositivo das decisões judiciais, motivo pelo qual se posicionam favoravelmente à intervenção do poder judiciário realizada num certo momento de seus contextos familiares, ainda que a outra criança que compartilha do mesmo posicionamento não pareça alimentar expectativas acerca da justiça para além de uma ação pontual. No entender dele, para fazer seus familiares se falarem, por exemplo, só uma intervenção divina e não jurídica.

Para todas as demais crianças participantes, podemos supor que a justiça ao lidar com as conflitualidades, não corresponderia às suas expectativas de superar de forma efetiva os impasses que vivenciam em seus contextos familiares. Evidenciando saber que os conflitos já existiam antes do ingresso na justiça, o que a criança põe em relevo é que há uma exasperação dos conflitos após a judicialização: “só piora mesmo”. Ademais, consolida-se a ruptura da comunicação sob o argumento de “só falar na justiça”.

Com efeito, a justiça se insurge no dizer da criança como interferência que se mostra ineficaz para fazer cessar os conflitos. Para estas crianças, as expectativas em relação à intervenção da justiça não dizem respeito nem se esgotariam em decisões impostas e impessoais. Interessa-lhes a mudança nas relações entre os envolvidos. Para além, as crianças parecem propor a promoção do diálogo como uma contribuição efetiva, caso adotada: a justiça ajudaria se conseguisse fazer as pessoas conversarem.

Sabe-se que, no sistema de justiça vigente, a comunicação se faz através de advogados das partes em litígio, a quem compete produção de provas contra o outro para contestá-lo. De fato, conforme mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, no nosso tradicional sistema adversarial, são os argumentos e contra-argumentos dos oponentes que prevalecem e norteiam a intervenção e decisão judicial. A criança expressa seu desagrado, sua raiva com a disputa, especialmente por saber-se alvo desta disputa. Além do mais, atentam para a morosidade da justiça em meio aos processos que vão se acumulando ao longo do tempo.

Corroborando o caráter adversarial vigente na justiça, bem como a concepção corrente de uma instituição distante, autoritária, repleta de ritos, as crianças descrevem o tumulto gerado nos dias de audiência.

Pesquisadora – E como é quando vem na justiça, **num dia de audiência?**

Amanda – Ah, **a gente fica nervosa...** Pra mim **sempre é um stress!**

Júlia – Não! Nem fale! Um **dia agitado**, um dia **de corre-corre**.

Hélio – **Muda meus planos totalmente!**

Pesquisadora – Não é um dia comum?

Júlia – Nada. No primeiro dia, **minha mãe chegou com raiva, louca!** Ai teve uma audiência parece que foi... o mês passado, foi. A minha mãe chegou em casa contente porque meu pai resolveu parar com um dos processos.

Raissa – A gente vai pra casa do meu padrinho. **É um corre-corre.** ‘Não... **vai ter que vestir isso, tem que fazer aquilo...**’. Porque ele é religioso, aí lota a casa dele. Aí... ‘não, tem que tomar banho logo, que fazer um monte de coisa...’

Amanda – Não! **A justiça só atrapalha.** Porque, no dia mesmo [de audiência], mainha fica: ‘ai, meu Deus, acorda, acorda, tem que fazer isso...’ Ai, dá uma raiva tão grande! Eu... não... a justiça só atrapalha mesmo! Porque a pessoa fica: ‘ai, **eu quero... eu vou brigar...** eu vou...’ Minha mãe mesmo, no primeiro dia, já amanheceu implicando comigo, dizendo: ‘**por que você disse isso? Por que sua avó disse aquilo?**’ Ficou brava, chorando de tanta raiva!

Raissa – **Minha mãe mandou eu mentir.**

Pesquisadora – Sua mãe mandou você mentir?

Raissa – Mas só que eu falei a verdade. Foi no dia que eu vim com minha tia com minha avó. Ela mandou dizer que tudo que eu tinha dito na GPCA era mentira, que era minha tia que estava mandando dizer isso. Mas tudo era verdade [A GPCA é a Gêrencia de Polícia da Criança e do Adolescente].

Ao que parece, impera o desespero, o descontrole, assemelhando-se possivelmente a uma preparação de guerra, que envolve a afinação dos discursos, postos que a palavra é uma arma, podendo configurar uma vitória ou uma derrota. Há, portanto, que se selecionar os termos, planejar estrategicamente o que deve ser silenciado e o que deve ser dito para vencer as disputas. Ademais, neste cenário de embates, marcado pelo ganha-perde, há que se identificar os aliados, enfraquecer os oponentes, fortalecer as próprias trincheiras. No panorama assim configurado, parece não haver espaços para exercício de posturas reflexivas, calcadas na alteridade.

Não há que se desconsiderar que o sofrimento intensamente vivenciado por estes adultos tende a turvar o olhar para o outro. O desgaste trazido pelo empenho na defesa de suas versões a partir da fixidez de posições que se observa, fragiliza e imobiliza. Nas correlações de força que se verificam, cada um dos oponentes se consome no esforço para vencer as disputas. Não por acaso, na roda de conversa realizada com adultos, foram recorrentes os termos *batalha, luta, guerra, força* e expressões como *entrar pra ganhar, levantar a cabeça, bola pra frente, vencer o jogo*. Igualmente interessante a constatação da dificuldade apresentada pelos

adultos em vislumbrar e focalizar as perspectivas do outro, no caso proposto, das crianças sobre suas experiências familiares. O que restou evidenciada foi a recorrência aos pontos de vista dos próprios adultos sendo a perspectiva da criança não visualizada, confundida, imbricada ou concebida como extensão da visão daqueles adultos.

Doutro ângulo, tais posições aparentemente singulares, legitimadas pelo poder judiciário, parecem reproduzir a própria organização da sociedade e os valores que dela emanam, calcada na competição e no imperativo de realização dos interesses pessoais, sob a égide dos *direitos do indivíduo*.

Assim compreendido, o espaço jurídico tradicional não oportuniza a comunicação, não desencadeia nem facilita diálogos. Neste sentido, a justiça nem sempre se constitui numa contribuição para a resolução efetiva dos múltiplos e distintos impasses a ela trazidos, posto que, calcada num direito positivo, no qual a autoridade judiciária na sua atribuição de dizer o direito e decidir as lides o faz de modo normativo, à luz de regimes de verdade instituídos como universais (FOUCAULT, 2002).

No entender da criança, ao tomar decisões, a justiça parece não levar em conta os desdobramentos sobre a vida das pessoas, especialmente das crianças. Percebem-se queixas quanto a algumas decisões tomadas pela justiça, levando a criança a sentir-se preterida. Realmente, não obstante o discurso legal quanto à defesa do “melhor interesse da criança”, ainda é possível encontrar situações em que, não só seus interesses, mas as suas necessidades parecem ser preteridas, prevalecendo os interesses adultocêntricos em jogo, conforme também apontado por Bernardi (2005). Por vezes, a escuta da criança se restringe a ‘instruir o processo’, como ‘prova judicial’. Desse modo, em diversas intervenções judiciais, o que se constata das decisões judiciais são respostas estandardizadas, padronizadas que, assim constituídas, parecem não considerar nem se importar com as implicações e conseqüências sobre os contextos pré-existentes.

No moldes instituídos pela justiça vigente, ao serem judicializados, os conflitos tendem a se cristalizar, a se perpetuar, afetando e pautando a vida e as relações entre todos os envolvidos, trazendo assim desdobramentos que dificultam ou até inviabilizam a convivência familiar, especialmente para as crianças envolvidas em tais contextos.

Mesmo nas decisões judiciais, sob a égide do “melhor interesse da criança” nas regulamentações quanto à visitação, por exemplo, observa-se o estabelecimento impessoal de dias e horários, formalizados de maneira rígida e assim executados (ou não) pelos litigantes.

Amanda - Eu não posso ter as duas ao mesmo tempo. E sim ter que passar: de **quinze em quinze dias**: ver sua avó, aí, no outro final de semana... aí, agora, eu tenho que passar um final de semana com minha mãe, no outro, com minha avó... **Mas eu queria assim**: as duas juntas. Pelo menos uma vez só. Por que não pode ser?

Hélio - Eu **tinha que ir todo sábado**, mas **eu não queria** ir.

Raíssa - Eu queria que meu pai e minha tia se falassem. Mas **o caso tá na justiça**. Ela já tá querendo desistir. Aí... **eu acho melhor ela desistir**.

A criança, enquanto objeto de disputa, é posicionada no centro dos conflitos. Neste cenário, posiciona-se como pessoa que se sente dividida e impossibilitada de alterar o contexto no qual se insere. Há saudades e raivas contidas por não vislumbrar saídas ante as posições que identifica, sejam as cristalizadas posições dos familiares adultos, sejam as impessoais e prescritivas decisões judiciais.

Mais uma vez as crianças parecem descredenciar a efetividade da justiça em contribuir para resolver os impasses e, principalmente, restabelecer ou estabelecer uma comunicação dialógica entre os envolvidos no litígio. Ao contrário disso, a criança identifica nas determinações judiciais prescrições que estabelecem a fixidez na convivência familiar, com dias e horários pré-determinados, em nada mudando as dinâmicas de comunicação existentes entre os litigantes, nem atentando às aspirações da criança alvo das disputas e das decisões tomadas pela justiça.

Neste mesmo sentido, faz-se imprescindível, a nosso ver, atentar para a escuta da criança promovida por equipes psicossociais, cuja intervenção por vezes se desenvolve a partir de concepções igualmente naturalizadas, universalizadas e cristalizadas, que também impedem ou dificultam uma efetiva contribuição às pessoas envolvidas, sendo as intervenções baseadas numa pretensa objetividade e neutralidade científica, conforme discutido no primeiro e segundo capítulos desta dissertação.

4.1.2.2.2 Crianças falam sobre família e convivência

“Vou cortar a metade do meu corpo! Uma metade vai ficar com minha mãe e uma metade vai ficar com meu pai! Só assim resolvem” (Júlia, 09 anos)

Na conversa das crianças, *família* não se configura como algo estático, cristalizado, como lugar de bondade perene. Os sentidos em construção sobre família pelas crianças assinalam formas plurais de compreender e viver este “universo de relações diferenciadas”, conforme descreve Sarti (2005). De fato, nos contextos de conflito observados, a vivência familiar se faz de forma bastante dinâmica, dificultando enquadramentos em modelos rígidos ou estáveis que povoam nosso imaginário. A circulação de crianças, para utilizar o termo de Fonseca (2000, 2002) sobre a movimentação das crianças nos domicílios, é comum em tais contextos. No relato das crianças, até a ruptura atual, muitas idas e vindas, separações e reconciliações são registradas. Percebe-se que, via de regra, porém, esta circulação não é negociada, pactuada, apenas comunicada às crianças. Não considerada nem incluída no processo decisório quanto aos desdobramentos da convivência familiar, a criança permanece alijada das questões que afetam sua vida.

Na experiência da criança, a convivência familiar se desenvolve com alternância de momentos: família não é bom sempre, “tem seus momentos”, conforme define Amanda, para quem um momento bom “era quando a minha família se reunia”. No dizer de Raissa, família legal é a que se comunica. E exemplifica: “era quando meu pai e minha tia se falavam”. Como vimos assinalando ao longo deste capítulo, a comunicação é o aspecto mais mencionado pelas crianças ao referirem tanto aos problemas vivenciados quanto às possíveis soluções destes problemas. Família remete a se reunir, a fazer coisas em conjunto, conforme alude Hélio ao fazer sua descrição sobre família legal: “era legal quando a gente viajava... A gente brincava junto, jogava, passeava.”

Neste sentido, Raissa arremata: “era quando meus irmãos moravam perto de mim”. Este é um outro aspecto bastante salientado pelas crianças: a alusão ao afeto pelos irmãos, posicionados como as pessoas mais próximas, talvez pelo lugar e condição comuns vivenciados nos contextos familiares. As queixas emergem contundentes sobre os desdobramentos da ruptura da comunicação sobre a

convivência familiar que, em alguns casos, separa os irmãos. Os cortes na convivência, a ruptura indesejada, involuntária, as subdivisões impostas, a fragmentação entre os irmãos e amigos, provocam dor e lamento.

Ademais, observa-se uma visão ampliada e inclusiva sobre as relações fraternas: é considerado irmão os filhos em comum do par parental; os filhos “por parte de pai” ou “por parte de mãe”; por laços de sangue ou por afinidade; os filhos do respectivo companheiro ou da companheira do par parental; os irmãos “de criação” e também os amigos. Aliás, os amigos ocupam posição de relevância no entendimento de família expresso pelas crianças, conforme poderemos observar ainda neste capítulo.

Interessante perceber que, na fala das crianças, as referências aos bons momentos em família são citadas no tempo passado. Apenas Alice situa no presente sua definição de família legal: “é quando não brigam”, remetendo às experiências vividas, marcadas pelos conflitos que permeiam a rotina familiar. A família “legal” apontada pela criança é a que consegue viver pacificamente, ainda que em lugares diferentes.

Aliás, em relação à vida conjunta, as crianças evidenciam com clareza não ter anseios por modelos cristalizados de família. Outro aspecto a ressaltar de suas narrativas é que as crianças não revelam almejar reconciliações entre os familiares que impliquem retornos a uma vida em comum. Este aspecto vai de encontro às afirmações das pessoas participantes da roda de adultos, para quem suas crianças “desejam”, “sonham” e nutrem “esperanças” de ter de volta todos os familiares morando juntos como no passado. Conforme se depreende das conversas, as crianças parecem propor reorganizações da vida familiar, nas quais seja possível conviver em meio à diversidade.

Para elas, é da família alguém com quem se pode contar, independente de laços de parentesco. Neste entendimento, pessoas podem ser mantidas ou agregadas, desde que seja alguém de quem se goste, com quem é possível compartilhar, com quem é bom ficar junto, não necessariamente no mesmo domicílio. Delineia-se assim uma noção de família permeada por afeto. Daí ser possível entender a relevância atribuída aos amigos.

Desse modo, é possível apreender noções de famílias que podem ser reconstruídas, desconstruídas, construídas conforme as contingências da vida. Mostrando-se propositiva, a criança descreve seus anseios quanto à reorganização

da sua convivência familiar, assinalando a configuração que a agrada, traçando outros desenhos.

Raissa - Eu **até desejo que eles fiquem sem falar. Porque quando eles começam a falar tem briga.** Sempre peço a Deus **que meus irmãos voltem a morar com meu pai,** porque na mão da minha mãe eles estão sofrendo muito, apanham todo dia do namorado dela. Eu queria **que minha mãe fosse viver a vida dela longe, com o namorado dela.** E deixasse meus irmãos com meu pai. E **meu pai também se separasse daquela namorada** porque, **a namorada que ele teve filho ela era boa,** era como se fosse uma mãe para mim, **melhor do que a minha mãe biológica.** Aí, eu queria que ele se separasse da que ele tá agora. E os meninos morassem com ele. E eu também. É. Mas... agora... um **dia desses eu vou dar uma fugida de casa...** eu **vou lá atrás dos meus irmãos.** Eu **não quero nem saber.** Só **não vou fazer é entrar na casa.**

Conforme observado no item anterior, a criança põe em relevo sua maior flexibilidade quanto aos relacionamentos familiares, aos eventos da vida, aos desentendimentos e discórdias inerentes ao cotidiano da vivência humana. Suas falas contrastam com os discursos que proclamam sua ingenuidade, que a levaria a viver num mundo de fantasias e ilusões próprias da infância e que impediria ou limitaria seu entendimento do mundo adulto e real, e, em decorrência, a impossibilitaria de construir alternativas em contextos adversos.

Ao contrário, é possível constatar que a criança, apesar de narrar situações de medo, de angústia, de impotência experienciada no cotidiano, não se vê passiva em tais contextos. É uma criança que, ao contrário do adulto, mais facilmente parece se desvencilhar do passado, focaliza o presente tendo o futuro como perspectiva. Desse modo, a criança traz à tona possibilidades diferenciadas não apenas de vivenciar, mas sobretudo de compreender os mesmos contextos, de produzir novos sentidos que permitam reinventar o cotidiano.

Para além da observação da ativa participação da criança em tais contextos, há de se ressaltar o potencial desta participação pela via da alteridade, do olhar diferenciado, sob outro prisma, potencial este que historicamente vem sendo desconsiderado, minimizado, relegado como “coisa de criança”, por adultos, não apenas na esfera familiar como também por outros que intervêm em contextos que tais, impedindo assim a emergência e consolidação da concepção da criança como seres atuais e não futuros (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001).

Com efeito, para nossas interlocutoras, as desfamiliarizações com os discursos vigentes e as reinvenções dos sentidos construídos ao longo do tempo (SPINK; FREZZA, 2004) parecem se fazer com mais competência e leveza.

Compreendendo a comunicação deficiente e violenta como força motriz dos conflitos, a criança prossegue em sua crítica, mostrando-se inconformada com a ruptura da comunicação como decorrência da ruptura do convívio cotidiano. Na sua ótica, a inexistência do diálogo, a indisposição ou recusa em estabelecer uma interlocução capaz de negociar as pendências, perpetua e acirra as disputas. Tal perspectiva da criança se faz mais compreensível na medida em que é ela colocada na condição de objeto por excelência de disputa entre os litigantes na esfera judicial. Nestes termos, a ruptura da comunicação é descrita como empecilho às possibilidades de manutenção da convivência familiar da criança.

Os sentimentos e descontentamentos das crianças após a ruptura da comunicação - que dificulta, engessa ou inviabiliza sua convivência familiar -; os sentimentos dos adultos que elas tomam para si administrar para não agravar o sofrimento de todos os envolvidos, contendo seus anseios quanto a possíveis negociações das diferenças, podem ser sintetizados nos depoimentos de Julia e Amanda:

Júlia - Quando meu pai se **separou**, aí meu pai disse: '**vamos para a minha casa**'. Minha mãe disse: '**não, fica pra cá**'. Eu disse: '**o que é que eu vou fazer?**' Sabe de uma coisa? **vou cortar a metade do meu corpo! Uma metade vai ficar com minha mãe e uma metade vai ficar com meu pai!** [sorri] **Só assim resolvem.**

Pesquisadora – E isso é possível?

Júlia – Não. [sorrindo]

Pesquisadora – Então, como é que você tá resolvendo isso?

Júlia – [balança a cabeça num gesto de desânimo] **Eu fiquei tentando que eles se falassem. Mas, aí não teve como.**

...

Amanda - Aí, é quando acontece: [fala baixinho] 'ah, eu queria tá na casa da minha avó...'. Aí, quando eu sinto saudade da minha mãe: 'ah, eu quero ficar na casa da minha mãe...'

Pesquisadora – E elas entendem que você está com saudade uma da outra?

Amanda – [sorrindo] **Às vezes uma fica com ciúme da outra. Hoje eu vou ter que ligar** para dizer: 'vovó eu vou...', porque ela tá me cobrando eu passar uns dias na casa dela, porque eu tô de férias. Vou ter que passar uma semana com ela. **Aí, depois, voltar para casa** da minha mãe. **Mas eu queria assim: as duas juntas. Pelo menos uma vez só. Mas...** [expressão desolada] **nunca acontece.**

Pesquisadora – E o que é que elas dizem?

Amanda – “Ah, sua mãe briga demais comigo”; ‘ah, sua avó briga demais comigo’. **E são as pessoas que eu mais amo no mundo!**

Pesquisadora – E como é que você se sente, sabendo que são as pessoas que mais você ama no mundo...

Amanda – Vivem brigando? Chateada. [expressão triste]

Pesquisadora – E **se** você **pudesse fazer alguma coisa...**

Amanda – Ah, eu **amarrava as duas juntas**.

Pesquisadora – E você já disse isso pra elas, que se pudesse amarrava as duas juntas?

Amanda – [sorrindo] Não.

Pesquisadora – E se você dissesse, como você acha que elas iriam reagir?

Amanda – ‘Eu, não vou, não’; ‘eu, não’. Eu **passei por lá**, meu tio estava ajeitando o carro. Me deu **uma saudaade...** [expressão de melancolia]

Pesquisadora – Saudade de sua avó.

Amanda – Foi. E depois, quando eu tô lá, dá uma saudade da minha mãe, porque minha mãe **nunca tá junto**. [começa a falar sorrindo, depois fica séria]

Pesquisadora – Eu entendo. Que bom que você tem duas pessoas que você ama muito, né? Agora, o que não é legal é que elas duas ainda não estão se entendendo. Mas você **tem esperança que um dia elas venham a se entender?**

Amanda – **Às vezes** sim, mas às vezes... ah, não! **Não consigo acreditar. Eu sinto muita falta. O coração fica assim... dividido, pra um e pra outro.... E você também nem pode ser dois, nem pode se dividir.**

A criança expressa seu descontentamento por ser impedida de desfrutar do convívio com as pessoas queridas. Tal impedimento parece ser motivado pela indisposição das pessoas envolvidas em ceder ou pela incapacidade de perceber e garantir a convivência da criança, de quem não admitem abdicar.

Ante a situação de disputa, a criança sente-se dividida. E pensa em levar tal divisão ao extremo, cortando a própria carne, dividindo-se para por fim ao litígio. A criança se posiciona como alguém que não apenas questiona, mas pensa estratégias que colaborem para a superação dos impasses.

Algumas crianças afirmam sua esperança numa mudança de cenário, não de um retorno, de uma restauração das relações anteriores, mas da construção de outros cenários que permitam relações interpessoais onde as diferenças sejam respeitadas. Outras crianças vêem tal processo de construção como algo possível, mas não provável. Outras, contudo, colocam categoricamente sua descrença num processo de mudança por parte dos envolvidos no litígio. O descrédito, entretanto, não inviabiliza suas propostas em prol de sua convivência familiar.

De todo o exposto, podemos sintetizar que as crianças com quem dialogamos reivindicam direitos de ir e vir, de liberdade para conviver sem a pressão imposta por adultos que protagonizam os conflitos e perpetuam impasses. Interessante é que suas reivindicações incluem o direito à convivência com estes mesmos adultos cujas

posturas dificultam a reorganização da vida familiar. Marcadas pelas experiências familiares cuja convivência é pautada pelos conflitos que vão perdurando ao longo do tempo, as crianças referem caminhos capazes de viabilizar a convivência familiar ainda que meio a tais contextos. Desenham configurações de família. São desenhos possíveis, à luz de suas vivências, balizadas pelas dinâmicas familiares que presenciam.

O que resta evidenciado é que, ainda que reconhecendo as dificuldades, entraves e limites que circunscrevem suas relações familiares no cotidiano, as crianças vislumbram e traçam caminhos. Suas propostas não se referenciam em modelos e concepções idealizadas de família. São desenhos plurais, inclusivos, flexíveis, fundamentados na afetividade e no cuidado mútuo. Traçados que assinalam a preservação da convivência com as pessoas das quais se gosta, com quem se pode contar, inclusive independente de relações ‘de sangue’ ou local de moradia. Demarcadas que são pelos contextos, as noções sobre famílias emergem assim como circunstanciadas e contingentes.

Instadas a descrever suas noções sobre *família*, as crianças a vinculam ao termo *comunicação* como base para a construção de relações pacíficas. Nas suas narrativas em relação aos conflitos que experienciavam, foi recorrente a menção às tensões desencadeadas pelas formas de comunicação, não apenas entre elas e os adultos, mas também entre os próprios adultos, caracterizadas como monólogos que dificultam ou mesmo impossibilitam ouvir o outro (CERVENY, 2004). A nosso ver, suas falas ao longo das conversas na roda vão pontuando e ratificando suas proposições para uma comunicação de caráter dialógico, que implica escuta mútua, o que facilitaria a compreensão das versões e posições em jogo, propiciando, desse modo, condições para negociações de divergências entre pessoas, que, no entender da criança “não são diferentes, mas pensam diferente”, logo, que apresentam diversidade de opiniões e versões, entretanto se posicionam de modo cristalizado na defesa dessas opiniões e versões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) para que a gente aprenda a enxergar com um olhar de criança, ou seja, um olhar que está subvertendo a ordem, que está invertendo a lógica, que não está se deixando oprimir por uma situação que, pelos clichês, seria de tristeza, irremediável” (Kramer, 1997, p.78).

Das conversas com as crianças desta pesquisa, focalizando suas falas, identificamos posicionamentos e sentidos em construção sobre famílias em contextos de conflito na justiça. A criança que emerge destas conversas é uma criança que sofre, que se angustia, que sonha, que se frustra, se inquieta, vivencia e se envolve intensamente nos dramas familiares enquanto cresce.

Entretanto, em contraposição ao lugar social historicamente construído de subordinação e dependência em sua condição de “ser em desenvolvimento”, portanto, “incapaz” e “irresponsável”, esta criança não se apresenta passiva nem frágil, antes se mostra como pessoa que intervém, pondera, medeia, constrói estratégias de cuidado e proteção com os outros com os quais convive, em meio às tensões, impondo-se assim como ativa participante nos contextos que circunscrevem as suas trajetórias de vida. Uma criança que narra suas experiências familiares, que produz sentidos, de forma crítica, divertida e criteriosa, mas também propositiva, reivindicando espaços de fala e buscando alternativas de superação que sugerem o diálogo como um caminho para a convivência.

Em suas narrativas identificam-se, pois, enunciados críticos e propositivos os quais pautaram e enriqueceram nossas discussões e reflexões que tratam do lugar e da condição de ser criança em contextos de conflito familiar. O que aqui se registrou foram apenas interpretações possíveis construídas no processo dinâmico da interanimação dialógica entre participantes e pesquisadora, num tempo limitado e lugar específico. Neste sentido, reconhecemos nosso olhar como pessoa adulta e assumimos nossa responsabilidade ética pelo produto apresentado. Certamente também, foram muitas as nuances que não foram percebidas, analisadas, devidamente consideradas. Contudo, nosso intento ao visibilizar as narrativas

dessas crianças foi promover outras formas de conceber e interagir nas investigações e intervenções com crianças.

No processo de construção desta proposta de investigação com as crianças, muitas vozes se levantaram, permitindo-nos identificar múltiplos posicionamentos. Desde aqueles que se referiam à *beleza, o encanto de escolher crianças como parceiras de conversa*, àqueles que punham em relevo *a coragem de lidar com elas*, principalmente considerando-se serem crianças em contextos de conflito familiar judicializado. Tais posicionamentos chamavam-nos a atenção especialmente por remeterem ao lugar e à condição de ser criança em nossa sociedade. Foram recorrentes as ponderações e argumentos acerca das crianças: *Será possível entender seu mundo, suas idéias, seus olhares e dizeres? E em se tratando de crianças em contextos de conflito familiar, suas narrativas não estariam por demais contaminadas pelos discursos adultos? Elas não só reproduzem o que ouvem? Por que não falar diretamente com os adultos, protagonistas dos conflitos? E isso é assunto de criança? Elas teriam realmente o que dizer sobre isso? Teriam condições de falar? Entendem mesmo o que estão vivendo? Não seria perigoso mexer com elas? E suas dores e traumas, não seria revitimizá-las? Não estão elas em condição peculiar de desenvolvimento? Não são elas pessoas absolutamente incapazes segundo a lei? Não têm que ser protegidas de falar destes dramas? Tantas outras coisas e pessoas a serem observadas nessas circunstâncias, não seria mais adequado, mais prudente, mais interessante, poupá-las? Afinal, são só crianças. Valerá a pena?*

Instigadas por tais questionamentos, buscamos desenvolver este trabalho não numa visão idealizada da infância, mas numa perspectiva positivada sobre a vivência da criança em contextos de conflito familiar judicializado.

Discursos como tais, cristalizados, reproduzidos ao longo do tempo, foram confrontados pela rica participação das meninas e meninos nesta investigação, suscitando muitas reflexões ao nosso fazer científico e à nossa atuação profissional.

Consideramos que as narrativas e argumentos trazidos pelas crianças fornecem abundantes subsídios ao debate ético-político sobre a participação da criança no mundo social, seja nas relações intrafamiliares ou nos mais amplos e diferentes espaços institucionais, aí incluído o espaço do judiciário.

Com efeito, ao oportunizar à criança espaços de fala, foi possível constatar sua disponibilidade, competência e clareza para falar de sua vida, dos eventos dos

quais toma parte, das pessoas com quem convive e instituições em que circula. Nos encontros realizados, a fala foi o instrumento privilegiado por estas crianças em detrimento da utilização de quaisquer outros recursos.

Ao contrário das supostas dificuldades em narrar seus dramas familiares, os encontros, conforme registramos, foram por elas descritos como oportunidades de 'desabafar', de 'poder dizer a verdade', de 'soltar o que estava engasgado', 'botar pra fora o que estava preso', 'sentir-se bem', sugerindo que, no cotidiano destas crianças, seus desabafos, questionamentos, críticas, reivindicações e mesmo proposições não são proferidas diante dos adultos com quem convivem, assinalando a importância de fomentar tais espaços de fala. Neste sentido, também é importante mencionar o interesse expresso pelas participantes do encontro coletivo da roda de conversa de adultos em tomar parte de atividades que lhe propiciem compartilhar sobre questões de relacionamento familiar. Pensamos, dessa forma, que o produto construído na roda de conversa com estas mulheres constituem-se num rico subsídio a ser aproveitado em futuros investimentos acadêmicos.

Ressalte-se que, ao assinalarmos a participação da criança também no espaço do judiciário, não estamos defendendo que 'se ponha sobre os ombros' desta ou, unilateralmente, de quaisquer dos envolvidos, as decisões judiciais a serem tomadas. Antes, as contribuições trazidas pelo debate das crianças nos incitam a pensar sobre as possibilidades de romper com posturas autoritárias, excludentes, de caráter adversarial, que instigam a competição entre as partes em litígio e conduzem para escolhas dicotômicas entre o 'bem e o mal', o 'verdadeiro e o falso', o 'certo e o errado' das versões trazidas pelos litigantes adultos. Neste sentido, trata-se de investir em questionamentos sobre tais concepções e posições e incentivar uma postura de acolhida à diversidade, à alteridade, de consideração e compreensão dos diferentes modos de ser e viver, das múltiplas versões em jogo, num esforço que leve a contribuir para a superação dos impasses e dificuldades enfrentadas pelas pessoas. Entendemos que para operadores do direito e profissionais das equipes interprofissionais tal esforço remete a repensarmos nossas posições de especialistas detentores de verdades em prol de posições reflexivas, flexíveis e inclusivas.

Dáí, a nosso ver, a importância de reconhecer e multiplicar iniciativas voltadas a suscitar entre as pessoas novas compreensões sobre os conflitos em que se inserem, não com respostas pré-fabricadas, mas enquanto contribuição que facilita a

comunicação entre os envolvidos, propiciando, promovendo, disponibilizando espaços de diálogo que efetivamente possibilitem o conhecimento dos posicionamentos, dos interesses e necessidades em jogo. Espaços nos quais se oportuniza a construção de alternativas de resolução dos conflitos com a efetiva participação de todos que deles fazem parte e onde todos se co-responsabilizam pela reorganização da vida.

Salientamos que ao final do processo de pesquisa foi efetivado o compromisso de um novo encontro para socializar com as crianças participantes e suas famílias o produto aqui apresentado. Pretendemos também socializar este trabalho com os profissionais do judiciário e outros interessados na discussão da temática em foco.

Iniciamos este nosso percurso referindo nosso interesse, desejo e motivação em ser útil ao campo-tema em que nos propomos trabalhar. Esperamos que a apresentação deste produto co-construído com estas crianças possa constituir-se numa parcela de contribuição à produção do conhecimento, suscitando outros estudos que gerem novos posicionamentos e produzam sentidos que desencadeiem processos de mudança nas formas de compreender e intervir com crianças pela consideração das suas vozes como pessoas que co-constroem a história do seu tempo.

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Estudos Feministas / Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2001. p. 69-92.

ALGEBAILLE, Maria Angélica. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 7. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2003. p. 121-147.

ALTOÉ, Sônia. **Atualidade da Psicologia Jurídica**. Instituto de Psicologia da UERJ. Rio de Janeiro, 1999.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, Ângela N. A criança na sociedade contemporânea: do ainda não ao cidadão em exercício. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 161-174, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ATEM, Érica. **Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea**, a partir da análise dos discursos críticos-científicos sobre a infância. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ÁVILA, Eliedite Mattos. **Mediação familiar**: formação de base. Florianópolis: Tribunal de Justiça de Santa Catarina, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Interação verbal. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENETTI, Silvia P. da C. Conflito conjugal: impacto no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 261-268, 2006.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERNARDI, Dayse César. **Concepções de infância em relatórios psicológicos judiciais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 set 2008.

_____. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Código civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm>. Acesso em 18 set 2008.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 18 set 2008.

BROCKMEIR, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome Seimur. **Concepções da infância**: Freud, Piaget, Vygotsky. 1999. (Tradução de Achilles Delari Junior). Disponível em : <<http://www.scribd.com/doc/6983421>>. Acesso em: 08 set 2008.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. São Paulo: Artmed, 1997.

CALDERÓN, Adolfo; GUIMARÃES, Rosamélia. Família: a crise de um modelo hegemônico. **Serviço Social e Sociedade**. n. 46. São Paulo: Cortez, 1994. p. 21-34.

CASTRO, Lucia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In _____ (org.). **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2001. p. 19-46.

_____. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1998.

CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira. Família e comunicação. In _____ (org.). **Família e....** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 13-24.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. **Resolução CNS 196/96 e outras**. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Tom. Positioning: The discursive production of selves. In: **Jornal for the Theory of Social Behaviour**. v. 20, n. 01, p. 43-63, 1997. (Tradução: Mary Jane Spink – mimeo).

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Apresentação. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

DEMARTINI, Patrícia. **Contribuições da Sociologia da Infância: focando o olhar**. 2002. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/indcgart.html>>. Acesso em: 14 jun 2008.

DUARTE, Luiz Fernando D. Prefácio. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2001. p. 11-14.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FÁVERO, Eunice Terezinha et al (orgs.). **Serviço Social e Psicologia no Judiciário: construindo saberes, conquistando direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Claudia. **Caminhos da adoção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Família, fofoca e honra: a etnografia da violência e relações de gênero em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. São Paulo: Nau Editora, 2002.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GARCIA, Claudia Amorim; CASTRO, Lucia Rabello de; SOUZA, Solange Jobim e (orgs.). **Infância, Cinema e Sociedade**. 1. ed. Rio de Janeiro: RAVIL, 1997.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1967.

GENOFRE, Roberto Maurício. Família: uma leitura jurídica. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **A Família Contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 1995. p.97-104.

GERGEN, Kenneth. The social constructionist movement im modern psychology. In: **American Psychologist**, v. 40, n.3, p. 266-275, 1985.

GIDDENS, Anthony. **A Transformação da Intimidade: Sexualidade, Amor, Erotismo nas Sociedades Modernas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

GUARESCHI, Neuza; HILLESHEIM, Betina. De que infância nos fala a Psicologia do Desenvolvimento? In: GUARESCHI, Neuza; HUNING, Simone (orgs.). **Implicações da Psicologia no Contemporâneo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 83-102.

GUIMARÃES, Renata de Castro. **A pesquisa na pós-graduação: balanço da produção discente sobre criança/infância – 1978/2004**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HONORATO, Aurélia; FLORES, Célia; LEITE, Maria Isabel. **A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento**: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2172--Res.pdf>>. Acesso em: 03 de jun 2008.

IBÁÑEZ, Tomás. O “giro lingüístico”. In: IÑIGUEZ, Lupicinio (coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-49.

IÑIGUEZ, Lupicinio. A análise do discurso nas ciências sociais: variedades, tradições e práticas. In: _____ (coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 105-160.

JOBIM E SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 7. ed. Campinas: Papirus Editora, 2003a. p. 39-55.

_____. O olho e a câmera. In: JOBIM E SOUZA, Solange. **Educação e pós-modernidade**: ficções científicas e ciências do cotidiano. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003b. p. 69-74.

_____. **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

_____. **Infância e Linguagem**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1996.

JOBIM E SOUZA, Solange; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. **Psicologia Clínica: Pós-Graduação e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 9, p. 83-115, 1998.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, 2002.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

MÉLLO, Ricardo Pimentel et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**. São Paulo, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

MENEGON, Vera Mincoff. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 215-242.

MICHELETTI, Fátima de Oliveira. Visita domiciliar como estratégia de pesquisa. In: RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. p. 137-157.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Família e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, nº 55, São Paulo: Cortez, 1997. P.13-29.

MONTANDON, Clèopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MOTA, Márcia Elia. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**. São Paulo, v. 13, n. 2, p.105-111, 2002.

MUSKAT, Malvina Ester (org.). **Mediação de Conflitos**: pacificando e prevenindo a violência. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, Conceição. **A análise do discurso**. 2001. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt>>. Acesso em: 03 jul 2008.

OLIVEIRA, Zilma; GUANAES, Claudia; COSTA, Nina Rosa. Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a teoria do posicionamento. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (orgs.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 69-80.

PELIZZOLI, Marcelo. **Fundamentos para a Restauração da Justiça**. Resolução de Conflitos, Justiça Restaurativa e a Ética da Alteridade/Diálogo. 2006. Disponível em: <<http://www.idcb.org.br>>. Acesso em: 01 jul 2007.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente como sujeito de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJE, 2001. p. 47-68.

PINHEIRO, Odette G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.183-214.

PINTO, Ana Célia Roland Guedes. O conflito familiar na justiça: mediação e exercício de papéis. **Revista do Advogado**. São Paulo, n. 62, p. 101-108, mar. 2001.

_____. Separação e Culpa: A questão social da culpa. In: MELLO, Anna Christina (coord.). **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Psicologia Jurídica**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2000. p. 20-22.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, 2004.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia. 1999.

POTTER, Jonathan; WETHERELL, Margareth. How to analyse discourse. In: _____. **Discourse and social psychology**: beyond attitudes and behavior. London: Sage, 1987. p. 158-176. (Tradução: Oswaldo Rodrigues Junior – mimeo).

PROUT, Alan. **The future of childhood**: towards the interdisciplinary study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

QUINTEIRO, J. . **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. 2003. Disponível em: < <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0489.pdf>>. Acesso em 29 nov 2007.

RASERA, Emerson F.; JAPUR, Marisa. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicologia. **Cadernos de Psicologia e Educação**. São Paulo, v.15, n. 30, jan/abr. 2005.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil**. Rio de Janeiro: UNICEF-Cespi/USU, 2000.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **A Família Contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 1995. p.73-88.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem?. **Ciência & Cultura**. São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

SANTOS, Lia. O Direito de Visita. In: MELLO, Anna Christina (coord.). **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Psicologia Jurídica**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2000. p.208-210.

SARAMAGO, Sílvia Sara Souza. **Metodologias de pesquisas empíricas com crianças**. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a01.pdf>>. Acesso em 10 jun 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Dossiê Sociologia da Infância**: Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In _____. (coords.). **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. 2004. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/InvestigacaoDaInfancia.pdf>. Acesso em 17 mai 2008.

SARTI, Cynthia. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Famílias Enredadas. ACOSTA, Ana R.; VITALE, Maria Amália F. (orgs.) **Família: Redes, Laços e Políticas Públicas**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2003. p. 21-36.

SCHUCH, Patrice. **Direitos e afetos**: análise etnográfica da justiça restaurativa no Brasil. 2006. In: 30º Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação em Ciências Sociais. Caxambu, 2006.

SCHWANDT, Thomas. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193-217.

SIROTA, Règine. Emergência de uma Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SPINK, Mary Jane. Os métodos da pesquisa como linguagem social. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 9-21, 2003.

_____. A Ética na Pesquisa Social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, v. 31, n. 1, jan./jul., p. 7-22, 2000.

SPINK, Mary Jane; FREZZA, Rose Mary. Práticas Discursivas e Produção de Sentidos. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-39.

SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. Rigor e Visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 93-122.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no Cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 41-61.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 63-92.

SPINK, Mary Jane; SPINK, Peter. A Psicologia Social na atualidade. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; LEAL, Arthur Ferreira; PORTUGAL, Francisco Teixeira (orgs.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. 1 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005, v. 1, p. 595-622.

SPINK, Peter. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia e Sociedade**. São Paulo: ABRAPSO, v. 15, n. 2, jul./dez., p. 18-42, 2003.

SZYMANSKI, Heloísa. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **A Família Contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 1995. p.23-28.

WARDE, Miriam Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 311-332.

WALLERSTEIN, Judith. Filhos do Divórcio. In: COSTA, Gley; KATZ, Gildo (orgs.). **Dinâmica das relações conjugais**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992, p.201-223.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional



PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
I FÓRUM UNIVERSITÁRIO DE PERNAMBUCO - TJPE / AESO
Rua de São Bento, 200 - Varadouro – Olinda

Declaro para os devidos fins estar de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*Conversando sobre família: o que dizem os filhos em contextos de conflito interparental*”, a ser desenvolvido nesta Unidade pela pesquisadora Kátia Lacerda Meira Menezes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Olinda, ____ de _____ de 200_.

Juíza de Direito do I Fórum Universitário de Pernambuco

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Crianças)

Declaramos que estamos cientes de que nosso filho/nossa filha foi convidado(a) a participar da pesquisa *Conversando sobre Família*, que tem como objetivo compreender concepções sobre *família* do ponto de vista das crianças, no intuito de obter subsídios para o atendimento psicossocial às famílias no judiciário. Fica acordado que as informações por ele/ela fornecidas não serão utilizadas para outro fim além deste.

Fomos informados que a pesquisa consistirá de entrevistas, em encontros a serem previamente agendados, as quais serão gravadas em áudio ou vídeo, e que a equipe de pesquisa garantirá a confidencialidade e o anonimato.

Fomos informados que a pesquisa, por envolver tema ligado à vida afetiva, pode vir a trazer algum desconforto emocional à criança, mas que também há benefícios ao propiciar um espaço de escuta e acolhimento e, identificada a necessidade de um acompanhamento, poderá a mesma ser encaminhada para atendimento na Clínica Psicológica da Universidade Federal de Pernambuco, instituição colaboradora desta pesquisa.

Estamos cientes de que se trata de uma atividade voluntária e que nosso filho/nossa filha também foi devidamente esclarecido(a) e expressou sua concordância em participar da pesquisa. Pode ele/ela desistir a qualquer momento e sua participação não envolve nenhuma remuneração. Nestes termos, podemos recusar e/ou retirar este consentimento, informando aos pesquisadores, sem prejuízo para ambas as partes, a qualquer momento que desejar. Temos o direito também de determinar que sejam excluídas do material da pesquisa informações que já tenham sido dadas.

A assinatura desse consentimento não inviabiliza nenhum dos direitos legais do nosso filho/nossa filha. Caso ainda haja dúvidas, temos direito de tirá-las agora, ou, em surgindo alguma dúvida no decorrer da pesquisa, esclarecê-las, a qualquer momento.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é:

Katia Lacerda Meira Menezes

Telefones de contato: (81) 34929763 / (81) 94251176

Endereço: Rua de São Bento, 200 – Varadouro - Olinda

Assinatura - Mãe do/da participante:

Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste consentimento esclarecido, concedo permissão para que meu filho/minha filha participe como informante, colaborando, desta forma, com a pesquisa.

Olinda, ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Nome completo: _____

Assinatura – Pai do/da participante:

Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste consentimento esclarecido, concedo permissão para que meu filho/minha filha participe como informante, colaborando, desta forma, com a pesquisa.

Olinda, ____/____/____

Assinatura: _____

Nome completo: _____

Participante:

Fui convidado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre esta pesquisa e concordo em participar como informante.

Olinda, ____/____/____

Assinatura: _____

Nome completo: _____

Pesquisadora:

Assinatura: _____

Nome completo: _____

Testemunhas:

Assinatura: _____

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Nome completo: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

Questões norteadoras do processo de conversação:

- ✓ Você estuda? Onde? Que série faz?
- ✓ Mora perto da escola?
- ✓ Com quem você mora?
- ✓ Você tem amigos e amigas? Quantos/as?
- ✓ O que gosta de fazer com eles/elas?
- ✓ E com a sua família, o que você gosta de fazer?
- ✓ Você acha legal ter família?
- ✓ O que você gosta na sua família?
- ✓ Se pudesse escolher uma família, como ela seria?
- ✓ Como é a sua casa?
- ✓ Como é a sua família hoje?
- ✓ Como era antes?
- ✓ Você gosta mais da sua família como ela é hoje ou como era antes?
- ✓ Você conhece famílias diferentes da sua?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Adultos)

Declaro que fui convidado(a) a participar de uma Roda de Conversa, atividade da pesquisa Conversando sobre Família, cujo objetivo é compreender concepções sobre *família* do ponto de vista das crianças, e que tem meu/minha filha como participante, conforme Termo de Consentimento por mim anteriormente assinado.

Fui informada que minha participação será voluntária e consistirá de uma Roda de Conversa, a qual será gravada em audiovisual, e que a equipe de pesquisa garantirá a confidencialidade e o anonimato, sendo que as informações por mim fornecidas não serão utilizadas para outro fim além deste.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é:

Katia Lacerda Meira Menezes

Telefones de contato: (81) 34929763 / (81) 94251176

Endereço: Rua de São Bento, 200 – Varadouro - Olinda

Participante:

Fui convidado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre esta atividade e concordo em participar, colaborando desta forma com a pesquisa.

Olinda, ____/____/____

Assinatura: _____

Nome completo: _____

Pesquisadora:

Assinatura: _____

Nome completo: _____

APÊNDICE E – Roteiro da roda de conversa de crianças

Horário	Atividade	Tempo Previsto	OBSERVAÇÃO/detalhamento
7:30	Chegada/preparação Check list	60'	salas/ lanche/água/ papéis/material/ câmeras/ etc.
8:30	a) Recepção às crianças; integração dos acompanhantes b) momento individual: apresentação e seleção das fotos pelos participantes; c) pequeno lanche (bis/água)		 Convite para início das Rodas
9:30 (máx.)	Introdução	4'	Musica ambiente Boas vindas
9:34	Início da roda - atividade de apresentação e integração.	5'	Apresentação em duplas - <i>O que eu mais gosto em mim é...</i> - <i>Eu tenho mania de...</i> - <i>A coisa mais importante pra mim é...</i>
9:39	Expectativas dos participantes	3'	Situar/relacionar o tema
9:42	Proposta trabalho manual com as fotos	18'	Disponibilizar material para confecção de trabalhos manuais Música
10h	Apresentação dos trabalhos/exibição das fotos Promover exposição dialogada sobre as fotos Fomentar narrativas Descrições/versões Explorar pontos suscitados	12'	BLOCO TEMÁTICO 1: A FAMÍLIA QUE EU TENHO - <i>O que você mais gosta na sua família?</i> - <i>Já foi diferente? O que mudou?</i> Observar Posicionamentos, se e como o tema conflito emerge na conversa (exemplos, situações vividas); se e como o tema justiça é mencionado.
10:12	Cont. Conversa Fomentar argumentações contra-argumentações Explorar temas afins (relações).	13'	BLOCO TEMÁTICO 2: A FAMÍLIA QUE EU GOSTARIA DE TER <i>Como seria? Por quê?</i> Observar discursos: permanências e rupturas. BLOCO TEMÁTICO 3: A FAMÍLIA QUE É POSSIVEL TER <i>O que poderia ser diferente? Como?</i> Observar críticas e proposições Reflexões.
10:25	Finalização	5'	<i>O que chamou mais atenção?</i> Perguntas. Comentários. Agradecimentos. Despedida.
10:30	Lanche	10'	

APÊNDICE F – Roteiro da roda de conversa de adultos

Horário	Atividade	Tempo Previsto	OBSERVAÇÃO/detalhamento
7:30	Chegada/preparação		salas/ lanche/água/ papéis/material/ câmeras/ TCLE/etc.
8:30	a) Recepção b) pequeno lanche c) convite para a roda		 Assinatura dos TCLE.
9:30 (máx)	a) início da roda	15'	Boas vindas Objetivo da roda Rodada de apresentação
9:45	b) “jogando conversa fora” As crianças na visão dos adultos – como as crianças enfrentam as situações de conflito familiar. (a versão/ ótica adultocêntrica) Outras temáticas afins (relações)	35'	Definir questões norteadoras - <i>o que as cças dizem</i> - <i>como as cças se posicionam</i> - <i>o que acham que as cças pensam sobre sua família</i> - <i>o que acham que as cças sentem sobre as circunstâncias em que se encontram?</i> - <i>ilustrações de situações vividas.</i> Explorar...
10:20	Finalização	10'	Avaliação. Comentários/questões Despedida.
10:30	Lanche		