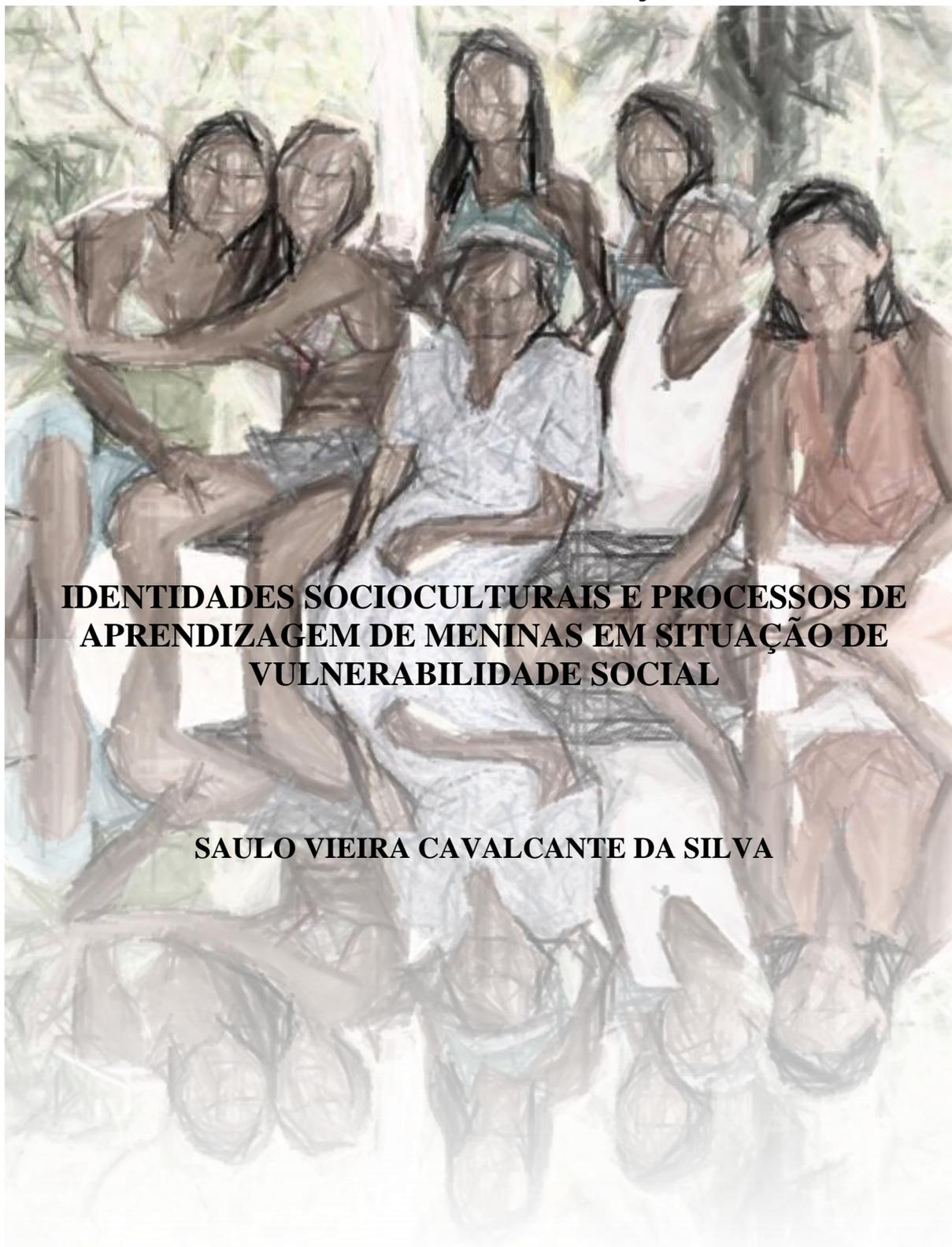


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS E PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM DE MENINAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

SAULO VIEIRA CAVALCANTE DA SILVA

**MANAUS – AM
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SAULO VIEIRA CAVALCANTE DA SILVA

**IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS E PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM DE MENINAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Iolete Ribeiro da Silva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iolete Ribeiro da Silva

**MANAUS – AM
2013**

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Bibliotecária Danielle de Paula CRB11/774)

S586i SILVA, Saulo Vieira Cavalcante da.
Identidade socioculturais e processos de aprendizagem de meninas em
situação de vulnerabilidade social / Saulo Vieira Cavalcante da Silva. - 2013.
196 f. : il. color..
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Iolete Ribeiro da Silva

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas.

1. Identidade socioculturais. 2. Processos de aprendizagem. 3. Pesquisa –
Ação Crítico - Colaborativa. 4. Identidade cubista. 5. Educação. Silva, Iolete
Ribeiro da, orientadora II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 364.63:37.03 -053.2

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome do Autor: Saulo Vieira Cavalcante da Silva

Título da Dissertação: Identidades socioculturais e processos de aprendizagem de meninas em situação de vulnerabilidade social.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Ana Cristina Fernandes Martins
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
Universidade do Estado do Amazonas

Prof^ª. Dra. Iolete Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Amazonas



4

DEDICATÓRIA

A todas as meninas que se encontram em situação de vulnerabilidade e ainda esperam a escuta de seus sentimentos para que seus corações de jovens vulcões possam expelir a dor e o cansaço acumulado, para enfim, aliviadas, retornarem à Vida;

Aos/As educadores/as sociais de Manaus que lutam incansavelmente pelo rompimento de barreiras excludentes e pela liberdade de todos/as aqueles que se encontram em opressão;

A todos os homens e mulheres que amam dialogicamente este mundo de imperfeições e depositam nele a esperança de uma regeneração, capaz de fazer o entusiasmo humano atingir um voo reencarnativo no espírito dos opressores e oprimidos que ainda virão;

A minha querida filha, Livia Sofia, na esperança que ela faça parte de uma geração melhor que a minha, onde os ideais de amor, de solidariedade, de justiça e de liberdade possam se fazer presentes no coração do/da homem/mulher;

Dedico.

⁴ Créditos: Foto de Valter Calheiros. *Brincadeiras de meninas no quintal do sítio.*



AGRADECIMENTOS

A Deus, por fornecer-me o dom da vida e prover-me energia espiritual suficiente para continuar caminhando em busca da evolução;

À minha mãe, Francy Neide, com seu bom senso e coragem, guiou-me nas trilhas da honestidade, comprometimento, responsabilidade e amor, influenciando diretamente na escolha de minha profissão.

Ao meu pai, Valdetário Pereira, por sempre ter apoiado minhas escolhas e por estar disposto a me ajudar em todos os momentos que necessitei;

À minha amada esposa, Lúcia Oliveira, que compartilha as alegrias e tristezas da vida de maneira madura e me faz enxergar o quanto é maravilhoso viver. Sua paciência e cumplicidade foram fundamentais para a conclusão deste trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, por seus incentivos, críticas e persistências em minha formação enquanto pesquisador iniciante;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM, ao conceder a bolsa integral de estudos, sem a qual dificultaria ainda mais nosso processo de pesquisa;

À Faculdade Salesiana Dom Bosco e à sua política de apoio a formação docente, pela qual conquistamos dias cruciais para análise e aprofundamento da pesquisa;

À minha Orientadora, Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva, pelo seu dom de acalmar tempestades e revelar caminhos, com paciência, bom senso, confiança, respeito e flexibilidade, diante os desafios desta pesquisa. Tenho certeza que poderei contar com o seu apoio para continuar desbravando os caminhos que trafegam os processos de identidades na construção do conhecimento.

À minha Mestra, Isabel Cristina Fernandes Ferreira, sinônimo de amor e dedicação à pedagogia, com quem tanto aprendo e me inspiro;

⁵ Créditos: Foto de Valter Calheiros. As Meninas do carimbó. Efeito de arte do próprio pesquisador.

À Profa. Dra. Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa, pela disponibilidade e contribuição nas análises deste trabalho em minha qualificação;

À Profa. Dra. Ana Cristina Fernandes Martins pelo acompanhamento desta dissertação desde a qualificação até a análise final, sua forma doce em expor as observações ameniza nossa angustia, conforta nosso espírito e nos direciona para o caminho de maneira segura;

Ao Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho pela confiança depositada em minha empreitada acadêmica e pelo olhar crítico, dialógico e amoroso, o qual lançou ao aceitar ser membro da banca de defesa deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Carlos Humberto, ao me fazer perceber o turbilhão de sentimentos que ecoavam de meu peito, aconselhando-me a ter a serenidade necessária para construção de um texto seguro e coerente;

À Profa. Doutoranda Roseane Gonçalves, pela paciência, compreensão e colaboração em minhas ausências num momento de extremo desafio de sua coordenação frente aos trabalhos do Curso de Pedagogia da Faculdade Salesiana Dom Bosco;

Ao Educador Social Valter Calheiros, por ceder imagens de seu acervo pessoal para compor partes significativas deste trabalho, revelando suas impressões acerca da realidade amazônica e do contexto da Casa Mamãe Margarida;

Aos meus amigos e amigas do Mestrado, Lenice, Erivelto, Jhones, Roseane, Mirna, Sara, Luciana, Valdemar, Valciney, Lisa, Rosana, Tati e todos os demais que me fizeram entender que é possível se criar uma família dentro da academia. Muito obrigado pelo companheirismo e solidariedade;

À Ir. Liliana Maria Daou Lindoso e a comunidade religiosa da Casa Mamãe Margarida, por acolher nossos devaneios pedagógicos e depositar esperança e confiança na realização desta dissertação;

Aos profissionais que compuseram o Seminário Central desta pesquisa, Foly Calheiros, Lucia Oliveira, Roselandy Vieira, Auxiliadora Ribeiro, Rhamona Amorim, Eneila Lima, Soraya Bezerra e Ir. Vanusa Gomes, pelos aprendizados fornecidos, o compromisso estabelecido e a “co-laboração” durante todo o trabalho dialógico realizado entre nós;

E, finalmente, às crianças e às adolescentes envolvidas na lapidação desta pesquisa. Meninas com sonhos, com medos, com angústias, com alegrias e com desafios... Meninas de Manaus, da periferia, da diversidade, da transformação... Meninas do Amazonas, do sangue caboclo, do rosto arredondado e do olhar que mistura carência e valentia, entre erupções de tristeza e ódio na busca de paz... O meu amor por vocês permitiu a existência destes escritos, por isso estudo, trabalho e luto.

PARA REPARTIR COM TODOS

*Com este canto te chamo porque dependo de ti,
quero encontrar um diamante, sei que ele existe e onde está,
não me acanho de pedir ajuda, sei que sozinho nunca vou poder achar,
mas desde logo advirto, é para repartir com todos,
traz a ternura que escondes machucada no teu peito,
eu levo um resto de infância que meu coração guardou,
vamos precisar de fochos para as veredas da noite que oculta e às vezes defende o diamante
vamos juntos, traz toda luz que tiveres,
não te esqueça do arco-íris que escondestes no porão,
eu ponho a minha poronga de uso na selva, é uma luz que se aconchega na sombra,
não vale desanimar, nem preferir os atalhos sedutores que nos perdem para chegar mais depressa,
vamos achar o diamante para repartir com todos, mesmo com quem não quis vir ajudar,
pobre de sonho, com quem preferiu ficar sozinho bordando de ouro o seu umbigo engelhado,
mesmo com quem se fez cego ou se encolheu na vergonha de aparecer procurando,
com quem foi indiferente e zombou das nossas mãos em fatigadas na busca,
mas também com quem tem medo do diamante e seu poder
e até com quem desconfia que ele exista mesmo,
e existe,
o diamante se constrói quando procuramos juntos no meio da nossa vida e cresce,
límpido cresce, na intenção de repartir [...]*

Thiago de Melo

O diamante que tanto procuramos está por de trás dos males do mundo, escondido em meio às tragédias que assombram a situação de nossas crianças e adolescentes, adormecido na comodidade e na cegueira. Suplica para ser achado, apreciado, manuseado. O instrumento que move esta busca é o conhecimento. A esperança de o encontrarmos é revivida a cada passo conquistado adiante e nossos tropeços são superados na resiliência de sobreviver e evoluir. Os olhos precisam de novas formas de enxergar perspectivas ainda não percebidas, mas existentes e possíveis de serem alcançadas. Conhecer-se e conhecer o outro, eis nosso ponto de partida. Capacidade de aprender é a nossa maior virtude e saber repartir com todos será nossa vitória. A definição deste diamante aparecerá nas entrelinhas deste trabalho como um rio que abre caminhos e nos carrega ao desconhecido. Isso não significa que o alcançamos, mas que pensamos e sentimos sobre, na esperança que no final, as faces luminosas estejam em nossas mãos. Cabe-nos utilizá-las. (Saulo Vieira).



⁶ Créditos: Foto de Valter Calheiros. *Educadora com meninas.*

RESUMO

SILVA. Saulo Vieira Cavalcante da. **Identidades Socioculturais e Processos de Aprendizagem de Meninas em Situação de Vulnerabilidade Social**. 2013. 196p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2013.

A pesquisa tece considerações sobre os processos de construção das identidades socioculturais de meninas em situação de vulnerabilidade social, relaciona estes processos com as formas de apropriação do conhecimento, conquistado por meio da aprendizagem. Com base nos Estudos Culturais e na Psicologia Social Crítica no âmbito educativo, esquematizamos um referencial teórico assumidamente interdisciplinar. Devido a complexidade apresentada pelo objeto de estudo sentimos a preocupação de caminharmos em uma abordagem quantiquantitativa e buscar procedimentos de pesquisas ativas, mais especificamente a Pesquisa-ação Crítico-colaborativa. Nesta perspectiva, utilizamos a técnica do Seminário Central no intuito de examinar estudos de casos múltiplos, considerando as histórias de vida das educandas, além de discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação juntamente com um grupo interdisciplinar de educadores, concentrando várias formas de coleta de informações e oportunizando uma análise coletiva do contexto observado. Contamos ainda, com a participação, através de entrevistas e conversas individuais, além de debates em grupo, de cinco meninas com idades entre 10 a 14 anos em situação de vulnerabilidade, escolhidas a partir de uma fase exploratória ocorrida por meio de observação e encontro com os educadores através do Seminário Central, registradas em diário de campo, gravações em áudio e vídeo. No texto, defendemos que as identidades socioculturais das meninas e os processos de aprendizagem que as envolvem precisam ser pensados de maneira integrada. Utilizamos ainda a perspectiva Vygotskyana para reconhecer cada menina como um ser interativo e semiótico cuja relação com o mundo proporciona a construção da aprendizagem, ao mesmo tempo, esta aprendizagem lhe fornece uma renovação da relação com o mundo, implicando na edificação de identidades *cubistas* e/ou identidades *flutuantes de mesmice* em um transcórreer metamórfico de sua evolução. Verificamos que a forma que as meninas organizam subjetivamente as experiências conquistadas e a produção de novas configurações subjetivas a partir desta organização, interfere em suas formas de comportamento e apropriação do/no mundo. Estas leituras de/do mundo são desenvolvidas por intermédio de atos comunicativos e sofrem influências de nossas construções simbólico-emocionais. A pesquisa também traz o que denominamos de algumas *proposições pedagógicas para identidades cubistas*. Estas proposições abordam os limites e possibilidades de uma Pedagogia inspirada na Teoria Histórico – Cultural e no trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, para o *pensar sobre* uma Pedagogia que atenda as novas constituições identitárias.

Palavras-chave: Identidades Socioculturais, Processos de Aprendizagem, Pesquisa-ação crítico-colaborativa, Identidade cubista.

RESUMEN

SILVA. Saulo Vieira Cavalcante da. **Las identidades socio-culturales y los procesos de aprendizaje niñas en situaciones de vulnerabilidad social**. 2013. 196p. Tesis (Master) - Facultad de Educación de la Universidad Federal de Amazonas, 2013.

El trabajo de investigación analiza los procesos de construcción de identidades socioculturales de las niñas en situación de vulnerabilidad social asociados a estos procesos las formas de apropiación de los conocimientos, adquiridos a través del aprendizaje. Sobre la base de los estudios culturales y psicología social crítica en el campo educativo, esbozado un marco teórico abiertamente interdisciplinar. Debido a la complejidad presentada por el objeto de estudio sentir la preocupación de caminar en un enfoque Quantiqualitativo y buscar procedimientos de investigación activos, específicamente la Acción de Investigación Cooperativa Crítica. En esta perspectiva , se utiliza la técnica del Seminario Central para examinar varios casos de estudio , teniendo en cuenta las historias de vida de Educandas , y para discutir y tomar decisiones sobre el proceso de investigación , junto con un grupo interdisciplinario de educadores , centrándose diversas maneras de recopilar información y proporcionar oportunidades para un análisis colectivo del contexto observado . También contamos con la participación a través de entrevistas y conversaciones individuales y discusiones en grupo, cinco niñas de 10 a 14 años en situación de vulnerabilidad, elegido a partir de una fase exploratoria ocurrido a través de la observación y la reunión con educadores a través del Seminario Central, grabado en un diario de campo, grabaciones de audio y vídeo. En el texto, sostenemos que las identidades socioculturales de las niñas y los procesos de aprendizaje que implican la necesidad de estar diseñados de forma integrada. También utilizamos la perspectiva de Vygotsky a reconocer cada niña como un ser interactivo y semiótica cuya relación con el mundo ofrece la construcción de aprendizaje, mientras que el aprendizaje que esto te da una relación renovada con el mundo, dando lugar a la construcción de identidades y cubista / o identidades flotantes en una igualdad pasan su evolución metamórfica. Se encontró que la forma en que las niñas subjetivamente organizan las experiencias conquista y la producción de nuevas configuraciones subjetivas de esta organización, interfiere en sus formas de comportamiento y la propiedad de / en el mundo. Estas lecturas / el mundo se desarrolla a través de los actos comunicativos y están influenciadas por nuestras construcciones - emocionales simbólico. La encuesta también trae lo que llamamos algunas propuestas pedagógicas para identidades cubistas. Estas propuestas se refieren a los límites y posibilidades de una pedagogía inspirada en la Teoría de la Historia - Culturales y que trabajan con niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, para pensar de una pedagogía que responda a las nuevas constituciones de identidad.

Palabras clave: Identidades Socio-culturales, los procesos de aprendizaje, las actividades de colaboración de investigación-crítica, Identidad cubista.

LISTA DE SIGLAS

ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social
CEP – Conselho de Ética e Pesquisa
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CMM – Casa Mãe Margarida
DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
DRE V – Divisão Regional de Educação V
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FMA – Filhas de Maria Auxiliadora
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MJ – Ministério da Justiça
MPs – Meninas Pesquisadas
NEDA – Núcleo Espírita de Difusão da Arte
ONU – Organização das Nações Unidas
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEAS – Secretaria de Assistência Social do Estado do Amazonas
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SEPLAN – Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento Econômico
SESI – Serviço Social da Indústria
SESC – Serviço Social do Comércio
TESC - Teatro Experimental do SESC
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama dos campos e categorias estudadas	32
Figura 2: Modelo do Convite para I reunião do Seminário Central	84
Figura 3: Semana Pedagógica da CMM	89
Figura 4: 2º Encontro do Seminário Central	89
Figura 5: Processo das Espirais Cíclicas	97
Figura 6: Desenho Metodológico	99
Figura 7: Etapas da Pesquisa-ação	99
Figura 8: MPs e suas histórias de vida	137
Figura 9: (Re)conhecimento da vulnerabilidade – Oficina na CMM	154
Figura 10: (Re)conhecimento da vulnerabilidade “b” – Oficina na CMM	154
Figura 11: Concepções no “caminho da vida”	154
Figura 12: A constituição do sujeito: relações entre processos de identidade e processos de aprendizagem	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Meninas atendidas por localidades (2011-2012)	69
Gráfico 2: Motivos de ingresso na instituição (2011 - 2012)	71
Gráfico 3: Critério de escolha dos sujeitos - por faixa etária (2013).....	87
Gráfico 4: Critério de escolha dos sujeitos - tempo na instituição - 2 anos (2013)	88
Gráfico 5: Critério de escolha dos sujeitos - Tipo de medida protetiva (2013)	88
Gráfico 6: Situação das MPs – Relação com o pai	105
Gráfico 7: Situação das MPs – Relação com a mãe	105
Gráfico 8: Situação das MPs – Renda familiar	105
Gráfico 9: Situação das MPs – Localização da moradia/área de risco	105
Gráfico 10: Situação das MPs – Distorção idade-série	105
Gráfico 11: Situação das MPs – Relação com o professor	105
Gráfico 12: Situação das MPs – Grupo de amizade	105
Gráfico 13: Situação das MPs – Sentimento pela instituição	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perspectivas pedagógicas defendidas pela instituição	67
Quadro 2: Atividades das espirais cíclicas	98
Quadro 3: Situações do cotidiano escolar de Mariana	145
Quadro 4: Situação escolar – a mudança na atividade docente.....	152
Quadro 5: Situação escolar – experiências de motivação para uma aprendizagem inter-relacionada.....	155
Quadro 6: Proposições pedagógicas para identidades cubistas	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Memórias, escolhas e devaneios: surgimento e objetivos da pesquisa	19
Os espelhos de nosso caleidoscópio: o delineamento da Dissertação	24
1. CAPÍTULO I: O ESTUDO DA IDENTIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: CAMINHOS DE UMA CATEGORIA INTERDISCIPLINAR	26
1.1. A identidade e os Estudos Culturais	33
1.2. Psicologia, Estudos Culturais e identidade: contribuições para compreensão do sujeito	40
1.2.1. <i>Identidade metamorfose</i> na psicologia social brasileira	45
1.2.1.1. Breve contextualização: um novo projeto de psicologia	46
1.2.1.2. Identidade: “A estória do Severino e a História da Severina”	50
2. CAPÍTULO II: IDENTIDADES, SUBJETIVIDADES E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NAS REALIDADES AMAZÔNICAS: UMA APROPRIAÇÃO DO CONTEXTO	54
2.1. Subjetividade como dimensão das identidades na formação dos sujeitos amazônicos	55
2.2. Apropriando-se do contexto de pesquisa: a Obra Social e o atendimento as meninas	63
3. CAPÍTULO III: A PESQUISA-AÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS NO ESTUDO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	75
3.1. O Seminário Central e a integração das técnicas e instrumentos de pesquisa	84
3.1.1. A Observação Participante Completa e a construção do Diário de Campo	90
3.1.2. Entrevistas com Histórias de Vida	94
3.2. Triangulação e análise das informações através dos ciclos e estratégias de ação.....	96
4. CAPÍTULO IV: A MENINA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: IDENTIDADES INVISÍVEIS DE JOVENS VULCÕES	100
4.1. Labirintos de incertezas e mentiras sinceras de <i>Mariana Rocha</i> e seu amigo Cícero.....	106
4.2. <i>Soli</i> : as silenciosas erupções de uma vítima do tráfico	114
4.3. “Eu deveria ter te abortado...”	121

4.4. [...] quando a vida der um tapa na cara dela, aí ela volta: explosões, sentimentos e busca de uma menina chamada <i>Magá</i>	124
4.5. <i>Larissa Amora</i> : uma voz que não se ouvia	130
5. CAPÍTULO V: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL	138
5.1 Subjetividade, constituição do sujeito e aprendizagem em Vygotsky	140
CONSIDERAÇÕES E TEMPESTADES DE MUDANÇAS NAS SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE: PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA IDENTIDADE CUBISTA	159
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE	181
Apêndice A – Termo de Anuência	182
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	183
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (MPs)	184
Apêndice D – Termo de autorização (uso de imagem fotográfica e depoimento em vídeo)..	185
Apêndice E – Roteiro de entrevista com as meninas pesquisadas	186
Apêndice F – Roteiro de observação na visita domiciliar e entrevista com pais ou responsáveis	190
Apêndice G – Roteiro de observação na instituição	191
ANEXO	192
Parecer Consubstanciado do CEP nº 102.492	193



INTRODUÇÃO

O porquê somos o que somos ou como viemos a nos tornar o que somos, faz parte dos diversos conflitos, incertezas e desafios do/da homem/mulher perante seu percurso histórico na compreensão do mundo. Refletir tais questões diante dos novos contextos deste século parece não fazer mais sentido para o/a homem/mulher frente à indústria cultural arquitetada nas bases do individualismo forjado pelas ideias da modernidade. Pensar o que seremos está perdendo espaço pela obsessão do que queremos e o que teremos. É necessário, portanto, refletir sobre a construção do ser considerando as formas de manipulação inseridas na sociedade e reinsertadas por ela, para criar resistências a partir de novas aprendizagens.

Diante dos acontecimentos de crise entre a conformidade e a luta política cultural, percebemos o aquecimento de um diálogo existencial sobre a construção da identidade pessoal entrelaçada à identidade global, ao multiculturalismo e à formação do ser, inclusive, dos sujeitos amazônicos e suas subjetividades. Nesse enfoque, surgem então, preocupações relacionadas à igualdade e à diferença, à exclusão, ao surgimento de estigmas e à busca dos chamados grupos minoritários em firmar-se no mundo.

Dentro deste turbilhão de concepções e transformações, caracterizados por muitos autores como crise e período de mudança de paradigmas⁸, surgido a partir da modernidade, existem crianças e adolescentes advindos de uma situação de vulnerabilidade social⁹, historicamente marcadas pela exclusão, pelo abandono e por diversos tipos de violência. Identidades marcadas pelo resultado da ideologia de “consciência individual do capitalismo”, onde a consciência coletiva é arquitetada na sobreposição de um sobre o outro.

⁷ Créditos: Foto de Valter Calheiros. *Canoa no amanhecer do Beiradão*.

⁸ Santos, 1993, 2010a, 2010b; Morin, 2008; Lopes, 2002; Giddens, 2002; Hall, 2006;

⁹ Utilizamos este termo a partir de estudos sobre exclusão social estabelecidos por Carlos Filgueira. Os estudos trazem novas configurações acerca da temática e apresenta o termo vulnerabilidade social que é adotado pela UNESCO, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Ministério da Educação para traçar suas linhas de trabalho. Portanto, a vulnerabilidade social é tratada aqui, como: “o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores” (FILGUEIRA, 2001).

Esta configuração ideológica fez/faz surgir cada vez mais problemas sociais que afetam esta e outras parcelas da população. Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), 40 % das crianças e dos adolescentes do mundo tentam sobreviver com um dólar ao dia¹⁰. De acordo com a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), a pobreza nos anos 90, afetava 35% dos domicílios da América Latina enquanto a indigência alcançava 14%¹¹. No Brasil, este panorama não muda muito, 29% dos domicílios se encontram em situação de pobreza e 11% abaixo da linha de indigência¹². No Censo Demográfico de 2010, as crianças e os adolescentes na faixa de 0 a 18 anos de idade correspondem a 59.657.339 pessoas, o que equivale a 31,3 % da população do país e 1/3 das crianças e dos adolescentes da América Latina. Ainda segundo os dados da CEPAL, grande parte da população infanto-juvenil está submetida ao risco social, apresenta-se nesta conjuntura uma relação contrária entre idade e situação de pobreza, quanto menor a idade, maior a incidência da pobreza.

Tais informações revelam um trágico quadro quanto à situação das crianças e dos adolescentes do Brasil e da América Latina e nos faz questionar, a partir de nossa trajetória como profissional da pedagogia e militante da educação das classes populares, sobre como as instituições educativas estão abordando o contexto da sociedade contemporânea e as problemáticas que envolvem a realidade destas crianças e adolescentes. Acreditamos que discussões acerca deste cenário devam existir dentro do espaço de construção do conhecimento, seja formal, informal e/ou não-formal, pois servem para reflexão provocativa nas mudanças políticas, sociais e culturais.

Efetivar ações que envolvam a infância e a juventude na luta por transformações, abrange não só a busca de práticas pedagógicas, mas também, prioritariamente, o entendimento sobre o mundo e as facetas que envolvem os/as educandos/as, em especial, aqueles advindos de uma situação de vulnerabilidade, haja vista a necessidade de caminharmos na direção de oportunidades verdadeiramente igualitárias. É preciso, portanto, obter um conhecimento teórico e existencial dos/das educandos/as, permitindo-nos realizar uma cartografia do ser e descobrir suas reais necessidades. Isto nos levará a novas perspectivas de estudo, pesquisa e planejamento, além de proporcionar modificações práticas no desvelamento das formas de aprendizagem dos/das educandos/as. Estas aprendizagens contribuirão na formação de novas concepções de mundo e novas formas de relação social. É disto que trata esta dissertação.

¹⁰ CIDA (Canadian International Development Agency). **Action Plan on Child Protection**. June, 2001. <http://www.acdi-cida.gc.ca>.

¹¹ CEPAL. **Panorama Social de América Latina 2000**. Santiago de Chile: CEPAL, 2000.

¹² CEPAL. **Panorama social da América Latina 1998**. Santiago de Chile: CEPAL, 1999.

Nossa proposta é compreender o processo de construção das identidades socioculturais e sua relação com os processos de aprendizagem de meninas em situação de vulnerabilidade social. Incorporada a estas expectativas, revelamos a técnica da pesquisa-ação crítico-colaborativa como uma forma de compreensão do mosaico que envolve as três dimensões centrais do trabalho: a vulnerabilidade social, a identidade e a aprendizagem.

Neste trabalho, arriscamos dizer, enquanto reflexões em elaboração, que as identidades construídas a partir dos ideais modernos fizeram do homem/mulher um ser de interesses individualistas. A ideia de coletividade dos povos tribais esvazia-se na concepção de homem/mulher e de mundo dos povos capitalistas. Genocídios físicos e intelectuais marcam a busca de desenvolvimento do Brasil desde a invasão estrangeira até a atual falta de indignação diante dos problemas que o país carrega. Identidades se encontram descentradas; O caboclo não se reconhece diante do espelho (MEDEIROS, 2004); Famílias são unidas e separadas em um único dia; Territórios físicos e simbólicos são conquistados, invadidos e retomados em algumas semanas. Escolas se transformam em lugares de se fazer estatísticas, levantamento de índices e constituição de resultados numéricos; Por várias vezes, é utilizada como discurso político, esquecida após as eleições e afogada com os trabalhos burocráticos; As instituições sociais se submetem as propostas estatais no receio de perderem apoios financeiros e são constantemente julgadas como assistencialistas, mesmo que sua colaboração seja a única forma de trabalho existente na tentativa de solução dos problemas; Crianças e Adolescentes aparecem como fáceis alvos frente ao planeta em desordem, subordinadas e subjugadas por um “adultocentrismo” que escraviza, explora, mata e invade seus sonhos; A aprendizagem está se constituindo a partir de novas formas de identidade, flutuantes, líquidas; identidades estigmatizadas, inferiorizadas, perdidas; identidades polivalentes, híbridas e cubistas.

Segundo Jacques (2011) a variedade de conceituações e expressões acerca da categoria identidade é tão extensa que demonstra certa dificuldade de seus autores em representá-la em sua totalidade, necessitando criar subdivisões e qualificações. Esta diversificação é o resultado de distintas abordagens teórico-metodológicas, baseadas, ao menos nas pesquisas ocidentais, em duas grandes escolas: a americana e a europeia.

Procuraremos percebê-la em movimento, em processo e totalidade, utilizando-se de autores que, por meio do materialismo histórico e dialético, constroem perspectivas complexas de integração e construção do conhecimento de si, do outro e do mundo. Além de defendermos a releitura latino-americana dos Estudos Culturais e a Psicologia Social Crítica Brasileira, mais especificamente a abordagem da Psicologia histórico-cultural, como fortes expoentes de significado para uma visão interdisciplinar da identidade.

A intenção é demonstrar/defender uma forma de abordagem no campo pedagógico em que cultura, interdisciplinaridade, identidade, representação, compromisso social, pesquisa-ação, conhecimento da realidade sociocultural e aprendizagem se apresentem de maneira articulada e sem fronteiras para um estudo dos processos educativos, transformando a Psicologia Social e os Estudos Culturais em instrumentos teóricos e metodológicos da Educação.

Memórias, escolhas e devaneios: surgimento e objetivos da pesquisa

Refletir de que maneira a construção das identidades socioculturais de crianças e adolescentes afetam os seus processos cognitivo-emocionais que lhes garantem a aprendizagem é uma ação extremamente complexa. É preciso considerar suas construções internas e influências externas em suas representações e posturas, providas por incentivos midiáticos, grupos de amizades e concepções modernas de como elas devem se portar no mundo e como este mundo “foi feito para elas”.

Fazer tal diálogo envolve muito mais do que a busca por literatura e a observação em campo, é necessário o entusiasmo pela pesquisa, a curiosidade e a vontade de mudança. Para isto, foi realizada uma breve revisão biográfica, revelando minha visão de mundo e um resgate da memória acadêmica-profissional acerca das situações já enfrentadas, revendo minhas preocupações, escolhas e devaneios na defesa e educação da menina amazonense em situação de vulnerabilidade social. Acredito que através deste relato poderei fazer-me compreender sobre o surgimento do tema e seus objetivos, considerando os desafios, as relações estabelecidas e os aprendizados conquistados durante o contexto social e histórico pertencente a minha trajetória de vida.

Minhas atividades em colaboração a educação das classes populares surgiram antes mesmo de me encontrar com o fazer docente. Aos 15 anos estava em um turbilhão de edificações e conflitos enquanto ser em desenvolvimento e, junto com a adolescência, carregava a imaturidade de querer ser o salvador do planeta, o pensamento de que tudo se resolveria com a força de vontade e minha determinação para o trabalho, sem se dar conta de todos os aspectos que envolvem a constituição do sujeito e sua forma de relacionar-se com o contexto social, cultural, político e tantas outras facetas que provocam o nosso modo de ser e conviver no mundo.

Durante os anos de Ensino Médio tive a oportunidade de conhecer pessoas ligadas ao trabalho do TESC (Teatro Experimental do SESC), do NEDA (Núcleo Espírita de Difusão da

Arte) e dos grupos Auta de Souza e Almas Irmãs, sendo convidado a compor um grupo de artistas e pedagogos que realizavam um trabalho educativo e distribuição de sopa nas praças do Centro de Manaus com crianças e adolescentes em situação de rua, além de atividades de evangelização para crianças da periferia. Até aquele momento eu era um jovem leigo em relação as teorias educacionais e a realidade sociocultural de pessoas em situação de vulnerabilidade, colaborava apenas como auxiliar dos educadores que se utilizavam do lúdico e da arte para mediar conhecimento. O período em que fiz parte deste trabalho foi imprescindível para a consolidação do meu “namoro” com a educação.

Além disso, adquiri através de minha mãe o gosto pelo conhecimento, pelas artes e a história, fazendo-me escolher ao final do Ensino Médio o Curso de Pedagogia como formação profissional. Logo no primeiro mês, me vi contratado como bolsista pela instituição para trabalhar com crianças da Educação Infantil moradoras da comunidade do Bariri. Crianças em situação de pobreza extrema, moradoras de casas flutuantes e expostas a sérios problemas sociais.

Ao visitar a comunidade onde viviam as crianças, pude descortinar parte de suas realidades e entender que muitas das atividades psicomotoras, lógico-matemáticas, construções de experiências e leituras de e do mundo, o qual proporcionava no ambiente escolar, pouco contribuíam para melhoria de vida daquelas crianças. Ora! Era extremamente imaturo de minha parte avaliar uma criança e taxá-la com uma péssima coordenação motora pedindo-a para andar em uma linha reta desenhada no chão, quando a mesma, corria sobre corredores suspensos, pontes tortas, quebradas, cheias de buracos, onde os demais professores e eu, mal conseguíamos andar.

Diante disto, lembrei-me da experiência conquistada nas praças e da preocupação do grupo de educadores em conhecer a realidade social dos educandos, relacionando-a com a ação docente, compreendendo suas histórias de vida e o que enfrentavam cotidianamente.

A problemática que envolve esta dissertação ganha seu ápice quando recebo quatro anos mais tarde o convite para adentrar na realidade complexa e dinâmica de funcionamento da Casa Mamãe Margarida (CMM), uma Obra Social Salesiana, não governamental, sem fins lucrativos, que atende crianças e adolescentes do sexo feminino encontradas em situação de risco e vulnerabilidade social. Nesta, exerci a atividade de professor de Ensino Fundamental, educador de abrigo/cuidador, pedagogo e atualmente de gestor escolar, como servidor efetivo disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, exercendo ainda, durante este percurso, atividades em outras instituições desta Secretaria.

Posso dizer que: [...] foram difíceis as primeiras semanas como educador desta Obra Social! Você pensa que vai falar sobre substantivos, verbos, operações matemáticas, geometria, astronomia e tantos outros aspectos da ciência que necessitam ser aprendidos pelas meninas, mas percebe rapidamente que os contextos que envolvem este aprendizado não perpassam apenas por seus processos cognitivos. Ou melhor, seus processos cognitivos não são construídos isoladamente, mas necessitam de diferentes áreas do cérebro para o estabelecimento de significado e de uma aprendizagem, considerando suas culturas, histórias e expectativas.

O educador fica sem ação ao saber que uma menina foi agredida sexualmente pelo pai e não pode voltar para seu lar porque a justiça não efetivou uma condenação. Surpreende-se diante do depoimento da mãe ao afirmar que a filha de sete anos é culpada pelo estupro causado, simplesmente por andar com short curto. No mínimo, nos causa tristeza e espanto alguém ser recebido em seu primeiro dia de trabalho na instituição por uma menina de seis anos que te alisa e te chama de “gostosão”. Pouco depois, você descobre que ela recebe “carícias” do avô desde os seis meses de vida. Como trabalhar a história e a geografia dos livros didáticos com uma pessoa que não possui um sobrenome, um pai, uma mãe, não sabe de onde veio, onde nasceu, quantos anos tem, que muda de casa 4 vezes ao ano e que diz a cada cinco minutos que deseja morrer? Estes e vários outros casos me fizeram refletir sobre o que pensava do mundo e o olhar que direcionava para ele.

Tais situações me fizeram/fazem refletir sobre o papel e as características dos ambientes educativos formais, sejam escolas regulares ou obras sociais, públicas e/ou privadas, todas fazem parte de um mundo cultural diverso e complexo.

Durante os nove anos de experiência nesta instituição, pude conviver com uma variedade de profissionais que muito contribuíram para minha formação pedagógica e humana. Em muitos momentos, meus colegas e eu, conseguimos integrar o trabalho realizado, contando com psicólogos, assistentes sociais, arte-educadores, cuidadores e demais membros da comunidade educativa. Esta postura nos fez sistematizar reuniões interdisciplinares mensais o qual denominamos de “Estudo de Caso”. Infelizmente, até pouco tempo atrás esta prática estava sendo esvaziada, quase que esquecida, mas adaptamos junto com a assistente social, e construímos a proposta da Pesquisa-ação Crítico-colaborativa e do Seminário Central onde se desenrolam momentos significativos deste trabalho.

Há exatamente quatro anos, ingressei na docência do Ensino Superior. Uma oportunidade sem igual para compartilhar e aprender através da escuta com meus/minhas alunos/as, das

atividades de estágio e visitas a campo, ações promotoras de reflexões teórico-metodológicas que apresentavam cotidianamente a realidade amazônica.

Assim, trabalhando junto a meninas em situação de vulnerabilidade, estudando com seus educadores, ouvindo e pesquisando com os acadêmicos do Curso de Pedagogia, aprendendo e ensinando com os estagiários e convivendo com o que pensam cada um deles, pude mais uma vez perceber a distância criada entre o ideal e o real, entre a vida das crianças e dos adolescentes da cidade de Manaus e o pensamento dos profissionais da educação que estes sujeitos dependem, bem como da própria comunidade a qual elas pertencem.

Percebi, pelo menos nos lugares onde trabalhei e estudei, a pouca fundamentação teórica que os/as pedagogos/as adquirem sobre os processos de aprendizagem relacionados com o contexto social dos/as educandos/as. Comecei a admitir a relevância dos estudos da psicologia e da sociologia para formação docente. Entendi que o melhor trabalho educativo é aquele realizado em coletividade e compromisso entre os diversos profissionais da instituição, promovendo ações interdisciplinares contínuas.

Desta forma, surge a temática apresentada nesta pesquisa, junto com o desafio de cursar o Mestrado em Educação dentro da Universidade Federal do Amazonas. Nesta, fui apresentado ao discurso dos Estudos Culturais pelas palavras entusiasmadas da professora Dra. Valéria Weigel e, pude regozijar junto a minha orientadora, a professora Dra. Iolete Ribeiro, meus devaneios pedagógicos em unir pensamentos construídos em meio a Psicologia Social, mais especificamente a perspectiva histórico – cultural e a teoria de Vygotsky¹³, com as falas militantes dos Estudos Culturais, no intuito de construir um discurso educativo interdisciplinar e pensar em uma prática pedagógica capaz de compreender a história de vida das educandas pesquisadas, evidenciando a construção de suas identidades, ao mesmo tempo, promover suas aprendizagens para o surgimento de novas concepções na edificação de seus projetos de vida e mudanças para uma postura de resiliência.

Portanto, compreender o contexto que esta pesquisa propõe é pensar sobre uma tentativa de trabalho educativo partejado para Amazônia, com meninas amazonenses e amazonidas. Crianças e adolescentes que trazem a marca não somente da sua identidade feminina, mas, sobretudo, cabocla, negra e indígena, com as cicatrizes de um estigma de marginalização. Realizar esta pesquisa foi/é refletir em um meio didático-pedagógico de ação que considere a construção da identidade e as facetas que lhe edificam como tal associando-a aos processos de aprendizagem.

¹³ Adotaremos a grafia Vygotsky, exceto em citações. Nestas, reproduziremos a forma presente em cada referência.

Diante destas preocupações é que definimos o objeto de estudo e propomos a investigar os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Compreender o processo de construção das identidades socioculturais e sua relação com os processos de aprendizagem de meninas em situação de vulnerabilidade social.

Objetivos Específicos: 1. Entender o processo de construção das identidades socioculturais de meninas em situação de vulnerabilidade social; 2. Analisar os seus processos de aprendizagem; 3. Discutir como a interface Identidades socioculturais – Processos de aprendizagem se relacionam entre si no estudo da realidade das educandas em situação de vulnerabilidade e; 4. Elencar proposições pedagógicas que contribuam no trabalho educativo com meninas em situação de vulnerabilidade;

Trabalhamos com a hipótese de que a constituição do sujeito se dá a partir da construção de sua identidade, esta é formada pela mediação do conhecimento, advindo da relação entre as informações obtidas no meio e a sua subjetividade, acreditando que as informações adquiridas pelo sujeito não são simplesmente internalizadas de fora para dentro, elas podem ser convertidas ou não pelo sujeito que as adquiri através do conhecimento que ele já possui, formando significações, conceitos e representações, considerando ainda, a sua relação simbólica-emocional com o outro e a forma como lida com as experiências de vulnerabilidade, organizadas subjetivamente e ligadas/conquistadas aos/pelos processos de aprendizagem.

O fenômeno social estudado é a situação de vulnerabilidade e a construção da identidade das meninas. Através dele, buscamos compreender como a aquisição do conhecimento por meio das aprendizagens influenciam em suas atitudes, comportamentos e condições de vida, ao mesmo tempo, de que maneira as suas construções subjetivas sobre as realidades que as envolvem (vulnerabilidades) são organizadas, interferindo na forma que aprendem. Este estudo (identidade-aprendizagem) é necessário para que possamos refletir sobre a educação que as envolve e inferir proposições pedagógicas para o trabalho com as crianças e adolescentes pesquisadas.

Sua problemática envolve a realidade da Casa Mamãe Margarida e seu atendimento a crianças e adolescentes do sexo feminino, encaminhadas pelo Conselho Tutelar e Juizado da Infância e Juventude que sofrem situações de vulnerabilidade, como: negligência familiar, exploração do trabalho infantil, abuso, exploração e violência sexual, tráfico humano, ou qualquer outra condição que deixe a criança ou adolescente a margem de seus direitos.

Os sujeitos foram escolhidos a partir de uma fase exploratória, ocorrida por meio de observação e encontro com um grupo interdisciplinar de educadores através da técnica do Seminário Central, identificando as educandas encaminhadas por medida de Proteção Especial de Média e Alta complexidade¹⁴ e a partir da verificação do cadastro institucional.

Outro critério utilizado foi o tempo da menina na instituição. Foram escolhidas aquelas que estão dois anos ou mais, pois teríamos maiores informações para coleta de dados. Verificamos também que o maior número de meninas encaminhadas para CMM tinham idades entre 10 e 14 anos, por isso, optamos em fazer a análise a partir desta informação. Não utilizamos critérios relacionados a aprendizagem das educandas, pois não queremos induzir a pesquisa para a questão das dificuldades de aprendizagem e maus rendimentos escolares, mas revelar como suas identidades se relacionam com os processos de aprendizagem que podem ou não ser caracterizados como bom desempenho escolar.

A dissertação apresentada está longe de esgotar as relações que circundam a complexa realidade que cerca as crianças e as adolescentes de Manaus, muito menos pretende apresentar qualquer tipo de verdade absoluta. O que buscamos é uma aproximação entre a academia e as histórias de vida de crianças e adolescentes reais, concretas, sujeitos históricos ligados ao mundo. Um trabalho cuja produção do conhecimento científico e o arcabouço teórico que o sustenta não está compreendido em uma contraposição as realidades relatadas, descritas e analisadas, mas na formação de um conjunto processual, contínuo e mutável de relações pensadas desde o primeiro momento da pesquisa e responsáveis pelo seu desenvolvimento de acordo com as demandas de investigação, partejando novas fontes e realizando transposições de novos caminhos.

Os espelhos de nosso caleidoscópio: o delineamento da Dissertação

Na introdução, levantamos os motivos e revelamos a nossa identificação com a problemática. De maneira bastante pessoal, expomos angústias e desafios acerca do trabalho, apresentando, inclusive, parte de nossas memórias acadêmicas e profissionais, além de nossas perspectivas.

¹⁴ **Proteção Especial de Média Complexidade:** Oferta atendimento especializado a famílias e indivíduos que vivenciam situações de vulnerabilidade, com direitos violados, geralmente inseridos no núcleo familiar. A convivência familiar está mantida, embora os vínculos possam estar fragilizados ou até mesmo ameaçados.

Proteção Especial de Alta Complexidade: Oferta atendimento às famílias e indivíduos que se encontram em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos, necessitando de acolhimento provisório, fora de seu núcleo familiar de origem. (FONTE: Ministério do Desenvolvimento Social (MDS)). Sítio: www.mds.gov.br. Acessado em: 30.04.2012.

No primeiro capítulo, esquematizamos um referencial teórico assumidamente interdisciplinar na tentativa de integrar diferentes campos do conhecimento, acreditando que as identidades socioculturais das meninas e os processos de aprendizagem que as envolvem não devem e nem podem ser pensadas de maneira isolada.

O segundo capítulo contextualiza, mesmo que de maneira breve e parcial, questões referentes a realidade dos sujeitos amazônicos. Apresentamos a instituição lócus da pesquisa, revelando a complexidade, o reconhecimento e os problemas existentes no trabalho realizado.

No terceiro, fazemos uma detalhada descrição de nossa metodologia, justificando a utilização da pesquisa-ação crítico-colaborativa e explicitando a técnica do seminário central, sua característica de reunir, organizar e sistematizar diferentes procedimentos de coleta de dados. Relatamos percalços encontrados e suas formas de superação diante as intervenções com o grupo de educadores, nossas relações com as meninas pesquisadas, os procedimentos de entrevistas e visitas domiciliares, bem como, as formas de análise das informações e sua posterior reflexão sobre o resultado do trabalho.

O quarto capítulo traz as histórias de vida de cada menina, a partir de informações retiradas do cadastro institucional, aliados com nossas observações, entrevistas, visitas e resultados dos Seminários Centrais, conflitando todos os dados obtidos e preocupando-nos em descrever seus contextos com o máximo de fidedignidade. Perpassamos por desejos, angústias e perspectivas das meninas e alguns de seus familiares. Enfim, iniciamos uma análise através do entrelace de discussões teóricas com observações empíricas, abordando diferentes campos do conhecimento.

No quinto, realizamos um estudo acerca dos processos de aprendizagem e as facetas que envolvem a constituição do sujeito, utilizando a teoria da psicologia histórico-cultural na perspectiva Vygotskyana para reconhecer cada menina como um ser interativo e semiótico cuja relação com o mundo proporciona a mediação da aprendizagem e uma renovação desta relação, constituída por processos de apropriação, implicando na edificação de identidades *clubistas* e identidades *flutuantes de mesmice* em um transcorrer metamórfico de sua evolução.

As considerações finais trazem o que denominamos de algumas *proposições pedagógicas para identidades clubistas*. Estas abordam algumas possibilidades de uma Pedagogia inspirada na Teoria Histórico – Cultural, para o *pensar sobre* uma Pedagogia que atenda as novas constituições identitárias, valorando o conhecimento historicamente construído e as transformações que perpassam o desenvolvimento das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

1. CAPÍTULO I: O ESTUDO DA IDENTIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: CAMINHOS DE UMA CATEGORIA INTERDISCIPLINAR

Assim, todas as ciências e todas as artes iluminam, a partir de ângulos específicos, o fenômeno humano. Mas esses focos de luz estão separados por profundas zonas de sombra, e a unidade complexa da nossa identidade escapa-nos. A convergência necessária das ciências e das humanidades para restituir a condição humana não se realiza. Ausente das ciências do mundo físico (embora também seja uma máquina térmica), separado do mundo vivo (mesmo sendo um animal), o homem é, nas ciências humanas, dividido em fragmentos isolados.
(MORIN, 2007, p. 16).

Ao fim da idade média novos conhecimentos foram construídos na tentativa de estabelecer explicações acerca dos fenômenos da natureza e dos problemas sociais e humanos através de uma libertação do pensamento dogmático. Afasta-se também o pensamento da filosofia social embasada nos pontos de vista *normativo* e *finalista*¹⁵, estes buscavam normas de convivência e a “simples” organização das mesmas sem a preocupação de compreender verdadeiramente o/a homem/mulher e a sociedade. Surgem então fatores socioculturais e intelectuais a partir dos séculos XVII e XVIII, encabeçados por revoluções e pelo pensamento capitalista, além dos conflitos sociais advindos do mesmo, que acabaria levando a formação das ciências humanas e sociais.

Ao tratar dos estudos da categoria identidade e seu caminho interdisciplinar é interessante lembrarmos as circunstâncias históricas pelas quais as ciências humanas e sociais se edificam. Afinal, os conceitos, técnicas e métodos de investigação que perpassam por tais ciências fizeram o conceito identidade ressurgir nas discussões dos séculos XIX e XX, considerando que sempre estiveram presentes no pensamento filosófico e ontológico do mundo, mas ganham destaque com o aparecimento da modernidade.

Na tentativa de revelar que o estudo sobre a identidade não nasceu da modernidade, mas apenas ressurgiu com ela, Lopes (2002) revela que os fundamentos desta categoria possuem uma história e uma pré-história no pensamento humano. O autor apresenta esta ideia a partir do estudo de Mauss, mais especificamente na obra *Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”*, originalmente publicado em 1938 no livro *Sociologia e Antropologia*. Lopes (2002) ainda utiliza as contribuições de Michel-Jones (1978) e Dumont (1985), que demonstram a existência de diversas reflexões para sustentação de que a noção do

¹⁵ Refere-se a tradição da filosofia social enquanto campo homogêneo de validade intransponível, precedente e diferente do pensamento de Max Horkheimer ao utilizar do termo no início do século XX, enquanto articulação da reflexividade filosófica com a observação sociológica alimentada por ideias de diferentes correntes. Fala-se portanto, do pensamento de organização social sem a compreensão de fenômenos sociais.

“eu” é o resultado da transformação ocorrida no estudo da noção de pessoa humana estudada durante séculos em uma abordagem filosófica.

Lopes (2002) defende que tais transformações no estudo da noção de pessoa são consequências das mudanças intelectuais dos séculos XVII e XVIII, com o aparecimento dos estudos sociológicos e posteriormente psicológicos e antropológicos, bem como a preocupação com a subjetividade, a consciência e a personalidade, na tentativa de desvelar o que são e quem são os homens.

Os fatores que encabeçaram tal mudança foram as situações socioeconômicas destes séculos, principalmente a partir das revoluções industrial e burguesa. De acordo com Martins (2006) as consequências da industrialização foram tão trágicas que mereciam uma resposta da sociedade. Dentre estes problemas podemos citar: “[...] aumento assustador da prostituição, do suicídio, do alcoolismo, do infanticídio, da criminalidade, da violência, de surtos de epidemia de tifo e cólera que dizimaram parte da população, etc” (MARTINS, 2006, p. 16). A partir desta situação a classe trabalhadora contesta as condições de vida que são submetidos e iniciam fortes confrontos com os proprietários dos instrumentos de trabalho. Tais conflitos constroem um novo problema a ser investigado e transforma a sociedade em um objeto de análise para as ciências.

Pode-se dizer que este foi o “empurrão” necessário para que o arcabouço teórico que estava sendo construído desde o final do século XVI, através de uma efetiva racionalização do pensamento pudesse surgir, abandonando a visão sobrenatural e dogmática que até então prevalecia, além de iniciar uma negação à *identidade do espírito absoluto* - a essência do ser e do objeto como sendo aquilo que permanece. Desta forma, muitos estudos deixaram de pensar no indivíduo isoladamente, preocupando-se também com o grupo social que estes indivíduos pertenciam. Entretanto, havia uma tendência de privilegiar o poder externo na constituição do indivíduo, ou seja, sua posição social determinava suas atitudes e comportamentos.

Nos séculos XVII e XVIII, já estavam sendo empregados métodos de observação e experimentação em pesquisas de ciências naturais. Eles permitiam ao homem atingir uma reflexão acerca da verdade que havia por de trás de alguns fenômenos considerados misteriosos, obscuros, divinos e reveladores. Neste mesmo período histórico, mas de forma cadenciada, as ciências humanas e sociais surgem com a proposta de se estudar o processo histórico de forma lógica, aplicando métodos das ciências naturais para melhor entender os fenômenos sociais. Isto possibilitou ao homem acreditar que poderia ser construtor de sua própria história, ao mesmo tempo, o fez pensar, a partir do pensamento burguês, que o homem

deveria ser visto isoladamente, eliminando as instituições sociais para proporcionar sua “verdadeira liberdade”. (FERNANDES, 1980; FILHO, 2010; MARTINS, 2006).

No meio dos conflitos destes séculos surge a sociologia, partejada como uma área evolucionista e positiva com o objetivo de conhecer as leis que regem os fatos sociais, causando na contemporaneidade significativas divergências, no sentido da necessidade de se ter claramente a quem esta ciência se destina e como é controlada. (FILHO, 2010; MARTINS, 2006).

Apesar das dúvidas estabelecidas sobre para quem e como estava e está sendo utilizada a ciência social, não se pode negar que o aparecimento do sistema capitalista e do mundo moderno a partir do pensamento burguês, faz nascer uma nova forma de ver o mundo e coloca o homem no centro de um novo problema:

[...] o homem, em concepção, estaria disperso numa multiplicidade de origens possíveis, estaria colocado, numa série sucessiva de seres, diferenciando-se dos demais por certas características de sua evolução, ou seria ele o centro para onde convergiam os demais seres vivos, constituindo a história como um processo definido a partir da cronologia humana? (LOPES, 2002, p. 12).

Tal aventura filosófica promove no século XIX – mas iniciada nos anteriores – o aparecimento de outros componentes científicos ligados a reflexão e descoberta do homem, seu “espírito” e sua relação com o meio, como a antropologia e a psicologia, além da evolução da sociologia que se permite ter distinções e contradições dentro de sua própria ciência, percebendo de um lado, um homem pertencente a instituições sociais e estas com a obrigação de caminharem harmoniosamente para ordem da sociedade e, outro lado, que levaria o indivíduo da razão para o progresso, ambas coexistindo, divergentes em alguns momentos e complementares em outros.

Neste mesmo século começa-se a analisar nas ciências humanas e sociais o ser humano “em partes”. A psicologia responsável pelo estudo dos processos mentais dos indivíduos, a sociologia estudando as atividades grupais e as normas que as regem, a antropologia verificando os caminhos do homem primitivo ao convívio social, a história compreendendo as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas, além da geografia, do direito, a política e demais campos que compõem as ciências humanas e sociais. Todas essas especificidades na procura de entender a complexidade da vida do homem em sociedade, suas linguagens e saberes.

Tantas transformações ocorridas a nível econômico, político, social e cultural, fizeram da idade moderna um lugar significativo no estudo da noção de pessoa. Consequentemente, vários autores (SANTOS, 1993, 2010; HALL, 2006; GIDDENS, 2002; EWALD E SOARES, 2007; entre outros) atribuem a preocupação com as questões identitárias à modernidade e seus desdobramentos – não confundimos idade moderna com modernidade, mas evidenciamos o período cronológico como momento de revelação dos ideais.

Entretanto, não se pode esquecer ou negar as preocupações existentes em uma pré-história da identidade, como nos coloca os estudos de Lopes baseados em Marcel Mauss. O autor traz questões acerca do ser humano, seu desenvolvimento biológico e sociocultural, precedentes a modernidade, com significativas discussões e uma diversidade de concepções sobre a noção de pessoa e a constituição identitária do ser.

Mauss (2003) inicia seu estudo a partir das categorias do espírito humano aristotélico. Para Mauss (*ibid*) a noção de pessoa, definida até aquele momento como natural e visível na consciência humana, deveria ser revista de maneira que substituísse a visão ingênua construída até então, para perceber o desenvolvimento do conceito ao longo dos séculos, analisando-o em diferentes épocas e em vários lugares do mundo ocidental, trazendo a tona sua história social. Portanto, desde a noção de pessoa dos povos primitivos como reflexo de suas organizações sociais, a identificação do indivíduo como direito adquirido na realidade greco-romana, o aparecimento do *indivíduo moral*, a formação de uma *identidade de espírito absoluto*, como resultado dogmático do cristianismo, até a *noção psicológica do “eu”*, influenciaram significativamente a ideia que se tem hoje sobre a constituição do sujeito e sua identidade (LOPES, 1996; 2002; MAUSS, 2003; MICHEL-JONES, 1978).

A atividade de pesquisa de Mauss está baseada nos estudos de seu tio, Emile Durkein, em relação ao seu entendimento sociológico sobre as relações humanas, podemos dizer que suas contribuições para a compreensão do estudo sobre a identidade na modernidade através de uma retrospectiva histórica é pioneira e significativa para este trabalho. Seus estudos também estão de encontro com outras perspectivas teóricas da época no que se refere a necessidade de conhecer o contexto histórico do objeto de estudo e sua relação com os sujeitos.

Durante o momento de transição entre os séculos XIX e XX a noção de indivíduo começa a se transformar em sujeito, capaz de se relacionar com o mundo que o cerca. Assim, tanto a psicologia com o estudo do comportamento, quanto a antropologia na observação da conduta humana são influenciados por análises da ciência política, da sociologia e história. Consequentemente, o estudo sobre o “eu” é atingido pelos ideais de Hegel e Marx. O homem é inserido em um movimento temporal de contradição na formação histórica.

Assim a concepção de sujeito vai se diferenciando das concepções de indivíduo e de pessoa não somente como dados e registros da busca pela compreensão do homem, como também, e mais ainda, pela compreensão de sua gênese e do caráter explicativo que tais concepções assumem, para o entendimento da realidade em que se movem (LOPES, 2002, p. 15).

O sujeito, portanto, é explicado a partir de sua práxis e faculdade de síntese na construção do conhecimento e reflexão crítica à sociedade capitalista, utilizando-se de diversas contribuições teóricas, inclusive econômicas, para o desenvolvimento de movimentos e lutas sociais. Isto criaria a concepção de homem de *cidadania coletiva*, elaborado a partir dos ideais da sociedade civil. Entretanto, o Estado se utiliza do discurso da “educação das massas”, e dos “direitos e deveres do cidadão”, para planejar formas de regulamentação que pudesse restringir a atividade humana em ações voltadas na disciplina outorgada pelo poder estatal, teríamos neste momento duas fortes concepções de homem enquanto cidadão moderno, de um lado o homem civilizado regulamentado pelo Estado, e de outro, o homem de uma identidade político-cultural, movido pelas lutas dos movimentos sociais (GHON, 1999).

Todo este movimento acerca do homem, a noção de “eu” e da categoria identidade, perpassam sob e sobre referências dialéticas que revelam no século XX sua interdisciplinaridade em uma dinâmica contraditória do mundo. Isto nos cria a possibilidade de pensar a identidade sob diferentes aspectos em uma multiplicidade impossível de se refletir anteriormente. Cria-se um embate entre a consciência do homem e as regras sociais as quais é submetido, psicologia e antropologia se encontram mais uma vez para discutir as relações entre personalidade e cultura, indivíduo e coletividade, processos intra-psicológicos e inter-psicológicos, modernidade, pós-modernidade e globalização.

Discussões acerca de uma ciência denominada *psicologia pedagógica* também são ensaiadas e até colocadas inicialmente como uma esperança para o entendimento sobre a criança em seu processo educacional. Esta abordagem verificou a possibilidade de uma simbiose entre os campos, na busca de que os conhecimentos dos fenômenos psíquicos pudessem dar a pedagogia o arcabouço necessário para construção de programas mais eficazes na construção do conhecimento humano. Contudo, causas de natureza teórico-práticas revelaram uma série de problemas na junção destes campos que, na verdade, são equivalentes e se complementam, sem necessariamente um sobrepor ou estar subordinado ao outro. (VYGOTSKY, 2004, p. 1-14).

Espaço de consenso entre as Ciências Humanas e Sociais de hoje será o da noção de que nem o indivíduo existe como tal isolado do contexto social, nem a sociedade se constitui como um todo exterior ou alheio aos indivíduos e às especificidades dos seus trajetos.

No movimento extracampos, porém, surge a necessidade de um “diálogo interdisciplinar” que vai numa direção oposta, mas não antagônica, a meu ver: para dar conta de responder aos novos jogos de combinação que produzem esferas de ação emergentes, alguns cientistas rompem cuidadosamente as fronteiras entre os campos científicos e dialogam com referências teóricas elaboradas por outras ciências (LOPES, 2002, p. 20).

O homem deixa de ser visto em uma perspectiva fragmentada do pensamento científico. A ideia de identidade enquanto aquilo que permanece, que é idêntico, é modificada para uma ideia de homem em transformação. A modificação colocada pela pós-modernidade cria espaços de opção e uma flexibilidade que não mais obriga o sujeito a uma identificação específica, mas no aparecimento do sujeito plural (NUNNER-WINKLER, 2011).

Para Fazenda (2009), “[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas” (p. 17). Isto inclui tomar de outros campos científicos as referências necessárias de se entender o mundo e sua complexidade, bem como, também fazer do senso comum uma forma de se entender a realidade que nos cerca, revelando uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010a), necessária para o enfrentamento do pensamento hegemônico e a emancipação do conhecimento enquanto uma rede holística de construção do/da homem/mulher e do mundo. Para Morin (2010) é necessária uma “reforma do pensamento” para que os saberes deixem de ser compartimentados para tornarem-se reflexos do mundo, compreendendo suas dinâmicas e problemas multidisciplinares e transversais.

Na tentativa de “desrespeitar” a formalidade dos limites estabelecidos entre os campos de conhecimento e as “gaiolas disciplinares” que acompanham o modo positivista e aristotélico de pensar o mundo e constituiu grande parte de nossas atuais formas de agir sobre e sob a construção do próprio conhecimento, seja dentro ou não das academias, é que procuramos evidenciar a perspectiva interdisciplinar da categoria identidade a partir deste breve estudo sobre as ciências humanas e sociais, bem como, das concepções teóricas que tomamos como referência para seu estudo. Afinal, nossa perspectiva teórica acerca das identidades socioculturais se deu a partir da concepção e relação de duas áreas que assumiram esta categoria como eixo central na construção de suas pesquisas e reflexões. Tanto a Psicologia

Social como os Estudos Culturais aparecem como elementos significativos no estudo desta temática.

No intuito de ilustrar o pensamento construído acerca de nossa fundamentação interdisciplinar para o estudo deste campo de pesquisa e os elementos constituintes da realidade observada, apresentamos a seguir um diagrama que convoca conceitos significativos para construção desta dissertação, sem necessariamente fazer uma explicação detalhada, pois acreditamos que o desvelamento desta ilustração gráfica irá surgir no transcorrer do trabalho.

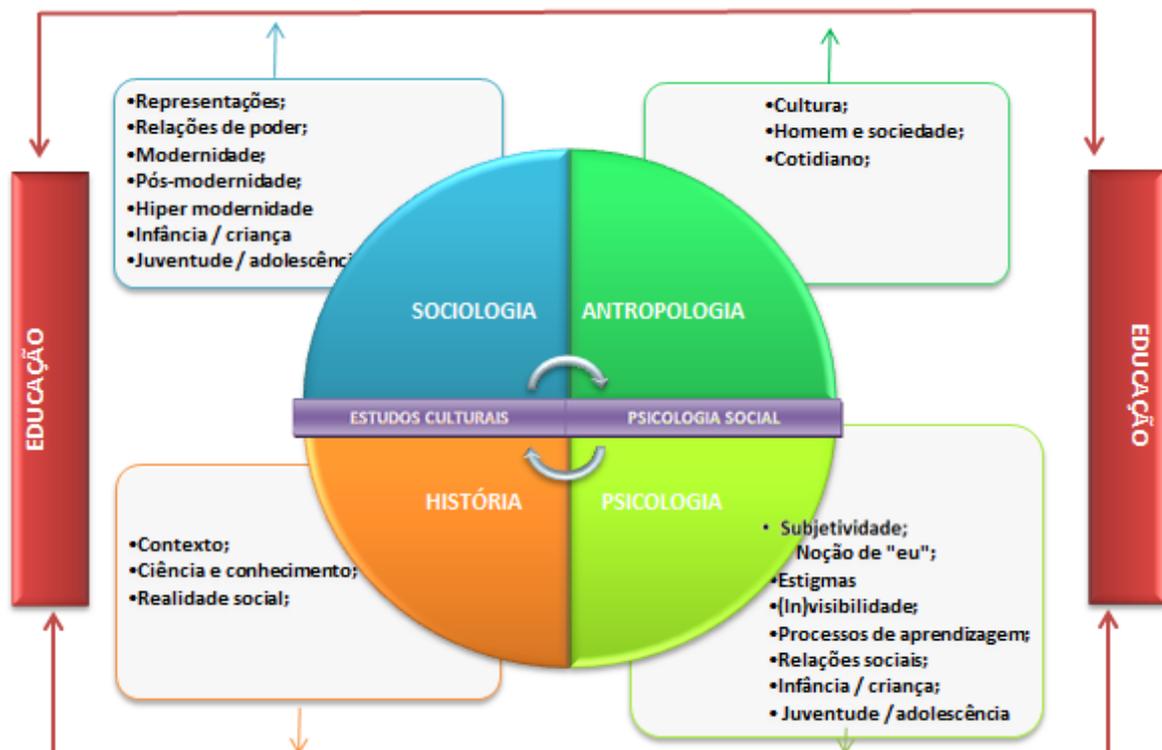


Figura 1: Diagrama dos campos e categorias estudadas.
Fonte: construído pelo pesquisador/autor.

Descobrimos que tanto nas origens dos estudos culturais quanto na psicologia social, a perspectiva dialética constitui alicerce do pensamento construído. Logo, o diálogo entre os diferentes métodos e epistemologias de estudo e pesquisa é uma tarefa possível e aceitável, principalmente no que tange ao estudo sobre identidade, constituição do sujeito e sua aprendizagem, por adentrar em campos sistematicamente “separados” convencionalmente, mas interligados no estudo do homem e sociedade.

Através da noção de totalidade advinda dos estudos dialéticos, de teorias pós-críticas em educação, é que pretendemos fomentar nas seções que virão as contribuições destes campos, haja vista, que a escolha por um deles seria insuficiente para as análises que devem ser estabelecidas sobre a realidade, deixando lacunas preocupantes, comprometendo o decorrer da dissertação.

1.1. A identidade e os estudos culturais

A igualdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que revela da moral e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade (JACOB, 1979).

O campo dos Estudos Culturais, considerado por alguns autores como recente¹⁶, tem suas origens acadêmicas em 1964, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, inicialmente ligada a área de Comunicação através do “Centro de Estudos Culturais Contemporâneos”. Este centro inicia seus estudos na tentativa de compreender a cultura dominante na crítica literária Britânica. Entretanto, hoje, pode-se afirmar que não existe um campo e área específica para a realização de pesquisas e/ou para fundamentação dos Estudos Culturais. Alguns autores chegam a ser radicais ao afirmar que a teorização construída neste campo poderia até ser descrita como antidisciplinar (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 2009), pois ela não possui nenhuma base disciplinar estável.

Abordar a categoria identidade a partir dos Estudos Culturais britânicos é tratar de uma relação de tensões e debates dependentes de questões advindas do contexto mundial de uma nova esquerda. Estes estudos pertencem a práticas de pesquisa sem metodologia específica e da integração de conhecimentos teóricos e empíricos influenciadas por diversos campos de conhecimento a procura de desestabilizar fronteiras. (ESCOSTEGUY, 2001; NELSON [et al], 2009; ORTIZ, 2004;).

Carregados por uma história de contradições e indefinições, próprios de sua característica, este campo traz desde sua origem diferentes diálogos, sem a preocupação de localizá-lo em uma determinada área de conhecimento, tão pouco de atingir explicações do que são, mas de promover uma constante prática reflexiva acerca de seu propósito em nível de intervenção diante as questões de relações de poder e fragilidade do homem, sua cultura, identidade, história, simbolismos, relações de gênero e sexualidade, de raça e etnia, instituições culturais e projeto político.

Esta postura teórica faz com que jovens pesquisadores, iniciantes nos Estudos Culturais, sintam-se receosos na identificação de seus trabalhos. Afinal, saber o que se está produzindo neste campo de conhecimento depende de uma cuidadosa tarefa devido as dificuldades de delimitá-lo a uma área específica. Segundo Nelson et al (2009), o fato dos Estudos Culturais abrangerem movimentos, procedimentos e disposições diferentes em contextos específicos, faz com que seu legado teórico seja sempre diversificado e controverso, o que o torna “[...]”

¹⁶ Bauman, 2005; Nelson, Treichler e Grossberg, 2009; Silva, 2005; Woodward, 2012.

provavelmente impossível concordar com qualquer definição essencial ou narrativa única dos Estudos Culturais. [...]” (*idem*, p. 11). Para Ortiz (2004), esta dimensão colabora para pesquisa na universidade a partir da quebra de fronteiras próprias dos departamentos acadêmicos, afirmando, ainda, que isto é uma renovação no campo das ciências sociais. Consequentemente, acreditamos que uma mudança teórico-metodológica desta natureza dentro das universidades alcançaria futuramente as diversas modalidades de ensino da educação básica, modificando vários de seus fundamentos, como por exemplo, a percepção de totalidade do conhecimento.

Iniciar discussões referentes a este panorama é trazer a tona uma cautelosa revisão teórica, considerando as contribuições de muitos autores que, advindos de uma proximidade conceitual e epistemológica, mas não homogênea, trazem questionamentos pertinentes e semelhantes aos nossos¹⁷.

Segundo Mattelart e Neveu (2004), o surgimento dos Estudos Culturais possuem raízes mais profundas do que seu aparecimento enquanto campo de pesquisa específico. Os autores revelam as contribuições de Carlyle, Arnold e Leavis ao questionarem *o papel da cultura enquanto instrumento de reconstituição da sociedade* (p.40). E, ainda, apresentam três autores como *pais fundadores* desta teorização: Richard Hoggart, através da publicação do livro *The Uses of Literacy* (1957) e seu estudo sobre a influência da cultura em meio a classe operária; Raymond Williams, com a obra *Culture and Society* (1958), e sua *genealogia do conceito de cultura na sociedade industrial* (p.46); e, Edward Thompson com seus estudos sobre a vida das classes operárias e suas formas de resistência, publicado em *The Making of the English Working Class* (1963).

É perceptível na escrita destes três autores (Hoggart, Williams e Thompson) suas aproximações na relevância dada a cultura e sua influência no meio social, além dos pressupostos antropológicos na preocupação da vida das classes populares. Tais características fazem dos Estudos Culturais um alicerce para esta pesquisa, trazendo valiosas contribuições sobre a identidade, a maneira que é construída e até mesmo como se encontra inserida em uma determinada cultura.

É importante frisar que o estudo da cultura está ligado a diversas áreas, como a sociologia, antropologia, comunicação, dentre outros, e que os Estudos Culturais não possuem a pretensão de afirmar o contrário, entretanto, o termo *Estudos Culturais* foi formalizado dentro

¹⁷ Referimo-nos as pesquisas advindas da escola inglesa e latino-americana, por seus significativos estudos acerca das identidades das classes populares e suas posturas dinâmicas e multifacetadas frente as relações culturais existentes.

do projeto de pesquisa do Instituto de Birmingham, não podendo assim, ser generalizado a qualquer tipo de pesquisa que aborde a cultura.

O termo “Estudos Culturais” está associado, é obvio, ao estudo da cultura, mas da mesma forma que o termo “estudos de mulheres” não é a mesma coisa que “estudo das mulheres”, “Estudos Culturais” e “cultura” não podem ser tomados como sinônimos (NELSON [et al], 2009, 22).

A despeito dos problemas suscitados acerca da variedade de pesquisas referentes a cultura e suas diferenciações, causadas por um espaço-tempo ou especialidades científicas, deixamos clara nossas intenções, convergentes a dos Estudos Culturais, em tratar o termo no plural, apropriando-se da definição colocada por Couceiro (2002):

Cultura deveria, portanto, ser um termo empregado no plural, já que não se constitui num complexo unificado coerente, mas sim, num conjunto de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados, que são construídos socialmente, variando, portanto, de grupo para grupo e de uma época a outra (p. 15).

Muitos dos subsídios utilizados no estudo sobre *culturas* vieram dos *pais fundadores* dos Estudos Culturais, principalmente no que se refere as aproximações e dicotomias entre cultura popular e erudita, entretanto, até hoje se aquece debates e discordâncias sobre o conceito. Podemos ainda, destacar o trabalho de Álvaro Vieira Pinto, especificamente na obra *Ciência e Existência* de 1979 e Clifford Geertz em *Interpretação das Culturas* de 1989, como reflexões significativas para o entendimento desta categoria como um elemento dinâmico e contextual.

Apesar das realizações dos Estudos Culturais terem iniciado com os *pais fundadores*, podemos dizer que foi com as contribuições de Stuart Hall¹⁸ que ele se consolidou. Considerado por Hoggart um teórico por excelência¹⁹, Hall aborda suas pesquisas científicas vinculadas as questões políticas inspiradas no marxismo, preocupado com as continuidades ou rupturas de identidades das subculturas e seus relacionamentos com as indústrias culturais e relações de poder.

¹⁸ Apesar de às vezes ser apresentado como também um dos fundadores, para Mattelart e Neveu (2004), Hall não faz parte direta desta primeira geração, mas complementar a mesma. “Mesmo sendo apenas oito anos mais novo que Thompson, ele pertence a outra geração, que não participou da Segunda Guerra Mundial. Figura chave da nova esquerda intelectual, Hall exprime também essa distancia geracional pelo fato de que sua produção científica só chega a maturidade no limiar dos anos 70” (p.48).

¹⁹ “Eu não sou um teórico. Stuart Hall é um teórico. Ele é por hábito e por extinto, um sutilíssimo manipulador de teorias, de forma que nos complementamos perfeitamente” (Hoggart s/d, apud Mattelart e Neveu, 2004).

Com a acomodação da estrutura pós-fordista na sociedade moderna em meio as transformações políticas, econômicas, modelos de privatização e mudanças culturais promovidas pela globalização, os pesquisadores dos Estudos Culturais lançam seus olhares as tensões entre o local e global, o consumo e as identidades socioculturais, abaladas pelo distanciamento das instituições tradicionais e o nascimento de um novo tipo de individualidade. (MATTELART e NEVEU, 2004).

O final do século XX e início do XXI apresentam fortes preocupações com a temática identidade e, Hall contribui significativamente para a teorização da identidade cultural. De acordo com Escoteguy (2001), existem duas razões para efetivação de pesquisa da identidade cultural como objeto de investigação dos Estudos Culturais, a primeira é o fato de a modernidade ter gerado uma desestabilização da sociedade; o segundo devido a intensificação dos processos de globalização neste mesmo período.

Em seus estudos, Hall (2006), distingue três concepções históricas de identidade: a primeira é o sujeito do iluminismo. A identidade é concebida como resultado do ser humano como indivíduo, centrado na razão, típica reflexão do pensamento iluminista. O segundo é o sujeito sociológico. Surge das ideias interacionistas no campo da sociologia que elabora uma concepção interativa da identidade e do eu. Nesta visão a identidade é formada na “interação entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p. 11). A reciprocidade da relação permite alinhar nossos sentimentos (subjetivos), com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. Cria-se uma relação entre sujeito e estrutura. A terceira concepção nos revela uma identidade “móvel”, definida historicamente. A identidade, antes unificada, passa a se fragmentar, construindo não uma, mas várias identidades, utilizadas em diferentes momentos de acordo com os sistemas culturais que nos rodeiam.

A visão descrita por Hall não é a única, muito menos é compartilhada por todos os pesquisadores dos Estudos Culturais, mesmo por aqueles advindos da escola inglesa, afinal de contas sua teoria não é homogênea, apresenta desacordos e polêmicas. Segundo Rosa (2007) “a identidade é observada por diferentes prismas” (p. 2). Para o autor os estudos sobre a identidade neste campo de conhecimento possuem duas grandes perspectivas: a primeira refere-se aqueles que discutem a categoria na dimensão da identidade pessoal, preocupando-se com a relação psíquica do eu e a formação de subjetividades modernas. Para estas contribuições podemos citar Giddens (2002) e Turkle (1997). A segunda envolve a ideia de identidade coletiva, onde a representação é partilhada e compreendida como culturalmente formada. Nesta concepção estão: Stuart Hall (2006; 2009), Zygmunt Bauman (2005) e Nestor Garcia Canclini (1998; 2005; 2006). Rosa (2007) lembra ainda que estas perspectivas não

estão em oposição, mas dependem uma da outra. Esta é a ideia que defendemos, isto é, as construções subjetivas do eu são advindas dos processos coletivos e, estes processos coletivos são retraduzidos a partir da subjetividade, transformando-a em novas objetividades na relação social, numa relação contínua e interdependente.

Estes diferentes diálogos, proporcionados pelos pesquisadores dos Estudos Culturais, nos deixa confortável em pensar na categoria Identidade a partir de visões além da escola de Birmingham, trazendo contribuições dos pesquisadores latino-americanos – dentre eles: Canclini, 1998, 2000, 2005; Castells 1999; Larrain 2003; Silva, 1995, 2009, 2012. Contribuições necessárias de serem vistas pelo fato de a identidade do povo latino-americano ser construída por inúmeras influências de outras sociedades, além de se identificarem em seus processos de luta política e desenvolvimento humano. Segundo Crepaldi (2009), a ideia de que o latino-americano possui vários “eus” é uma das características da cultura plural de sua identidade.

A identidade latino-americana constitui-se na antítese, na ambiguidade. De forma mais precisa, todas as identidades são ambíguas. A afirmação da diversidade como elemento unificador deixa-se entrever na América como conjunto. Sua instabilidade identitária e sua aparente falta de harmonia não são contrapontos, mas características de um mesmo povo, no qual a multiplicidade da cultura, inclusive as heranças da Europa colonizadora, representa um recurso agregador de diferenças (CREPALDI, 2009, p. 34).

O mexicano Nestor Canclini (2006) apresenta a complexidade da existência de uma identidade cultural comum à população latino-americana, enfatizando sua impossibilidade, devido à multiculturalidade dos países envolvidos. O autor acredita que a pertinência desta discussão se encontra ancorada na possibilidade “[...] de um *espaço sociocultural latino-americano*, no qual coexistem diversas identidades e culturas” (p. 174).

Canclini (1998; 2005), aborda as questões culturais ligadas a sociedade do consumo, a globalização, ao poder da mídia na constituição das identidades e das classes políticas e industriais na cultura popular, ressaltamos ainda, sua preocupação e edificação da interculturalidade como um movimento híbrido causado pela intensificação urbana e articulação da mídia. Esta dinâmica impede que as culturas se especifiquem em grupos “fechados”, causando uma interação entre o tradicional e o moderno, o rural e o urbano, o nacional e o internacional, desterritorializando de maneira física e simbólica a população latino-americana.

Castells (1999), em seu livro *O poder da identidade*, sustenta a ideia da identidade coletiva e aprova o ponto de vista sociológico de que a identidade não está formada, mas é construída, além disto, afirma que uma identidade pode ser constituída por múltiplas identidades baseadas em três categorias: a identidade legitimadora, a identidade de resistência (fundamental para (re)construção de identidades) e as identidades de projeto. A última como sendo a nova identidade a ser conquistada.

Não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de que, por quem e para que isso acontece. A construção de identidades vale-se da matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 23).

Essas formas de identidade apresentadas por Castells estão estreitamente ligadas as relações de poder forjadas na modernidade, criadas pelas instituições dominantes e contra hegemônicas.

Todas estas discussões multifacetadas dirigidas a América Latina se encontram também fortemente pesquisadas, adotadas e refutadas no Brasil. Sua mistura étnica e cultural, advinda do negro, índio e europeu, fazem deste país um espaço plural e torna qualquer discussão sobre identidades no mínimo polêmica.

Tomaz Tadeu da Silva, dedicado na discussão de teorias pós-críticas do currículo e debates associados aos Estudos Culturais, problematiza, na obra intitulada *Identidade e Diferença* (2012), questões referentes a produção social da identidade e da diferença. O autor mostra que a discussão sobre identidade só faz sentido porque existe a diferença entre os seres, debate desnecessário em uma realidade homogênea, caso ela exista. Portanto, identidade e diferença são termos interdependentes e não naturais advindos de nossas produções sociais como resultados de atos de criação linguística.

Dizer que são resultado de atos de *criação* significa dizer que não são elementos da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem desveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2012, p. 76).

Essa ideia nos remete a pensar a identidade e a diferença como elementos instáveis produzidos linguisticamente para representação *do que se é e do que não se é* a partir de relações de poder, inclusão e/ou exclusão de um determinado grupo sociocultural.

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2012, p. 82).

Para Silva (2012), o que determinará as fronteiras e a dominância de um determinado grupo sobre o outro é o poder de classificar, quem classifica atribui os valores desejados que o convenha. Esta ação é provocada através de classes polarizadas pelas quais oposições binárias determinam nossas relações sociais. Definições de classe, gênero, etnia, nacionalidade, todas colocadas como forma de excluir um determinado grupo e demonstrar o poder de outro, são, na verdade, maneiras de fixação da identidade.

Entretanto, as teorias culturais contemporâneas por meio de movimentos contra hegemônicos e, segundo Silva (2012), por metáforas de *subversão*, descrevem uma possível mobilidade entre as fronteiras identitárias. Assim mover-se e desmarcar-se da fixação simbólica e literal de fronteiras é uma estratégia de desarticulação da fixação imposta pelo grupo de poder.

Todo movimento acima descrito pelos diferentes teóricos dos Estudos Culturais sejam da escola britânica e/ou de suas ramificações como os pesquisadores latino-americanos, nos sugere levantar algumas questões acerca da identidade. Sabemos, por exemplo, que sua conceitualização possui diferentes dimensões que podem estar baseadas em reivindicações biológicas e/ou sociais e materiais. Considerando ainda, que as explicações denominadas biológicas possuem suas interpretações que podem ou não fazer parte de uma matriz própria de significação. Verificamos também, que a atividade simbólica determina as relações sociais. De acordo com Woodward (2012) social e simbólico são processos diferentes, mas conectados na edificação de identidades. Percebemos que o conceito de identidade perpassa por relações de poder e que os/as homens/mulheres são constantemente classificados através de marcações simbólicas. Além disto, dentro de um mesmo grupo identitário pode haver contradições, haja vista que as concepções do grupo nem sempre significam a posição do sujeito dentro deste mesmo grupo.

Para entender como as pessoas assumem suas posições, constroem suas identidades, identificando-se ou não em um grupo específico, é preciso tratar do conceito de representação. Identidade, diferença e representação são coisas indissociáveis (WOODWARD 2012; SILVA 2012;). Através da representação forjamos a identificação e a diferença, damos sentido a elas. Ao fornecer sentido nós objetivamos o subjetivo. Meras palavras se transformam em objetos concretos, o poder linguístico é legitimado através de sua utilização e acomodação deste uso e os signos se transformam na referencia da “coisa”. Derrida apud Silva (2012) chama isto de *metafísica da presença*. Para Silva a representação pode ser definida como: “[...] qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (2012, p. 91).

Pensar acerca da identidade, a partir dos Estudos Culturais, perpassa por dezenas de teses que jamais poderiam ser descritas neste trabalho com a totalidade e importância que merecem. É preciso conhecer cada trajetória intelectual dos autores e suas obras, sejam da escola britânica ou de uma perspectiva latino-americana para assumir críticas consistentes de um trabalho tão diverso teórico-metodologicamente. O que fizemos foi abrir mais um espaço de discussão para melhor entender os processos de construção identitária das meninas pesquisadas. As ideias dispostas nesta introdução serão retomadas no decorrer desta dissertação e as conexões necessárias serão cuidadosamente ligadas, para enfim, apresentarmos a nossa própria visão sobre identidade, mesmo que esta, de certa forma, já esteja presente através dos autores utilizados.

1.2. Psicologia, Estudos Culturais e identidade: contribuições para compreensão do sujeito.

Ao nos debruçarmos na história da psicologia veremos que a descoberta do/da homem/mulher sobre o/a homem/mulher vai além do aparecimento deste campo como atividade científica através Wilhem Wundt²⁰, perpassa desde o pensamento sobre o espírito humano sistematizado pelos gregos até as discussões sobre a influência da pós-modernidade na construção do sujeito do século XXI.

²⁰ O próprio surgimento do campo como atividade científica possui controvérsias. Segundo Rose (2008) “A psicologia como uma ciência moderna não foi formada nos corredores tranquilos da academia, nem no empirismo dos aventais brancos do laboratório e do experimento. Na verdade, a psicologia começou a se formar em todos aqueles locais práticos que tomaram forma durante o século XIX, no qual problemas de conduta coletiva e individual humanas eram de responsabilidade das autoridades que procuravam controlá-las – nas fábricas, na prisão, no exército, na sala de aula, no tribunal [...]” (p.156).

Nesta trajetória os estudos ligados a psicologia sofreram grandes modificações, permitindo que as descobertas neste campo pudessem melhor explicar o funcionamento do cérebro humano e se afastassem de uma visão mística acerca da ligação entre corpo e alma.

Durante este processo de evolução a psicologia tem se integrado com várias ciências para melhor entender e explicar os processos psíquicos do ser humano.

Recentemente, as ideias da Psicologia se veem ligadas aos Estudos Culturais pelo fato de utilizarem em vários momentos os mesmos objetos de pesquisa, principalmente, na psicologia social, aqueles relacionados aos processos grupais como os conceitos de representação, identidade e diferença.

As reflexões sobre representações sociais são desenvolvidos tanto pelos estudos culturais quanto pelos da psicologia social. Ambos os campos de conhecimento trabalham com a formação de grupos: as identidades sociais e os elementos que lhes servem de ponto de fusão. (GOMES, 2006, p. 1).

O que divergiria os estudos destes dois campos de conhecimento acerca destes objetos em comum, representação e identidade, seria o foco dado a estas categorias. Segundo Gomes (2006), os Estudos Culturais tratam as representações e a construção da identidade considerando os processos de exclusão que lhe são intrínsecos, assumindo assim, uma postura política, de caráter reivindicatório dos grupos contrahegemônicos à classe de poder. Desta maneira, as identidades são analisadas no intuito de se estabelecer possíveis intervenções nos modos de vida da população. Para teoria social as representações fundam identidades tanto individuais quanto coletivas.

Enquanto que para psicologia o foco está na compreensão do “eu”, naquilo que determina, durante nossa existência, o que devemos e desejamos ou não ser. Privilegia o estudo cognitivo e de que maneira utilizamos desta cognição para o entendimento do mundo (mas não se restringe a ele). Baseia-se constantemente em investigações da linguagem, por aceitar que esta ação permite ao/a homem/mulher a construção de uma percepção organizada do meio que o cerca, acolhendo e/ou classificando as diferentes identidades (GOMES, 2006).

Diante destas divergências, a Psicologia e os Estudos Culturais ganham seu ápice de relacionamento e, nele que nos concentramos, quando ambos questionam sobre em que momento as influências das redes coletivas se entrelaçam e se contrapõem com os processos intra-psicológicos, formando a identidade do sujeito, proporcionando a capacidade de aprender e se transformar.

Na tentativa de responder a esta questão, tanto a psicologia quanto os estudos culturais recorrem ao conceito de identificação como elemento intrínseco das representações sociais e da constituição da identidade, o que os obriga a buscarem na teoria psicanalítica algumas explicações, devido os aportes teóricos pioneiros desta matriz de estudos psicológicos.

O aparecimento da psicanálise traz em suas entrelinhas um compromisso social nada inocente. Esta teoria foi utilizada para, através da escuta, estabelecer um controle sobre os corpos e desejos dos/das homens/mulheres, legitimando a ideia de que é preciso *conhecer para governar*. Isto se fez necessário por conta do desenvolvimento da economia capitalista, preocupando-se na apresentação do/da homem/mulher como um ser singular (GARCIA-ROZA, 1985). Entretanto, suas atividades de estudo e eficazes práticas de escuta também colaboraram para uma série de edificações de conceitos e compreensões sobre o comportamento humano, dentre os quais destacamos aqueles que muito contribuíram/contribuem para a construção de pesquisas no meio dos Estudos Culturais e na Psicologia Social, como: o inconsciente, o descentramento do sujeito, a identificação, a subjetividade e a busca de compreensão do *eu*.

Freud chama de psicanálise “[...] o processo pelo qual trazemos o material mental reprimido para a consciência do paciente” (1976, p. 68) ²¹. Ao realizar a análise Freud distingui quais processos advinham de elementos baseados no desejo para, posteriormente, formar uma solução mental, denominando-a de síntese.

A constituição da teoria psicanalítica e a produção de seus conceitos, como o de inconsciente, afetou diretamente a concepção de sujeito centrado e racional que até então prevalecia a partir da ideia de Descartes. A psicanálise revela uma duplicidade de sujeito na mesma pessoa no qual *desejo e pensamento* constituem o *eu*. Freud, então, elucida um novo objeto contradizendo a ênfase destinada ao *cogito* para revelar que este não demonstra a verdade sobre o sujeito, ao contrário, demonstra o seu ocultamento. Para Garcia-Roza “[...] a psicanálise não vai colocar a questão do sujeito da verdade, mas a questão da verdade do sujeito. Ela vai perguntar exatamente por esse sujeito do desejo que o racionalismo recusou” (1985, p. 23).

Para Stuart Hall (2006) a descoberta do inconsciente provoca o segundo dos grandes descentramentos históricos do sujeito ocidental ²² e derruba o conceito de indivíduo provido

²¹ Pronunciamento lido por Freud durante o 5º congresso Psicanalítico Internacional, realizado em Budapeste, em 28 e 29 de setembro de 1918, retirado da obra: FREUD, Sigmund. *Linhas de progresso na terapia psicanalítica*. In FREUD, Sigmund. **Freud: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

²² Para Hall (2006) a noção do ser individual é descentrada por meio de alguns processos históricos que ele denomina como sendo uma série de rupturas do conhecimento moderno. O primeiro refere-se ao pensamento

de algo fixo e acabado. A identidade passa a ser vista de maneira incompleta e busca seu processo de construção constante através da relação com o outro.

De acordo com Gocci e Occhini (1995) a relação com o outro e as bases psicológicas destas relações são objetos essenciais de estudo da psicologia social. Portanto, as interações entre sujeito e grupos da sociedade, grupos entre grupos e grupos e sociedade fazem parte da dinâmica de estudos desta área de conhecimento da psicologia. Ainda segundo estes autores, os estudos sociológicos e os psicológicos possuem uma aproximação no que diz respeito as pesquisas relacionadas aos processos de interação humana, trazendo apenas diferenças de foco, mas não em seu objeto central de análise:

A diferença relativamente às disciplinas sociológicas reside precisamente no facto de que sociologia se ocupa da análise de categorias alargadas. Os psicólogos analisam os comportamentos do homem em termos de processos de pensamento, de processos emotivo-afectivos e de atitudes. O sociólogo analisa e define os comportamentos dos grupos em termos de processos exteriores ao individuo (política, religião, escolhas hierárquicas, etc), procurando as causas da atividade de um grupo no seio do próprio grupo (GOCCI e OCCHINI, 1995, p. 17).

Contudo, vários estudos, principalmente aqueles advindos da sociologia e da psicologia social crítica, vem contribuindo para um estreitamento destas diferenças, revelando que ambas possuem o homem e sua relação com o mundo como seus objetos de estudo²³.

A relação da psicanálise com a teoria crítica iniciada por volta dos anos 20 do século passado foi imprescindível para uma intervenção psicanalítica de decodificação da consciência social, lembrando que o desenvolvimento da psicanálise ocorreu de maneira paralela ao da Escola de Frankfurt, fazendo que atividades analíticas e sociais, em alguns momentos se integrassem em prol da evolução de seus estudos.

marxista quando desloca a essência universal de homem. A segunda são as ideias da psicanálise que rompem com o pensamento de Descartes e apresenta um sujeito do desejo que o racionalismo excluiu. A terceira grande ruptura surge com o pensamento de Ferdinand Saussure sobre a língua como um sistema social e não individual. O quarto deslocamento da identidade acontece quando Michel Foucault apresenta com base nos regimes administrativos o “poder disciplinar” para controlar as ações humanas; o quinto e último descentramento comentado por Hall é o impacto feminista sob as questões que envolvem o *ser pessoal* e a política, promovendo uma politização das identificações do sujeito em seus diversos papéis sociais e ainda trazendo a tona a “formação” das identidades de gênero e sexo.

²³ As duas formas apresentadas são essenciais para construção das reflexões estabelecidas nesta dissertação. Através delas, procura-se perceber os vários aspectos da vida social e compreender as bases psicológicas que as rodeiam, na tentativa de entender a construção das identidades e propor disposições pedagógicas que melhor atendam as expectativas das meninas pesquisadas e, provoquem o sentimento de autoestima e resiliência necessária para superação dos conflitos surgidos.

A psicanálise intervém na teoria crítica como um instrumento, que em determinado momento ela tem de usar. O mesmo é dizer que ela deve ser concebida como uma das componentes da caixa de ferramentas críticas, nem mais – o que faz com que Freud não seja abordado como promotor de uma racionalidade *sui generis* –, nem menos – o que significa que a Escola de Frankfurt reconheceu a sua contribuição para o campo do saber.

Isso significa igualmente que a psicanálise é inserida numa teoria social, cuja base e cuja metodologia lhe são estranhas – respectivamente a inspiração marxista e a sociologia crítica – o que não passa em aporias entre o “individual” e o “social” (ASSOUN, 1991, p. 74).

Mello Neto (2000) faz uma revisão dos textos psicossociais citados por Freud em *Psicologia de massas e análise do eu*, em seu artigo intitulado “A psicologia Social nos tempos de S. Freud”. Lá, o autor apresenta uma série de referências utilizadas pelo mestre psicanalítico que demonstram as exposições acerca da natureza do social em oposição ou não do individual, a partir de autores como, Macdougall, Trotter, Tarde e Durkheim. Ao construir esta análise, Melo Neto (2000) oferece o que ele denomina de “um curioso panorama do nascimento, sobretudo da Psicologia Social” (p. 1). Freud, portanto, deixa claro que toda psicologia é social²⁴.

Além disto, para explicar sua teoria, Freud descreve e analisa uma série de estudos de situações reais, concretas e facilmente encontradas no cotidiano das pessoas, mas que até aquele momento (surgimento da psicologia) só haviam sido cientificamente estudadas a partir de métodos das ciências biológicas, como por exemplo, os estudos sobre a histeria, ligados inicialmente a problemas anatômicos patológicos. Isto faz com que as ideias Freudianas estejam significativamente ligadas aos objetos de estudo tanto da Psicologia Social quanto dos Estudos Culturais, pois, de certa forma, refletem sobre fenômenos sociais sob o olhar dos processos interiores e suas relações com os exteriores.

Outros dois conceitos edificadas por Freud e que se encontram fortemente ligados as pesquisas acerca da identidade surgem através da pergunta: o que mantém a sociedade unida? Segundo Gocci e Occhini (1995) - ao interpretar Freud - “A solução para esta interrogação reside em dois conceitos basilares: o da *libido assexuada* [...] e o de *identificação*” (p. 125).

²⁴ “O contraste entre a psicologia individual e a psicologia social ou de grupo, que a primeira vista pode parecer pleno de significação, perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto. É verdade que a psicologia individual relaciona-se com o homem tomado individualmente e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos instintuais; contudo apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social” (FREUD, 1996, p. 81).

A aproximação dos conceitos psicanalíticos com os Estudos Culturais torna-se ainda mais claro quando retomamos as palavras de Woodward (2012):

O conceito de identificação tem sido retomado, nos Estudos Culturais, mais especificamente na teoria do cinema, para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada na tela (p.19).

O processo que nos permite identificarmos com os outros carrega em si uma vasta produção de significados e sistemas simbólicos, algumas vezes contestados e com grandes nuances. Isto ocorre não apenas através da mídia e seu poder de indução nos comportamentos e atitudes humanas, mas em qualquer grupo social que façamos parte, principalmente, quando nos referimos a crianças e adolescentes, o qual se encontram em pleno período de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Esta breve reflexão sobre as experiências psicanalíticas e seus contributos, reafirmam a ideia de que a identidade está em constante transformação, concepção esta altamente defendida pela Psicologia Social, especialmente, das pesquisas advindas da escola brasileira²⁵.

1.2.1. *Identidade metamorfose* e a Psicologia Social Brasileira

Não há coisa alguma que persista em todo universo. Tudo flui, e tudo só se apresenta uma imagem passageira. O próprio tempo passa como um movimento contínuo, como um rio... o que foi antes já não é, o que não tinha sido é, e todo instante é uma coisa nova.(Ovídio - poeta romano- Metamorfoses).



26

A Psicologia Social no Brasil, mais especificamente por meio das contribuições da professora Silvia Lane e de seu grupo de trabalho da PUC São Paulo²⁷, revela uma

²⁵ Nos textos de Bock et al (2007), Gonzalez Rey (2007a), Prado Filho (2011), dentre outros, existem relatos históricos que mostram a psicologia social crítica brasileira, iniciada nos anos 70 e baseada no materialismo histórico dialético, como sendo uma nova forma de estudos desta área, capaz de construir rupturas nas formas de pesquisa em psicologia até então utilizadas, baseadas no estruturalismo e funcionalismo, o que, para nós, revela uma escola própria da psicologia social e, coloca o Brasil em uma posição diferenciada. Entretanto, esta concepção não é hegemônica, Sá (2001) diz que não existe uma psicologia brasileira, o que há, “[...] são psicólogos brasileiros que tem sido capazes de dá uma feição singular à apropriação e à aplicação das teorias e métodos originados em outros países” (SÁ, 2001, s/p).

²⁶ Créditos: foto tirada pelo pesquisador. *Pichação na FEUSP*, 2009.

preocupação sobre a utilidade do conhecimento na realidade do/da homem/mulher, no intuito de se criar possibilidades de transformação social e promover uma qualidade de vida a todos/todas.

Entretanto, para se chegar a esta concepção, a Psicologia enfrentou o compartilhamento criado em torno das ciências humanas e sociais e a dicotomia construída entre indivíduo e sociedade. Afinal, a sociologia se assegurava em especializar-se nos problemas e ações da sociedade, enquanto que a psicologia procurava compreender o indivíduo de maneira isolada ou no máximo aceitava que existia a relação indivíduo e sociedade, mas o que não garantia uma investigação intersecção.

Em razão das características construídas durante toda primeira metade do século XX, a psicologia passou a ser alvo de críticas sobre suas contribuições à transformação social. Estas preocupações fizeram com que a psicologia social enxergasse suas categorias de análise por meio de uma nova perspectiva, além de proporcionar reflexões acerca de outras atividades metodológicas para sua sustentação, privilegiando formas de trabalho que revelam a complexidade em detrimento do simples, o global ao invés do elementar, a pluralidade teórico-metodológica, a interdisciplinaridade e o compromisso social. (LANE, 2004).

A partir das discussões apresentadas acima, recorre-se a Ciampa (2005) para pensar a relação indivíduo-sociedade. Este autor apresenta em sua tese de doutorado uma concepção que revela a *Identidade como Metamorfose*, isto implica em reconhecer as transformações ocorridas processualmente na formação psíquica dos sujeitos e, em questionar a maneira pela qual esses processos entrelaçam-se com as estruturas mais amplas que determinam as condições sociais da própria formação, isto é, as condições nas quais os sujeitos pensam e a forma na qual suas reflexões ganham concretude. Contudo, a relação estabelecida entre conhecimento e construção da identidade se dá por meio dos processos educativos que resultam na aquisição de aprendizagem. Portanto, este tópico irá realizar uma breve trajetória histórica acerca desta área de conhecimento, recortando algumas ideias significativas para esta pesquisa.

1.2.1.1. Breve contextualização: um novo projeto de psicologia

Neste momento poderíamos fornecer um vasto texto acerca da história da Psicologia Social no intuito de localizar os saberes epistemológicos que a sustentam. No entanto, mesmo que

²⁷ Além das contribuições, anos depois, da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO).

não esteja explícito ou escrito em detalhes, acreditamos já ter iniciado tal discussão nos tópicos anteriores. Além disto, a peculiar característica desta área no Brasil nos permite avançarmos para uma discussão de sua própria história, trazendo apenas, em alguns breves momentos, um resgate de concepções bases para sua legitimidade.

A Psicologia Social se desenvolveu em direção a dois pólos distintos, consequência de seu surgimento no encontro entre o psicológico e o social. De acordo com Mandelbaum (2012) o embate neste campo ocorre no modo como entendemos o hífen pressuposto nesta integração, ocasionando a construção de duas vertentes: a Psicologia Social Psicológica e a Psicologia Social Sociológica²⁸.

Costumamos alocar este hífen numa virtual linha horizontal que separa indivíduo de coletivo e, em ressonância ideacional, o psicológico do social. Assim o psicológico estaria em ressonância com o individual e o social em ressonância com o coletivo, e o hífen entre ambos (MANDELBAUM, 2012, p. 17).

Para Calegare (2010) a Psicologia Social possui muitas outras abordagens que vão além desta simples divisão de polos. O autor apresenta e assim denomina as *principais tradições* e as *novas abordagens* da Psicologia Social²⁹. Entretanto, acreditamos que todas estas *novas abordagens* são o resultado de uma ampliação da Psicologia Social além do trabalho no laboratório, para uma preocupação real com os problemas sociais, adotando outras vertentes na tentativa de abarcar diferentes posturas teóricas e, assim, compreender a relação sujeito e sociedade em sua totalidade.

Dentre as diferentes formas de subdividir a Psicologia Social, enfatizamos neste trabalho a abordagem da *Psicologia Social Sócio – histórica*, por a adotarmos em nossa busca teórico-metodológica em âmbito educativo. Contra a exclusão, exploração e opressão, esta perspectiva, acompanhada e influenciada pela *Psicologia Social Crítica*, procura mudanças por meio de transformações na sociedade, impulsionada por suas pesquisas intervencionistas.

²⁸ Ver: Bock, 2008; Farr, 1994; Ferreira, 2010; Pedro, 2005; dentre outros.

²⁹ Dentro das *tradições*, Calegare (2010) identifica: a “tradição sociológica americana do interacionismo simbólico, iniciada por George Herbert Mead” (p.29); a “tradição sociológica europeia das representações sociais, iniciada por Serge Moscovici” (p.29); a “tradição do experimentalismo psicológico” (p.30), com influências behavioristas, neobehavioristas, gestálticas e cognitivistas; e, ainda, a “tradição dos estudos de grupos sociais” (p.30). Dentro das *novas abordagens* e, como consequência da crise da Psicologia Social do início dos anos 70, surgem: a Psicologia Social Comunitária e a Psicologia Política (Calegare, 2010; Corga 1998) com atividades expressivas no cenário europeu, América do Norte e América Latina. Mais recentemente e com força na América Latina e no Brasil, Calegare (*idem*) apresenta a Psicologia Social advinda dos grupos cooperativos, a Psicologia Social de influências da psicanálise, a psicologia Social Crítica com base na Escola de Frankfurt, o Construcionismo Social e a Psicologia Sócio – Histórica.

Esta prática de psicologia é significativamente marcada pela influência latino-americana que aborda preferencialmente esta forma de análise dos problemas sociais.

[...] na América do Norte, e mais especialmente nos Estados Unidos da América, a Psicologia Social Psicológica foi e continua sendo a tendência predominante. Já na Europa, é possível se notar uma preocupação maior com os processos grupais e socioculturais, que sempre estiveram na base das preocupações da Psicologia Social Sociológica. Por outro lado, na América Latina, verifica-se a adoção da Psicologia Social Crítica como abordagem preferencial à análise dos graves problemas sociais que costumam assolar a região (FERREIRA, 2010, p. 52)³⁰.

Isto resolve, para nós, a separação colocada anteriormente entre os dois *blocos de teorias* – psicológicas e sociológicas (BOCK, 2008), pois procura esclarecer o que seria o social dentro da psicologia:

O indivíduo é uma construção do coletivo e, portanto, que o psicológico é um produto do social. Mas também aprendemos que o indivíduo anseia pelo coletivo, o valoriza e se apega a ele com a mesma intensidade e a partir da mesma raiz a partir da qual se desdobra em sujeito. Nesse sentido, o social seria um desdobramento da demanda psicológica humana. Ou seja, aprendemos que, entre o psicológico e o social, o hífen domina (MANDELBAUM, 2012, p. 18).

Esta característica de pensamento onde o social produz o psicológico e, vice-e-versa, articulado, principalmente, a partir da perspectiva sócio-histórica, teve como representante por esta abertura no Brasil a Professora Silvia Tatiana Maurer Lane. Seu trabalho construiu a atividade da Psicologia Social Comunitária e promoveu o intercâmbio latino-americano entre os principais profissionais da área, criando um projeto de compromisso social da psicologia. Para Bock et al (2007), a preocupação e luta de Silvia Lane neste compromisso a fez assumir uma postura metodológica capaz de produzir pesquisas fortemente ligadas a práxis, a uma militância da compreensão da realidade e transformação da mesma. Seus trabalhos promoveram vários questionamentos a teoria e metodologia dentro da psicologia social.

³⁰ Ferreira (2010), apesar de afirmar que a Psicologia Social Crítica e a Psicologia Sócio – Histórica abarcam diferentes posturas teóricas, algumas vezes o autor aborda sobre ambas quase que como sinônimos, por acreditar que as duas fazem parte de uma perspectiva crítica de psicologia – ver p.51.

Recuperou-se a experiência já consagrada de Paulo Freire com sua obra *Pedagogia do Oprimido*, leu-se Alberto Merani, debateu-se a necessidade e preponderância do método qualitativo de pesquisa, falou-se em pesquisa-ação ou pesquisa participante. Questionou-se profundamente o parâmetro teórico da psicologia social. De uma hora para outra, apenas a discussão crítica da psicologia social americana não era mais suficiente. Tratou-se de superar radicalmente uma psicologia por demais comprometida ideologicamente e que não cabia em nossa realidade (BOCK et al, 2007, p. 48).

A perspectiva defendida pela Professora Silvia Lane traduz nossas intenções de pesquisa na construção desta dissertação, pois assim como ela, temos a pretensão de compreender como o sujeito está implicado com a sociedade, como a influencia e sofre também suas interferências, como vê seu papel, como se comporta diante as determinações sociais e como pode agir sobre elas.

Para defender suas concepções, Lane não poderia mais utilizar-se do positivismo como perspectiva epistemológica, seria necessário uma nova forma de enxergar o/a homem/mulher na psicologia, de maneira histórica, dinâmica e social.

A afirmativa que o positivismo, na procura da objetividade dos fatos, perdera o ser humano decorreu de uma análise crítica de um conhecimento minucioso enquanto descrição de comportamentos que, no entanto, não dava conta do ser humano agente de mudança, sujeito da história. O homem era socialmente determinado ou era causa de si mesmo: sociologismo vs biologismo? Se por um lado a psicanálise enfatizava a história do indivíduo, a sociologia recuperava, através do materialismo histórico, a especificidade de uma totalidade histórica concreta na análise de cada sociedade – apenas este conhecimento nos permitiria compreender o homem como produtor da história (LANE, 1984, p. 13).

Desta maneira, Lane inicia uma empreitada a partir do método materialista histórico e dialético para explicar com dezenas de possibilidades a relação do/da homem/mulher com o meio, sua consciência e alienação, sua ação e as determinações sociais, considerando a relação entre sujeito e objeto uma ação de movimento, sem neutralidade e naturalização.

Com esta nova forma de pensar a psicologia, Lane, seus colegas e alunos, iniciaram várias releituras, de diversos autores da Psicologia Cognitivista, Psicologia Social, da Pesquisa e, muitos outros, que debruçassem sobre conceitos pertinentes a ação do/da homem/mulher no mundo, inclusive (re)descobrimo Vygotsky, Luria e Leontiev, na tentativa de partejar o que mais tarde se transformaria na obra *Psicologia Social: o homem em movimento*, organizado por Lane e Codo em 1984.

De acordo com Bock et al (2007), esta (re)descoberta dos autores soviéticos é que “[...] tornou possível o salto de qualidade que levou a fundamentação das categorias básicas do

psiquismo: a consciência, a atividade e a identidade” (p.51). Portanto, falar de sujeito se torna “sinônimo” de falar de realidades socioculturais mediadas por representações, linguagens, emoções e valores que perpassam na dialética entre subjetividade e objetividade do ser.

Procurando compreender o/a homem/mulher em sua totalidade a Psicologia Social Crítica adota para si a categoria *Identidade*, ao pensar sobre a consciência do sujeito, seu processo histórico e suas relações. Para Psicologia Social:

[...] a identidade representa e engendra sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si e que é construída socialmente, a partir de seus dados pessoais, sua história de vida e seus atributos (conferidos por si mesmo e pelas outras pessoas), acompanhando o movimento deste no mundo social. Uma questão central no âmbito da psicologia social é como compreender a interação indivíduo-sociedade (PEDRO, 2005, p. 110-111).

As rupturas causadas nos anos setenta entre a psicologia brasileira e americana, a conjuntura política que o Brasil vivia e, a crença da Psicologia Social nas possíveis transformações do ser humano e do mundo em tentar construir um instrumento teórico e metodológico de *conhecimento-práxis*, fazem a categoria identidade ser concebida como um dos eixos centrais de estudos na Psicologia Social Crítica, tendo como um de seus principais expoentes o Professor Antônio da Costa Ciampa e seus escritos de Mestrado e Doutorado³¹ acerca das Identidades Sociais, com influências de Hegel, Marx e Habermas. (PEDRO, 2005).

1.2.1.2. Identidade: “a estória do Severino e a História da Severina”

A verdade está no significado que atribui a sua condição, produzindo uma nova identidade (CIAMPA, 2005).

A proposta de uma psicologia com compromisso social lançado por Lane abriu espaços de discussões interdisciplinares significativas, principalmente após a formação de um Núcleo de Pesquisa sobre Identidade dentro do Programa de Pós Graduação da PUC/SP. Seu idealizador foi o saudoso Professor José Roberto Malufe a quem Antonio Costa Ciampa também dedica

³¹ CIAMPA, Antônio da Costa. A Identidade Social e suas relações com a Ideologia. [Dissertação de Mestrado] PUC: São Paulo, 1977.

_____. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social. [Tese de Doutorado] PUC: São Paulo, 1987.

sua tese de doutorado, intitulada: *A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social*, utilizada para nomear este tópico do trabalho.

Fazemos isto na intenção de demonstrar o quanto sua pesquisa foi e, ainda é, importante aos estudos que se referem a identidade social. Mais do que isto, ela se refere a *vida-morte-e-vida* em um processo dialético da construção identitária, que envolve: personalidade, interação social, consciência, atividade produtiva, política e processo histórico.

Ciampa (2005) apresenta seu trabalho em três partes e as denomina de *Livros*. No livro I, o autor nos mostra uma personagem, de João Cabral de Melo Neto, chamada Severino, que corre o risco de viver a mesma vida e morrer a mesma morte de tantos outros Severinos, ficcional e advindo de um poema (“Morte e vida Severina”), esta personagem busca apresentar-se ao leitor por meio de uma identidade coletiva pela impossibilidade de identificar-se como um ser singular. Depois revela algumas características socioculturais e seu papel de migrante atrás de *encontrar a vida*. Entre a esperança de viver e medo da entrega à morte, Severino produz vários significados a sua própria identidade diante os diálogos e reflexões realizadas em seu percurso. O autor percebe que a transformação de Severino não depende exatamente de suas condições de vida, mas dos valores que carrega e dos valores que os outros compartilham para com ele.

Este poema é utilizado por Ciampa para iniciar sua reflexão acerca de uma identificação da personagem compartilhada com sua crença sobre o que é ou não a verdade, encontrada no significado que atribui a sua condição, *lavrador, migrante, moribundo, ser-humano*.

No livro II - *Severina*, Ciampa descreve e comenta o relato de uma pessoa real, que luta contra a fome, a pobreza e a violência, como muitas outras Severinas e/ou Marias³², e que fala de si como se fosse uma personagem, pois a deixara no passado – mas não esquecido. Ciampa analisa as transformações identitárias de Severina a partir de sua narração, desde a *infância-que-não-teve*, sua *escravidão-revoltada*, suas andanças *sem lar* na busca do desejo de vingança da morte de sua mãe, a pausa de uma realidade intersubjetiva compartilhada com o noivo, a volta de sua escravidão através do casamento, a “identidade-louca” produzida por um significado socialmente compartilhado, a sua reorganização metamórfica até a chegada da

³² Estamos nos referindo ao filme de animação “Vida de Maria”, apresentado no 3º Premio de Cinema e Vídeo do Estado do Ceará em 2006, dirigido por Márcio Ramos e produzido pela VIACG. O filme retrata a situação enfrentada por diversas meninas do sertão nordestino que largam seus sonhos e oportunidades, comprometem seus desenvolvimentos físicos e mentais, “abrem mão” de suas brincadeiras e interesses, para colaborarem no trabalho doméstico e/ou agropecuário realizado pela família. Enquanto os anos de fome e sede vão se desenrolando, Maria cresce cada vez mais parecida com sua mãe, analfabeta, ignorante, sem perspectiva de mudança e com muitos filhos para cuidar, repetindo o ciclo de formação, de aprendizagem e experiência o qual sua mãe vivera. Um filme emocionante, que nos indigna e nos motiva para lutar em prol da mudança.

Severina-de-hoje, autônoma, com preocupações políticas, capaz de fazer renúncias para conquistar a liberdade e feliz por iniciar uma nova vida após a morte da *Severina-de-ontem*.

Assim, Ciampa revela metamorfoses de uma pessoa concreta, histórica, social, entre (des)equilibrações identificadoras e a luta de ser, estar e conviver no mundo, adaptando-se, revoltando-se, modificando-se em função das relações sociais e situações apresentadas, *sobrevivendo* por meio das diversas faces construídas em um só ser.

No livro III – *Identidade*, o autor nos revela a produção teórica desenvolvida em seu trabalho. É evidente o seu desejo em tornar sua obra um instrumento de denúncia frente a vida de muitos homens e mulheres sofridos de nosso país, entretanto ele necessita teorizar acerca dos fenômenos apresentados, afinal, trata-se de um trabalho de doutorado. Inicia suas observações afirmando que a identidade é, sobretudo, uma questão política e social.

Ciampa utiliza as bases do Materialismo Histórico de Marx, além das contribuições de Hegel, Habermas e Heidegger, para relacionar *pensar* e *ser* como uma *mesmidade* de *identidade*, na construção do sujeito e sua busca de autodeterminação em um conflito constante com a réplica e a atividade de autodestruição que a sociedade capitalista tenta forjar³³.

Inspirado em Giannotti (1983)³⁴ e em Ruy Fausto (1983)³⁵, Ciampa afirma que a identidade vista apenas como representação é mero produto. É preciso considerar o aspecto constitutivo, a produção, o processo de identificação desde a identidade pressuposta a espera do nascimento, ou não pressuposta, até ser, esta mesma identidade re-posta, ou não, em outros momentos da vida. A modificação da mesmice colocada pela re-posição dependerá da construção de um *marco zero*, ou seja, da eliminação do ciclo de mesmice e da re-posição identitária para uma *metamorfose permanente*, capaz de edificar desejos, projetos e possibilidades objetivadas³⁶. Altera-se, portanto, sua condição de existência para além da conveniência estabelecida pelo capital.

Na nossa sociedade encontramos milhões de exemplos de pessoas submetidas a condições econômicas desumanas; as vezes, mesmo sem condições socioeconômicas favoráveis, milhares, talvez milhões de pessoas são impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar *interesses* estabelecidos, situações *convenientes*, interesses e conveniências que são,

³³ Ver: p. 142-145; 165-166.

³⁴ GIANNOTTI, J. A. **Trabalho e reflexão**. Brasiliense: São Paulo, 1983.

³⁵ FAUSTO, Ruy. **Lógica e política** (Tomo I). Brasiliense: São Paulo, 1983.

³⁶ Ver: p. 161-168.

se radicalmente analisados, interesses e conveniências do capital (e não do ser humano, que assim permanece um ator preso a *mesmice* imposta) - (CIAMPA, 2005, p. 165).

Ao questionar a identidade humana, Ciampa percebe mais uma vez suas aproximações com Habermas ao refletir sobre sua concepção de *identidade metamorfose*, haja vista que Habermas já havia discutido uma concepção semelhante através do que ele denominou de *identidade pós-convencional*³⁷.

Para o autor, o movimento ocorrido entre sujeito e sociedade revela o resultado de um entrelace dos aspectos psicológicos com as relações e estruturas sociais, sob condições históricas e materiais determinadas, atualmente permeadas de contradição, conflitos e interesses que causam a *mesmice* do/a homem/mulher, impedindo a edificação de sua autonomia e autodeterminação. Aspectos influenciadores na aprendizagem, na construção do conhecimento e na relação com o outro.

Estaria a criança e o adolescente de nossa região passando por tais conflitos? Como esta parcela da população sente os efeitos do capital e de que maneira isto afeta a construção de suas identidades? A família consegue se colocar como instituição responsável pela proteção e edificação intelectual e humana destas crianças? Qual a posição das instituições educativas frente a esta situação? De que maneira seus contextos culturais e suas experiências se associam aos processos de aprendizagem propiciando a construção do conhecimento a partir de um plano intra – inter – subjetivo? Que tipo de trabalho teórico-metodológico pode ser forjado para que as instituições educativas atendam com qualidade as crianças e os adolescentes resultantes de um mundo de identidades controladas e/ou reprodutivas?

A medida que avançamos nos objetivos da pesquisa, tentamos chegar a compreensão de alguns destes questionamentos, pois sem dúvida alguma, as meninas pesquisadas neste trabalho se encontram de alguma forma inseridas no turbilhão de armadilhas promovidas pelo mundo atual, suas identidades podem estar simplesmente em uma *flutuação de mesmice*, deixando-se levar pelos labirintos rios do adulto produtivo.

³⁷ Habermas apresenta uma nova identidade possível para as sociedades complexas advindas principalmente do capitalismo, ele denominou-a de identidade pós-convencional. Esta identidade caracteriza-se basicamente em três afirmações realizadas por este autor: 1. Apresenta forma reflexiva, através de uma prática de comunicação que promove oportunidades igualitárias nos quais a identidade aparece como um processo contínuo de aprendizagem; 2. Não possui conteúdos fixos, tão pouco pertence a determinado território ou modelo de organizações; 3. Deve garantir estruturas comunicativas fluidificadas;

2. CAPÍTULO II: IDENTIDADES, SUBJETIVIDADES E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NAS REALIDADES AMAZÔNICAS: UMA APROPRIAÇÃO DO CONTEXTO.

Diante da televisão, o contador de “causos” cala sua voz. O artesão fabricante de barcos vende CDs piratas na esquina. O pajé vende picolé na porta da farmácia. A “cidade velha” é empurrada para a periferia, faveliza-se.

Quando muito, é conservada como curiosidade turística para servir à cidade nova, moderna, extensão da civilização global do consumo. O que cresce, na cidade amazônica, é o que a assemelha às outras: shopping, supermercado, asfalto. Trava-se, na Amazônia, a batalha decisiva da identidade (BRASIL/MMA, 2005, p. 124).

Ribeirinhos/as, caboclos/as, indígenas, mestiços/as e tantos outros grupos existentes na região amazônica lidam cotidianamente com as violentas transformações empregadas pelos modelos econômicos advindas do grupo hegemônico há séculos, inclusive na aquisição destas conceituações e na forma de classificá-las. Isto influencia diretamente na construção de suas identidades individuais e coletivas. Entretanto, não acreditamos que tais grupos sejam totalmente passivos frente a influência dominante, pelo contrário, sofrem as consequências de um embate entre suas disposições pessoais e a trama das ações globalizantes.

Neste momento do trabalho é exatamente isto que pretendemos discutir ao identificar disposições significativas para formação do sujeito, considerando a realidade amazônica – mais especificamente a história da cidade de Manaus – os processos que envolvem sua subjetividade e a constituição de sua identidade.

Utilizaremos de maneira breve, reflexões que esboçam o contexto sociocultural e econômico político da região, aproximando-nos do contexto que abrange o universo pesquisado, mostrando como a história perpassa e envolve as subjetividades dos/das homens/mulheres amazônicos/as e sua educação. Segundo Cavalcante e Weigel (2007) “[...] a educação se concretiza de modo inter-relacionado com as outras dimensões da sociedade, pelo que assume especificidades decorrentes da maneira como se desenvolve a economia, a política, a cultura e a formação social na região” (p. 1). Além disto, Ewald e Soares (2007) nos dizem que a formação da identidade é estreitamente ligada ao compartilhamento de valores e crenças da sua comunidade, relacionado ao seu tempo, seu sexo, condição social e cultura, além das influências de deslocamentos territoriais e culturais, ampliados com o surgimento da modernidade e hipermodernidade³⁸.

³⁸ Nos inspiramos no pensamento de Ewald e Soares (2007), para enxergarmos a hipermodernidade como sendo o momento de paradoxo entre indenticidades voltadas para si e identidades descentradas, ambas em estados *flutuantes de mesmice*, resultados da busca do bem-estar material.

Posteriormente, iremos adentrar no *lócus* do campo de pesquisa, demonstrando nossa apropriação acerca do contexto educativo, verificando como as questões de macro estrutura da região se entrelaçam e se divergem com a instituição pesquisada. Compartilharemos o histórico desta instituição, sua atual situação e sua relação com a proteção, educação e luta na conquista de direitos das crianças e adolescentes de Manaus.

2.1. Subjetividade como dimensão das identidades na formação dos sujeitos amazônicos

A teia da subjetividade como dimensão da identidade encontra-se envolvida com as questões da modernidade, haja vista que as influências da modernidade na transformação do ser são introduzidas diretamente no “eu” e na forma que nos relacionamos com o “outro”.

Ainda fundamentando-nos em Ewald e Soares (2007), podemos dizer que a subjetividade viabiliza a formação das identidades, pois é o que as fundamenta, é o que lhe traz constituição. “Retoma-se, necessariamente, o sentido da palavra grega traduzida para o latim como *subiectum*, a noção do que é fundamental e permanece subjacente” (*idem, ibidem*, p. 24).

De acordo com Maheirie (2002) a subjetividade como sendo a forma de pensar a relação das coisas e um instrumento de objetivação do que pensamos relacionadas as informações do mundo e aos processos cognitivos construídos individualmente, pode ser uma das formas possíveis de se enxergar a identidade na constituição do sujeito. Entretanto, esses processos individuais cognitivos não devem ser vistos como células únicas, separadas do social como defende o liberalismo, mas na relação dialética, simultânea na construção conscientizada do sujeito³⁹.

A atividade do homem vista de maneira espontânea, não conscientizada, pode leva-lo tanto para uma libertação impulsiva como também uma dominação absoluta de suas possibilidades contra a alienação, como um ser neutralizado por uma força aparentemente inexistente.

³⁹ A autora se utiliza do pensamento de Sartre e sua ontologia para conceituar a subjetividade como sinônimo de consciência, *consciência de alguma coisa*, compreendendo-a como uma *relação para-si* no sentido de estabelecer significados para si mesmo e não *em-si*, ou seja, o objeto que é em si mesmo sua existência, pois não é relação. “Consciência, *para-si* e subjetividade são conceitos que se referem a mesma coisa: a dimensão do sujeito que é capaz de negar a objetividade (em si) como uma dimensão absoluta. Neste sentido, consciência é sinônimo de *para-si*, que é sinônimo de subjetividade” (MAHEIRIE, 2002, p. 33). Segundo a autora através do pensamento de Sartre a consciência – ou a subjetividade – busca o objeto, ser *em si* para se tornar completo, isto é, cria um projeto no desejo de ser e, este desejo é que movimenta o/a homem/mulher no mundo, mas esta busca se transforma numa constante inalcançável e o *desejo de ser* se transforma naturalmente *em direção a...*, isto pode fazer da consciência um refém do objeto no sentido de que o sujeito perde a noção de si, como se consciência e objeto pudessem estar se fundindo, isto ocorre como que espontâneo nesta ação.

Acreditamos que os sujeitos amazônicos vivem neste dilema desde o genocídio indígena provocado pelos europeus até o aparecimento da Zona Franca de Manaus o qual as forças de exploração mundial dominam pela sedução ou pressão os/as homens/mulheres amazônicos/as: caboclos/as, ribeirinhos/as e indígenas. Segundo Fraxe, Witkoski e Miguez (2009):

[...] a história do homem na Amazônia é marcada por silêncios e ausências que acentuam a sua relativa invisibilidade e velam os traços configurativos da sua identidade. Desse modo, adentrar o universo identitário dos povos amazônicos implica considerar um mundo de ambiguidades, trata-se de percorrer caminhos que se cruzam e se contrapõem, mascaram diferenciações sociais que tem entravado processos de emancipação social e política (p. 30).

Como parte indissociável da discussão acerca dos sujeitos amazônicos está a belíssima natureza e a existência de recursos naturais incontáveis, entre eles o maior rio do mundo em volume de água, a reserva florestal e mineral, paisagens exuberantes que fazem o território do Estado do Amazonas (possuidor de uma área de 1.570.745,6 Km²), ser um objeto de desejo e causador de diversos conflitos entre diferentes povos ao longo da história e, ainda, de divergências políticas internas acerca de ações relacionadas a sua ocupação e exploração.

De acordo com vários estudiosos da região (SOUZA, 2009; BATISTA, 2006; BENCHIMOL, 2009; dentre outros), a Amazônia teve três grandes ciclos econômicos: o mercantilismo e comércio colonial, o mercantilismo de exportação e comércio de matérias primas e o mercantilismo industrial financeiro implantado com a Zona Franca de Manaus. Para nós, estes ciclos influenciaram diretamente na subjetividade e constituição da população da região, arriscamos dizer ainda que, estes contribuíram para fragmentação de tradições e (re) construções ideológicas na tentativa de enquadrar os nativos ao dinamismo comercial. De acordo com Souza et al (2010):

O ideal mercantilista e a construção de uma nova identidade para o nativo são reforçados com o pacto colonial, por volta de 1880, que define os papéis da colônia e metrópole. O pacto colonial possuía uma dinâmica onde a colônia fornecia matéria prima a metrópole, e a metrópole potencializava essa matéria prima em produtos manufaturados com valor agregado, que eram vendidos nas colônias (p. 3).

Além deste momento, Souza et al (2010) destaca o quanto a exploração da borracha contribuiu para uma miscigenação cultural na região, advinda da explosão demográfica e causadora de uma significativa modificação da estrutura econômica. “É patente que a

exploração da borracha gerou prejuízo a identidade do nativo, vítima da exploração física e ideológica, foi obrigado a assimilar os valores exógenos e as influências do capitalismo industrial” (*idem, ibidem*, p. 4).

Para Cavalcante e Weigel (2007) os interesses que cercam a região exercem grandes influências na educação que é gerada, mediada e/ou reproduzida para as novas gerações:

É neste contexto de interesses de ocupação e investidas internacionais sobre a região que se deve compreender a situação educacional de suas populações, analisando, quantitativa e qualitativamente, os resultados e os diversos fatores e condições que estão produzindo esta situação, de modo a poder melhor direcionar as ações relativas à educação (p. 2).

Todos estes processos de dominação e exploração afetaram/afetam culturalmente os povos amazônicos, pois as formas de desenvolvimento pensadas não consideravam/consideram a forma de vida nativa, sua sociodiversidade e biodiversidade. Ao contrário, de acordo com Pitanga (2006) ao relatar a chegada dos colonizadores: “[...] todos os indígenas que não aceitassem a submissão ao homem branco deveriam ser severamente castigados, gerando inúmeros conflitos, e muitos nativos por não aceitarem a exploração, eram dizimados” (p. 69).

Além das formas de escravidão conquistadas pela força da guerra, os colonizadores também utilizaram a catequese como forma de manipulação das populações nativas, contudo, perceberam que este trabalho com os adultos era mais difícil, iniciando assim, uma retirada das crianças indígenas de suas aldeias de origem e levando-as a aldeias missionárias para realização de atividades direcionadas aos fundamentos da igreja, pois estas seriam mais fáceis conquistar.

Durante o século XVIII através do governo do Marquês de Pombal inicia-se um embrionário ensino público no Amazonas com o intuito de solidificar a máquina estatal, além de persuadir os moradores das colônias as condições de vida a qual eram submetidos, ou seja, a educação colonizadora continua sendo utilizada como forma de controle, porém não apenas através dos religiosos (Jesuítas, Carmelitas, Mercedários, Capuchinhos e tantas outras congregações aqui existentes), mas como educação formal pública.

Mesmo com algumas mudanças na educação por conta dos serviços públicos oferecidos no século XIX, entre eles o ensino de ofícios, os indígenas ainda viviam formas de exploração muito parecidas de quando os colonizadores chegaram, eram constantemente saqueados, sequestrados, escravizados e controlados. Além disto, mesmo aqueles indígenas e não indígenas que estudavam nas escolas de ofício, só estavam lá por conta da nova organização

de trabalho que se queria desenvolver a partir da abertura dos portos em Manaus e a exploração britânica. Como exemplo deste período, podemos citar a *Casa dos Educandos Artífices*⁴⁰ que, assim como as demais, retiraram do mestre a sua autonomia de planejamento pedagógico para o trabalho coletivo em prol do capital. (SILVA, 2010).

Outro momento histórico marcante sobre a relação homens brancos e indígenas na Amazônia foi o que Marcio Souza denominou de “a institucionalização do genocídio”, em sua obra *Historia da Amazônia* publicado em 2009. Neste livro, Souza revela os projetos de desenvolvimento *baseados pelo regime da segurança nacional* em parceria com grandes capitalistas que ocasionaram em danos irreparáveis aos povos indígenas, levando alguns a extinção. Dentro das estratégias de trabalho militar havia conteúdos chocantes que só vieram a tona através de uma investigação e denúncia realizada em 1967 pelo Ministro do Interior, o General Albuquerque Lima.

O resultado é um documento de 5.115 páginas, em vinte volumes, que afirmava ter encontrado evidencia generalizada de corrupção, sadismo, que ia desde o massacre de tribos inteiras por dinamite, metralhadora e pacotes de açúcar com arsênico, ao rapto de uma menina de 11 anos para servir de escrava sexual de um sertanista. [...] usaram armas convencionais para exterminar muitas aldeias, mas também praticaram guerra bacteriológica ao introduzirem entre as tribos da selva amazônica o sarampo, a gripe, a varíola e a tuberculose. [...] recrutavam um mestiço doente e o enviavam para o meio das aldeias (p. 342).

Dentro do texto de Souza, é nítida a presença das grandes organizações internacionais e nacionais para o controle da região, sem importar-se com a população existente, suas formas de vida e cultura.

Este relacionamento histórico com a Amazônia e seu povo vêm provocando uma inviabilidade de um adequado desenvolvimento e melhoria de vida da sociedade, seja do interior ou da cidade de Manaus (CAVALCANTE e WEIGEL, 2007)⁴¹. Além de uma deturpação cultural, fazendo com que a população local se considere como parte dos colonizadores e não como parte sobrevivente dos nativos escravizados.

⁴⁰ “Nove províncias brasileiras instalaram Casas de Educandos Artífices, onde meninos pobres recebiam instrução primária, musical e religiosa, além do aprendizado de ofícios mecânicos, tais como de sapateiro, alfaiate, marceneiro, carpinteiro, entre outros” (PITANGA, 2006, p. 47).

⁴¹ As autoras convergem com esta afirmação com base nos seguintes índices: “A) Aumento da emigração rural compulsória e inchaço dos núcleos urbanos [...]; B) Crescimento da pobreza [...]; C) Aumento de prostituição e crianças desassistidas nos centros urbanos; D) Aumento de destruição do meio ambiente;

Para Medeiros (2004), os caboclos foram os primeiros culturalmente destituídos, sobreviventes da destruição europeia. A autora, utilizando-se do pensamento de Parker (1985) afirma que foi a partir deles que se iniciou um novo padrão e contexto de existência na Amazônia⁴².

Sendo assim, a vida cabocla e a construção de sua subjetividade estão amplamente marcadas pela memória cultural da luta, destruição de seu povo e relações desiguais construídas pelos colonizadores. Segundo Morin (2008) “[...] o conhecimento de um indivíduo alimenta-se de memória biológica e de memória cultural, associadas em sua própria memória, que obedece a várias entidades de referência, diversamente presentes nela” (p. 21).

Entretanto, é relevante citar que a população rural da Amazônia, segundo Lima (1999), não se reconhece caboclo, pois o termo é assimilado pela população a partir de ideias estereotipadas pela elite ocidental em meados do século XIX para identificar a condição social inferior dessas populações. Silva (1996) apud Medeiros (2004) revela que: “[...] o que caracteriza o caboclo não é o caráter genético-biológico, o tipo físico, mas sim, a cultura-cabocla, produto de amalgamação das diferentes contribuições fundadoras” (p. 62).

O que ocorre na verdade é uma ampla rejeição do/da homem/mulher amazônico/a em aceitar-se caboclo e/ou ter raízes indígenas, principalmente os advindos de comunidades urbanizadas como Manaus, devido a figura inferior a que transformaram o *ser caboclo* e a imagem de canibal e selvagem dos indígenas⁴³. Maheirie (2002) entende que o sujeito se define por um projeto que caracteriza o subjetivo e o objetivo, “o projeto é este movimento do sujeito [...] em direção ao novo, ao inexistente, em um processo de superação que implica recusa e realização” (p. 35). Ora! Já dissemos anteriormente que “a *verdade* está no significado que atribui a sua condição” (CIAMPA, 2005, p. 29). Isto nos sugere que *Ser caboclo* é uma concepção constituída subjetivamente entrelaçada com *memórias biológicas e culturais*⁴⁴ que implicam no “sentir-se”, objetivando assim o movimento descrito.

⁴² “No contexto da história da região, caboclos são os indígenas, habitantes rurais da amazônia que, em sua maioria, vivem em pequenas comunidades nos arredores dos rios, usando tecnologia ameríndia em atividades de subsistência. [...] indígena é aqui empregado porque os caboclos estão historicamente, culturalmente e biologicamente ligados diretamente a população ameríndia que ocupou a planície amazônica na época do contato europeu; com efeito, os “primeiros caboclos” foram predominantemente os culturalmente sobreviventes das populações ameríndias que foram destruídas pelos portugueses” (PARKER, 1985, apud MEDEIROS, 2004, p. 48).

⁴³ Souza (2009) denuncia a contribuição de estudiosos da antropologia, entre eles americanos e franceses, como fortes influenciadores destas concepções estereotipadas, enfatizando os estudos de Napoleon Chagnon sobre o povo Yanomami.

⁴⁴ Morin (2008) procura respostas acerca dos elementos que estreitam as categorias identidade, cultura e formação do ser, acreditando em uma dependência um do outro. Utiliza a aproximação dos conhecimentos biológicos e sociológicos sobre os indivíduos e suas formas de lidar com o mundo para pensar no homem de maneira complexa. Constrói um pensamento que tenta abraçar várias dimensões, articulando-as para um

O ser caboclo implica em ser objetivamente sentido porque é subjetivamente constituído. O homem urbano ou urbanizado, qualquer que seja a classe social em que se insira, mesmo quando possui caracteres somáticos similares aos do caboclo, não se sente caboclo, tem consciência de que é detentor de outras expressões de cultura, ainda que nestas possam estar – e na Amazônia estão – traços de origem indígena-cabocla (SILVA, 1996, p. 229).

O contexto de formação dos sujeitos amazônicos perpassa por uma constituição identitária macro e micro desde a relação desta formação com seu processo histórico, sua concepção simbólica *de ser* e as facetas globalizantes advindas da modernidade até a própria ansiedade do sujeito de conquistar a segurança necessária para sobrevivência nesta sociedade, mesmo que para isto ele negue sua própria origem ou a abandone na esperança de um “mundo melhor”, numa confiança ontológica para ancorar suas sensações cognitivas e emocionais. Assim o fizera Severino na tentativa de *encontrar a vida* e não *re-por* o caminho vivido por tantos outros Severinos. Assim também fizera Severina deixando a condição hora de *escrava-revoltada* outrora de *vingadora*, para, a partir de novas maneiras de se ver e ver a vida, trabalhar em um projeto de edificação. Nos dois casos apresentados por Ciampa temos como personagens seres migrantes da realidade nordestina, contudo esta prática é também nortista e porque não dizer brasileira e, porque não dizer ocidental, haja vista que este processo é uma atividade típica do mundo capitalista.

Segundo Mourão (2006) o violento processo de industrialização no Amazonas iniciado em 1967 atacou diretamente a população interiorana que na esperança de melhoria deixa seus conhecimentos da terra em prol da sobrevivência familiar. Aqueles que tentaram ficar em seu habitat foram absorvidos pela força capitalista ocasionando um aumento da miséria e sérios transtornos sociais. Isto para nós é visto como uma transposição de uma identidade ribeirinha e cabocla em *construção metamórfica natural* arquitetada pela edificação coletiva, para uma construção de identidade em *flutuação de mesmice ou identidade flutuante/perdida*⁴⁵ diante

emaranhado subjetivo de dialogicidade e chama a atenção ao processo cognitivo do ser como o veículo de produção, organização e divulgação - por meio da linguagem - dos conhecimentos adquiridos, conseqüentemente migrando e imigrando culturas. Revela que a utilização da linguagem, nossas percepções sobre o mundo através dos sentidos e a lógica de interpretá-los fazem parte de uma conjunção entre arcabouços inatos e culturais, portanto, o ser humano deve ser entendido por meio de um olhar bio-antropo-cultural.

⁴⁵ Ewald e Soares (2007) tratam de tais reflexões ao discutirem que as raízes identitárias não estão mais suficientemente profundas em suas crenças, valores, comportamentos e processo histórico, mas mergulhados em uma multiplicidade de culturas devido a constituição de fronteiras permeáveis, portanto, acreditamos que a contestação dos territórios políticos e culturais teriam desencadeado a liberação das marcas fronteiriças acentuando a existência de uma flutuação identitária. Isto seria um movimento significativo e necessário para o reconhecimento da diversidade cultural se, estas transformações não tivessem sendo controladas por processos

dos caminhos urbanos detentores da construção de uma marginalização dos seres agora minoritários através do que Santos (2010) denomina de “*localismo globalizado*”⁴⁶. Mourão (2006) acrescenta que neste processo floresce as desigualdades como resultadas das relações de poder estabelecidas com a dominação, influenciando significativamente a forma que os sujeitos amazônicos veem e sentem o mundo. O ribeirinho deixa sua sustentação rural para adequar-se a estrutura do capital, modificando sua subjetividade, conseqüentemente afetando sua identidade.

Como resultado dessa migração, Manaus concentra mais da metade da população do estado, ocasionando o surgimento de palafitas nos igarapés constituindo os bolsões de miséria, causando um grande problema social, com as mudanças desencadeadas pelo acelerado e não-planejado processo de urbanização (PITANGA, 2006, p. 72).

Ramos (2000) e Souza (2009) nos mostram através da história que a região é constantemente desafiada pelos “projetos da modernidade”, experimentando nos últimos 500 anos os métodos mais sofisticados de exploração, mais recentemente advindos da globalização.

A formação dos sujeitos amazônicos precisa constantemente pensar nos perigos que lhe cerca, devido o crescimento do pensamento capitalista, como as tentativas de anulação do tombamento do encontro das águas em favor de portos com a desculpa do desenvolvimento econômico; a urbanização de igarapés com esgotos de empresas nacionais e multinacionais sendo escoados enquanto a população é arrastada para as periferias da cidade, convivendo com as péssimas elaborações de políticas públicas e a falta de assistência médica; as condições de educação e transporte inadequados nestas localidades; os riscos enfrentados nas voçorocas; o contraste da periferia com as fortunas do Pólo Industrial; a existência de “eternos governantes” na região e tantos outros problemas sociais, econômicos e políticos que cercam o Amazonas;

de homogeneização, provocando desigualdades e misérias ao invés de diferenças, arquitetada por jogos de interesse político. Desta forma, as identidades flutuantes são o resultado de um desenraizamento das origens na procura de um ser autônomo e polivalente criado para atender as expectativas do mundo econômico e não uma edificação metamórfica natural da identidade.

⁴⁶ Para Santos (2010) o localismo globalizado “[...] é o processo pelo qual determinado fenômeno, entidade, condição ou conceito local é globalizado com sucesso [...]. Neste processo de produção de globalização o que se globaliza é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos, pelo reconhecimento hegemônico de uma dada diferença cultural, racial, sexual, étnica, religiosa, ou regional, ou pela imposição de uma determinada (des)ordem internacional. Esta vitória traduz-se na capacidade de ditar os termos da integração, da competição/negociação e da inclusão/exclusão”.

Dentre eles, sérios problemas que envolvem as crianças e adolescentes advindos destas situações, pois a herança do genocídio indígena, a grande quantidade de imigrantes, estrangeiros e interioranos, as atividades de industrialização e os problemas sociais advindos, ocasionaram em um alto índice de famílias desestruturadas, crianças órfãs, desamparadas e em situação de rua.

É nesta realidade que crianças e adolescentes se constituem enquanto sujeitos. Infelizmente não é a mesma cidade romântica que Figueiredo (2004) retrata a partir da infância de Thiago de Mello e suas lembranças de um *roadway* utilizado para sonecas e ruas como espaço de sociabilidade.

Assim como a identidade, a subjetividade também é identificada por sua dinâmica mutante na constituição do sujeito – pelo menos ao seguirmos os referenciais da psicologia histórico - cultural – pela qual, experiências contraditórias geram superações e transformações da realidade (MANSANO, 2009; MARTINEZ, 2005; BOCK, 2005;).

Isto é possível devido o processo de *vir a ser* existente no sujeito, ou seja, a concepção que defendemos de sujeito não faz parte daquilo que é pronto e assim permanece, mas na condição de sua possibilidade de mudança. Assim como foi com *Severina* e assim como é com tantos brasileiros em busca de uma vida melhor. Isto não significa que este é um movimento natural e que todos os indivíduos vão tranquilamente conquistar superações, mas é nesta tentativa de promover e oportunizar a construção de possibilidades futuras que surge o lócus de nossa pesquisa, uma Obra de Atendimento Social que trabalha com meninas em situação de risco e/ou vulnerabilidade. Logo ela será apresentada e analisada.

Quanto à subjetividade dos sujeitos amazônicos, resta a lembrança de um passado que as atuais gerações não viveram, mas ouviram de seus antecessores, com grandes histórias que identificam os *seres amazônicos* como participantes, guerreiros, vencedores e derrotados, destas fatalidades modernas. As histórias remanescentes transcendem os/as homens/mulheres da floresta para uma subjetividade nostálgica na expectativa de que a fantasia criada pela indústria cultural seja substituída por um futuro de relações intersubjetivas saudáveis e multiculturais críticas.

Difícil dizer quais serão as culturas amazônicas futuras e como serão as comunidades de destino a elas reservadas diante da formação dos sujeitos nestas identidades constituídas no mundo das globalizações, por entre *flutuações de mesmice* e a busca de novos horizontes, entre a história de uma região excluída e ao mesmo tempo cobiçada, entre a mudança imigratória brusca para os centros urbanos e a tentativa de (re)significar saberes tradicionais numa Amazônia sem lugar, sem saberes da floresta.

2.2. Apropriando-se do contexto de pesquisa: a Obra Social e o atendimento as meninas

Partindo da década de 80 entramos em um contexto histórico em que o Brasil sofre grandes transformações políticas devido a movimentação popular por mudanças na realidade do país. O estado do Amazonas sentia de maneira significativa as consequências do regime militar e seus planos de desenvolvimento da segurança nacional que incluíam ações mirabolantes para o dito desenvolvimento da região desde as décadas de 60 e 70.

A deterioração do meio ambiente, as relações sociais e as condições de vida do povo amazônico estavam em um grande processo de transformação por conta dos projetos econômicos desenvolvidos, tornando a vida dos camponeses, índios e trabalhadores no que Souza (2009) denominou de um “exercício de horror” (p. 327).

Devido o grande êxodo rural e a migração exacerbada na busca de melhores condições de vida nas décadas de 60 e 70, na promessa de empregos e estudo, cria-se um grande aumento populacional na cidade de Manaus que não estava preparada para tamanha modificação demográfica.

Souza (2009) nos fornece os seguintes dados: “De aproximadamente de cento e cinquenta mil habitantes em 1968, a cidade pulou para seiscentos mil em 1975” (p. 337). Assim a década de 80 é tomada como resultado das duas décadas anteriores, pois a promessa de 40.000 empregos não se cumpriu e a população sente suas consequências. Além disto, grande parte das pessoas migradas para capital não possuíam a qualificação necessária para adentrar no mercado industrial da região e o comércio se tornava refúgio de estrangeiros, nordestinos e sulistas de menor capital, conhecidos por seus “dons no comércio” e atitudes parcimoniosas, próprios para edificação de um micro negócio – o interiorano carrega o estereótipo de não possuir este perfil por causa de suas formas de vida rural, trabalhando apenas para subsistência.

Com a apresentação deste contexto surgem muitas invasões⁴⁷ e bairros periféricos mal estruturados, sem condições de serviços de saúde, educação, saneamento básico e segurança para acomodar a população, em sua grande maioria o povo interiorano.

Inicia-se também um grande mercado informal com a constituição de feiras abertas e subempregos, e ainda, o aumento nos índices de violência, mendicância, alcoolismo, exploração no trabalho e conflitos familiares.

⁴⁷ Ocupações espontâneas de populações oriundas de baixo poder aquisitivo, geralmente, vindas de outros estados e municípios do interior do estado.

Preocupado com a situação das comunidades que habitavam as invasões e os novos bairros, o então Arcebispo de Manaus, Dom Milton Pereira Corrêa, solicita a colaboração das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA)⁴⁸ no envio de irmãs aos finais de semana para as periferias da cidade, no intuito de realizar um trabalho evangelizador com a população.

A atividade catequética das Irmãs iniciou no bairro São José Operário⁴⁹ em 1984 com a animação do grupo de jovens e preparação da liturgia. As Irmãs faziam parte dos Colégios Nossa Senhora Auxiliadora e Patronato Santa Terezinha que as dispensavam aos finais de semana para edificação da tarefa. Neste mesmo período o Governador da época, Sr. José Lindoso, estava loteando terrenos para população, em vista disto, a Inspetoria Laura Vicuña⁵⁰ consegue um local na zona leste de Manaus para a realização de suas obras sociais.

No dia 02 de novembro de 1985 o Conselho Inspetorial⁵¹ aprova a criação de uma nova comunidade religiosa para o ano de 1986. Momento oportuno para que se construísse uma Obra Social para crianças e adolescentes, devido o centenário de morte de São João Bosco, fundador da Congregação Salesiana e *Educador da Juventude*, que aconteceria em 1988, e ainda, a necessidade dos jovens do bairro de terem uma ocupação e atividades de estudo e lazer.

A característica do trabalho a ser realizado nesta Obra dependeria das necessidades locais, percebidas pelos olhares das três Irmãs indicadas. Estas verificaram que a situação da mulher

⁴⁸ As FMA é um Instituto que faz parte da Congregação Salesiana fundada por Dom João Bosco. Tiveram como primeira Madre a Irmã Maria Domingas Mazzarello que no século XIX dedicou sua vida em prol das jovens de Mornese – Itália, realizando trabalhos de atenção, cuidado, estudo e evangelização. Toda jovem que dedica sua vida ao Instituto e suas obras, tornando-se Irmã/Freira, é nomeada de Filha de Maria Auxiliadora. A presença deste Instituto no Amazonas data de 1923. Nos anos sessenta, período em que se intensificou a escolarização no estado, três das consideradas maiores e melhores escolas da cidade de Manaus pertenciam aos Salesianos, duas delas ao Instituto das FMA. Até hoje estas missionárias possuem presença significativa no estado, por meio de suas atividades educativas, religiosas e sociais.

⁴⁹ O bairro é fundado em 19 de março de 1980. “O bairro São José Operário obteve o nome em homenagem aos operários que trabalhavam no Distrito Industrial, e foram trazidos para o bairro com o intuito de expandi-lo. Também porque, de acordo com o calendário religioso da igreja católica, o dia 19 de março é o dia consagrado ao Santo, por nome de São José. O referido bairro era no princípio um loteamento, tinha como objetivo a construção de casas populares. Com o grande fluxo populacional [...] a área perdeu as características de loteamento pela ocupação desordenada pelas moradias construídas em lonas, papelão e restos de madeira. Com a expansão, surgiram os bairros São José I e II, etapa B, III e IV” (PITANGA, 2006, p. 74-75).

⁵⁰ Devido o grande número de comunidades religiosas pertencentes ao Instituto das FMA na região norte, foi decidido em 1961 criar oficialmente um governo local, composto por uma Inspetora, na época a Irmã Madalena Mazzone, e um grupo de irmãs Conselheiras, com a missão de animar e coordenar a missão das FMA na região. A Inspetoria é composta por 13 casas e 70 Irmãs, sua sede, a Casa Inspetorial, está localizada no bairro do Aleixo em Manaus.

⁵¹ O Conselho ajuda a Inspetora a tudo que diz respeito a animação e o governo da Inspetoria, zelando pela formação das demais Irmãs e suas jovens noviças, além de controlar e administrar os bens da Inspetoria e de cada Casa. Este Conselho é convocado e presidido pela Inspetora, é composto por uma Vigária, uma ecônoma e, por outras três ou cinco irmãs.

da periferia era de extremo sofrimento. Vítimas das mais variadas violências cometidas por seus companheiros e outros membros da sociedade.

Exploradas em seus empregos, com baixos salários, com um alto número de filhos e filhas, abandonadas pelos seus primeiros companheiros, vivendo em moradias improvisadas, algumas na beira do “igarapé do sete”, sem assistência de qualidade acerca dos serviços públicos, com baixa escolaridade e muita fome e miséria, as mulheres do São José II estavam a mercê dos perigos, preconceitos e obstáculos que a sociedade do capital havia lhes oferecido. Contudo, ainda havia uma parcela da sociedade que além de sofrer toda esta realidade tinha menos recursos de defesa que as mulheres aqui citadas. Estas eram suas filhas, meninas de diferentes idades que experienciavam de perto o males de uma infância *natimorta*⁵².

Foi assim que nasceu a Casa Mamãe Margarida, instituição lócus da pesquisa, inaugurada em 02 de abril de 1986, com a característica de uma obra de atendimento social, não governamental, sem fins lucrativos, para o atendimento de crianças e adolescentes com idades entre oito a dezessete anos e 11 meses (hoje dos 6 aos 17 e 11 meses), do sexo feminino em situação de vulnerabilidade social, vítimas da violência doméstica, exploração do trabalho infantil, abuso, violência e exploração sexual, negligência familiar, iniciação a galeras e tantos outros problemas que naquele momento nascem do recente bairro da zona leste de Manaus.

Esta instituição revela, há 27 anos, uma realidade muitas vezes camuflada por outros setores da sociedade que preferem a comodidade de fingir que tais questões não existem, mas estas meninas estão vivas e clamam por socorro, sobrevivendo ao meio do caos instaurado no mundo contemporâneo.

Para garantir seus direitos e proteção⁵³, a Casa Mamãe Margarida oferece o serviço de acolhimento institucional e atividades de apoio socioeducativo⁵⁴ a partir do seguinte objetivo:

⁵² Utilizamos este termo inspirados no discurso de Sandra Mara Corazza (2002); a autora afirma que a infância nunca foi verdadeiramente assumida e nem reconhecida como identidade específica, mesmo com a edificação de leis próprias que lhe servem como direito, o respeito para com a infância nunca foi na prática efetivado. Para a autora, o partejamento da infância ocorreu sobre condições e estratégias de subordinação a sua identidade enquanto ser infantil, enquanto outras individualidades lhe serviam de *Sujeito-Modelo*, submetendo sob controle e dependência. Este *Sujeito-Modelo* é o adulto do ocidente burguês, capitalista e liberal que não reconhece as diferenças da infância para tornar as crianças indivíduos iguais. Suas práticas na história do ocidente revelaram descaso e adultização da infância, tratada em muitos momentos como bibelôs, adultos em miniatura, seres inocentes e angelicais que precisavam da moral adulta, “capetas” com necessidade de educação e punição. “A partir desta junção de identidade-dependente e necessidade-de-adultização, o infantil foi criado como uma identidade *natimorta*, isto é, como uma identidade que nasceu morta, ou que, vindo à luz com sinais de vida, logo morreu. Uma morte tão explícita que o prometido Mundo Infantil da Modernidade, por efeitos da própria identidade que o habitava, acabou se produzindo como o Mundo Adulto” (CORAZZA, 2002, p. 198).

⁵³ O art. 98, da Lei 8.069/90 – ECA, trata das situações de aplicabilidade das medidas de proteção a crianças e adolescentes quando os seus direitos são ameaçados ou violados por “I – ação ou omissão da sociedade ou do estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III – em razão de sua conduta”.

Contribuir para redução do número de meninas (crianças e adolescentes) da zona leste de Manaus, encontradas em situação de risco pessoal e social, através de uma educação integral que permita a elas descobrirem e desenvolverem suas aptidões científicas, culturais, artísticas e manuais, de modo especial, redescobrimo valores humanos e éticos capazes de fazer-las protagonistas de uma nova sociedade (Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, 2006, p. 5).

A metodologia de trabalho da instituição é baseada no Sistema Preventivo de Dom Bosco e sua base filosófica-pastoral, desenhada com o tripé da *razão, religião e amorevolezza* ⁵⁵.

Segundo o PPP da instituição, este Sistema promove a defesa da criança e da adolescente sem condená-la e/ou marginalizá-la, considerando-a protagonista de sua história, impedindo práticas puramente assistencialistas e percebendo-a como um sujeito ativo, social e potencial.

Sua proposta curricular é caracterizada por diferentes aspectos, construídos a partir de reflexões acadêmicas dos próprios funcionários através dos resultados de suas pesquisas monográficas, artigos e intervenções acadêmicas ⁵⁶. Isto sugere que as posturas adotadas, as estratégias de ação pedagógica e as fundamentações teóricas utilizadas na instituição, sofreram/sofrem influências destes trabalhos, revelando um caráter de pesquisa a partir de suas práticas. Teoricamente, reformulando estas através do estudo e da reflexão. No entanto, os resultados destas pesquisas não são conhecidos por todos os profissionais, tão pouco, utilizados por todos eles.

⁵⁴ Os regimes de atendimento são regulamentados pelos incisos I – VII, Art. 90 do ECA, e são caracterizados da seguinte forma: “I – Orientação e apoio sócio familiar; II – Apoio socioeducativo em meio aberto; III – Colocação familiar; IV – Acolhimento institucional; V – Liberdade assistida; VI – Semiliberdade; e VII – Internação”.

⁵⁵ Na educação Salesiana a *RAZÃO* é o afastamento de complicações e burocracias, a construção de regulamentos claros e de fácil entendimento ao jovem, é uma convivência de família; É a crença na capacidade do jovem: “Até o mais rebelde dos jovens em algum momento possui razão” (Dom Bosco); É a formação do pensamento crítico; é estimular as estruturas mentais; A *RELIGIÃO* é a capacidade de imprimir sentido a existência e de perceber a integração entre todas as dimensões da vida. A experiência do pessoal com o sagrado e o autoconhecimento; é a espiritualidade vinculada a existência. O termo *AMOREVOLEZZA* é uma palavra italiana que não possui uma tradução específica para o português, mas para os Salesianos ela é *amor de quem previne*, que desperta confiança e personaliza, trata o jovem como um ser único.

⁵⁶ Tais pesquisas podem ser acessadas na própria instituição, dentre elas podemos destacar: SILVA, Saulo Vieira Cavalcante da. **As concepções do currículo e seus (des)encontros com a infância**. [monografia / especialização], Manaus-Am: UEA, 2007; OLIVEIRA, Maria Lucia Elena de. **Educação e identidade**. [monografia / graduação], Manaus-Am: UNINILTONLINS, 2005. OLIVEIRA, Eneila Raimunda Lima. **Disciplina e afetividade no cotidiano das crianças e adolescentes atendidas na Casa Mamãe Margarida à luz do Sistema Preventivo de Dom Bosco**. [atividade de intervenção / especialização], Manaus-Am: FAMETRO, 2012; SANTOS, Kris Vieira dos. **Escola e Família: ação em prol do aluno**. [atividade de intervenção / graduação], Manaus-Am: UNIP, 2012; VIEIRA, Roselandy dos Santos. **Homossexualidade na adolescência**. [monografia / graduação], Manaus-Am: UNINORTE, 2004.

Percebe-se o esforço de alguns educadores na tentativa de reflexão e mudança através da construção de uma forma própria de trabalho utilizando-se dos resultados obtidos com as pesquisas, entretanto, é necessária a efetivação de estudos mais profundos para edificação de uma proposta sistematizada mais consistente. Além disto, as práticas citadas abaixo não possuem uma regularidade ao longo dos anos. Dependendo do grupo de profissionais envolvidos, estas práticas podem ser intensas e bem organizadas ou esvaziadas e mal preparadas. Dentro das perspectivas defendidas pela instituição no seu PPP, destacamos:

* Compreensão do *currículo em uma perspectiva integradora* (p. 71); inspirada nas ideias de Zabalza (1998) acerca da união entre o currículo *cêntrico pueril* e *cêntrico cultural*, valorando a identidade infanto-juvenil, resguardando a necessidade da reflexão dos conteúdos escolares e da crítica a programas pré-fabricados.

* Criação de um *ambiente-intersecção* (p.69); são pontos de encontros multiculturais, para além das salas de aula ou dos muros escolares, além das atividades de livre escolha de acordo com os interesses das educandas.

* Implementação de *Fóruns* (p.69); encontros semestrais que propõem o debate sobre temas ainda considerados polêmicos ou de difícil acesso em ambientes escolares, resguardando o direito de expressarem-se livremente sobre violência, drogas, sexualidade, relações com a família, dentre outros.

* Constituição de ações por meio de *Projetos de trabalho* (p.69), considerando a construção do conhecimento através da reflexão da prática;

* Construção de *Estratégias com estruturas* (p.70); atividades com intencionalidade e proposições próprias, discutidas entre os profissionais e as educandas.

Quadro 1: Perspectivas pedagógicas defendidas pela instituição. Resumo construído pelo pesquisador/autor.
Fonte: Projeto Político Pedagógico.

Esta proposta de trabalho da CMM infelizmente não perpassa constantemente por sua rotina, limitando-se a *momentos* de sucesso. Em contrapartida, cria um laço afetivo entre educadores e instituição, bem como meninas e instituição, que faz deste local surpreendentemente ser chamado de *Casa*. Para muitas, é realmente o único lar que conhecem.

Em outras pesquisas, realizadas em nível de mestrado e obras de publicação nacional e internacional ⁵⁷, percebemos uma grande expectativa e valoração quanto as atividades desenvolvidas na instituição, escritas por pesquisadores externos que buscam compreender a dinâmica local – exceto o trabalho de Santos (2008) ex-diretora da CMM.

Segundo Mariño e Cendales “A Casa Mamãe Margarida apresenta-se como um espaço onde partilha-se a vida, o estudo, o trabalho, onde os problemas apresentam-se diariamente, juntamente com os motivos para celebrar e festejar” (2002, p. 105). De acordo com Parente et al “[...] vale ressaltar que a atividade realizada por essa ONG talvez seja a mais importante do que todas as demais por desenvolver ações concretas, contínuas e eficazes dando oportunidade de recuperação as vítimas sob todos os pontos de vista” (2008, p. 268).

É necessário frisar que cada pesquisa, seja ela realizada por um funcionário ou por pesquisadores externos, demonstram a realidade daquele momento da CMM, por isso, boas e más práticas podem aparecer em um trabalho e não aparecer em outro, fundamentadas de acordo com o contexto espaço-temporal e interpretadas em diferentes concepções de educação, criança, vulnerabilidade, assistência e proteção, advindos dos pesquisadores.

Dentro da rotina e postura de trabalho da CMM, as meninas possuem o ensino regular de 1º ao 5º ano e atividades extracurriculares, como: informática, idiomas, pintura em tecido, ponto russo, dança, canto, bordado, artesanato, crochê, atividades físicas e recreativas, acompanhamento pedagógico em contra turno do ensino regular, atividades de incentivo a leitura na biblioteca, participação política em Conferências Municipais e Estaduais de Educação, Meio Ambiente e de Direitos da Criança e do Adolescente⁵⁸, além do

⁵⁷ PITANGA, Maria Eunice Sá. **As representações sociais da família construídas pelas meninas atendidas na Casa Mamãe Margarida na cidade de Manaus/Am.** Manaus: FAGED/UFAM, 2006. [Dissertação de Mestrado]; SANTOS, Kátia Cristina de Souza. **A práxis Pedagógica com crianças e adolescentes em situação pessoal e social de risco: um estudo de caso sobre a representação social dos educadores da Casa Mamãe Margarida.** Manaus: FAGED/UFAM, 2008. [Dissertação de Mestrado]. PARENTE, Valdenei de Melo et al. *O enfrentamento da exploração sexual na infância e adolescência: quatro casos.* In. TENÓRIO, Fernando G. BARBOSA, Luis Gustavo Medeiros (orgs.). **O setor turístico versus a exploração sexual na infância e na adolescência.** Rio de Janeiro: FGV, 2008. MARIÑO, German. CENDALES, Lola. *Experiências de sistematização: Casa Mamãe Margarida, Manaus–Brasil.* In: BORSI, Mara et al (org.). **Meninas, adolescentes e jovens em risco na América Latina: sistematização e processos educativos.** Roma: Cooperazoni Italiana, 2002.

⁵⁸ Apesar de as educandas já se fazerem presentes nos níveis de participação, organização e até como delegadas das Conferências Municipais e Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente, as mesmas nunca haviam participado das Conferências de Educação. Mostramos para instituição e para a Divisão Regional de Educação V (DRE V) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) o quanto suas participações poderiam nos auxiliar na construção de políticas públicas que considerem suas realidades e formas de aprendizagem, lembrando que a construção de suas identidades perpassa pela participação e pelo lugar que assumem dentro da sociedade. A Conferência de Educação de Manaus ainda precisa avançar, pois a organização recusou a indicação de duas alunas da instituição como delegadas, pelo fato das mesmas terem idades inferiores a 16 anos.

acompanhamento de sua saúde física e atendimentos com assistentes sociais, psicólogas e psicopedagoga ⁵⁹.

As meninas atendidas são provenientes de vários bairros da cidade de Manaus, mas sua grande maioria se encontra na zona leste. Existem diversos casos de atendimento de meninas do interior, a maioria ligada à rede de exploração sexual, e casos de meninas que vieram de outros estados, nesta, a questão envolvida é o tráfico humano, tanto para fins de exploração quanto para o tráfico de drogas. O gráfico a seguir ilustra melhor as informações:

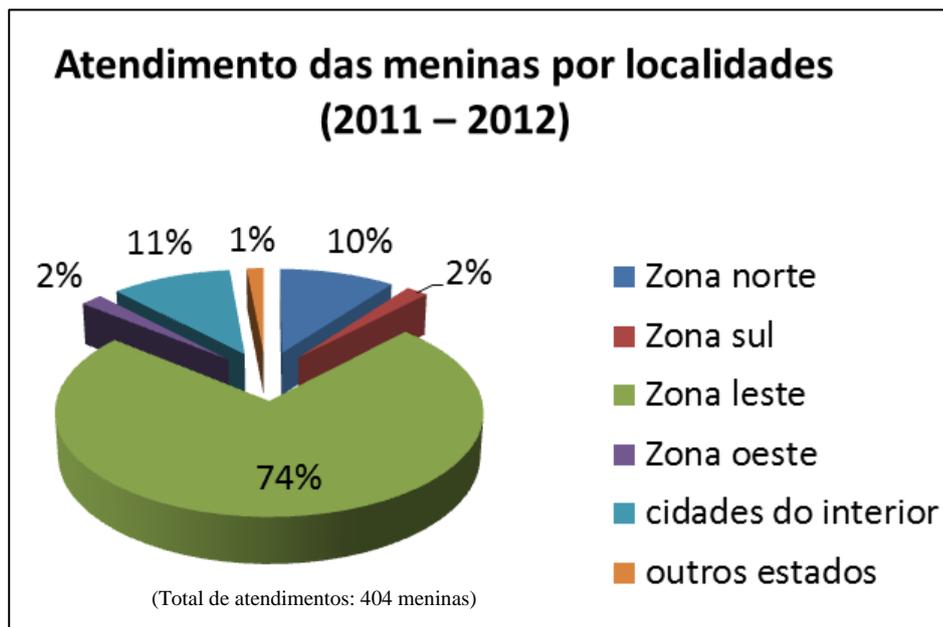


Gráfico 1: percentual de meninas atendidas por localidades (2011-2012).
Fonte: Programa de Cadastro Institucional da CMM.

O atendimento das meninas na instituição ocorre a partir do encaminhamento dos Conselhos Tutelares ou pelo Juizado da Infância e Juventude. Posteriormente, a menina e sua família (exceto os casos que o Juizado não permite o acompanhamento da família ou quando a mesma não é localizada) são acolhidas e submetidas a uma entrevista com a assistente social, depois são encaminhadas para o atendimento psicológico, ambas na própria instituição.

Caso a menina tenha sido enviada para o *acolhimento institucional* (trata-se do abrigo para meninas em proteção especial de alta complexidade) a mesma é orientada pela coordenadora deste setor, cujo lhe fornece informações quanto a rotina, apresenta as dependências da instituição e ao restante do grupo de meninas, além de fornecer o material necessário para sua

⁵⁹ Apostamos na proposta de projeto apresentada pela professora Eneila Oliveira e verificamos no Seminário Central a necessidade de uma psicopedagoga para a instituição. Desta forma, solicitamos com a ajuda da comunidade religiosa e da própria professora, a sua disponibilidade junto a Secretaria Municipal de Educação.

comodidade. Mas se sua entrada na instituição é para as atividades socioeducativas (escola, atividades extracurriculares e ocupacionais), a menina é orientada pela pedagoga e/ou coordenadora da obra quanto a rotina, faz a escolha de suas atividades e é apresentada ao seu professor ou monitor.

Suas acolhidas não são facilmente realizadas, é necessário um planejamento, nem sempre respeitado pelos órgãos de envio (Conselho e Juizado) através de documentos e técnicos que não respondem de forma adequada quais as situações que envolvem a menina. É preciso integrar de fato o trabalho realizado pelos Conselhos com o Poder Judiciário e as Instituições, para que possamos minimizar as rupturas causadas com uma chegada inadequada. Segundo Andrade (2012), mesmo considerando as particularidades de cada sujeito e suas histórias de vida no acolhimento de crianças em instituições, elas apresentam dois funcionamentos mentais bastante comuns em relação ao seu estranhamento ao ambiente.

[...] algumas crianças conseguem explorar cuidadosamente o espaço e apenas a posteriori, provavelmente quando já se sentem confiantes nos novos laços afetivos, começam a apresentar os descontentamentos, irritações e dúvidas a respeito dessas circunstâncias, ou seja, a separação dos pais, da casa, da escola anterior, etc. Já outras crianças ficam totalmente desorganizadas com a ausência das figuras parentais e demonstram de imediato, suas angústias, principalmente através da agressividade. Podemos pensar que são dois estilos subjetivos de lidar com o mesmo problema: o desamparo (p. 122).

Diante a realidade vivenciada na instituição pesquisada, podemos dizer que ainda existe uma terceira forma subjetiva de lidar com a situação, aquela de fácil aceitação ao ambiente (como se já fosse natural) o que não significa uma rápida adaptação de sua rotina, regimento e combinados. As meninas que apresentam este tipo de compreensão procuram demonstrar segurança diante seus pares e facilmente se tornam líderes. Este tipo de comportamento geralmente faz parte daquelas meninas que já possuem várias experiências de acolhimento, fugas, situações de rua e de convívio com diferentes entes familiares.

Dentre os motivos que fazem as meninas serem encaminhadas para a CMM, estão: violência doméstica, exploração do trabalho infantil, abuso, violência e exploração sexual, extrema pobreza, negligência familiar, dentre outros. Logo abaixo, ilustramos o percentual deste ingresso na instituição.

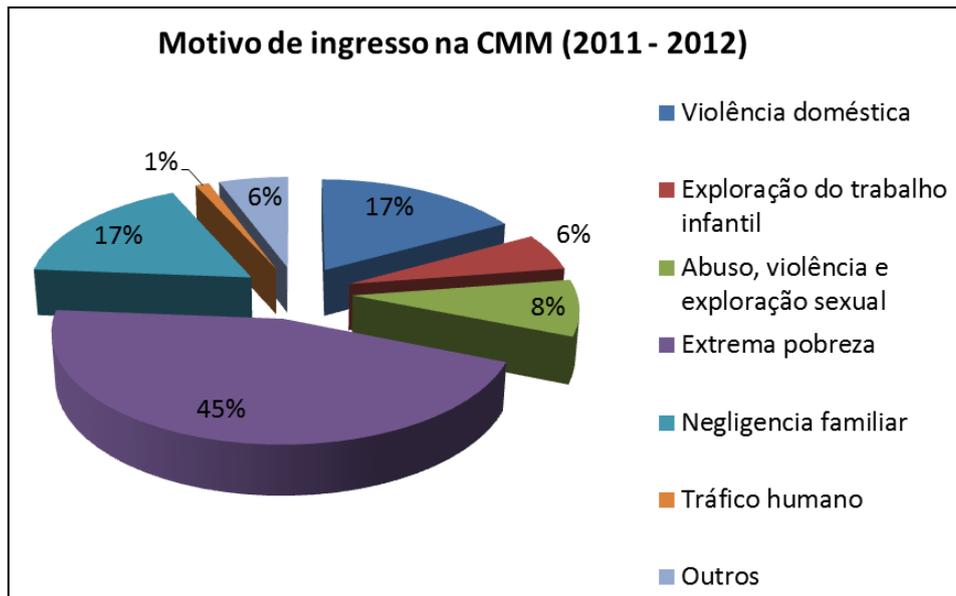


Gráfico 2: percentual do motivo de ingresso (2011 - 2012).
Fonte: Programa de Cadastro Institucional da CMM.

Após sua entrada, a menina não possui uma data estabelecida para saída, isto depende da existência de vários fatores, dentre eles, o principal é a reintegração dos laços familiares e a plena condição da família em recebê-las. Quanto àquelas em situação de acolhimento institucional, quem definirá sua saída será o Juizado da Infância e Juventude. Este realiza regularmente “Audiências Concentradas”⁶⁰, feitas in loco, com o objetivo de melhor atender as destinatárias e agilizar seus processos de guarda e proteção. Para isto, eles utilizam como base os relatórios e pareceres consubstanciados expedidos pela CMM, além de depoimentos dos profissionais, dos familiares e da própria menina. Já as matriculadas nas atividades socioeducativas, podem sair a qualquer momento, desde que, o Conselho Tutelar a posterior escuta e envio de relatório da instituição, perceba que não existem fatores de risco para as meninas.

Quando todas as possibilidades de reintegração familiar das meninas em acolhimento se esgotam, as mesmas podem ser colocadas em famílias substitutas, de acordo com o art. 28 do Capítulo III da Lei nº 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), *mediante guarda, tutela ou adoção*. A lei também nos indica que o grau de parentesco, a afinidade e a afetividade envolvida com a futura família substituta é levada em conta e, tratando-se de maior de doze anos o seu consentimento é solicitado em audiência.

⁶⁰ “São ações sistematizadas para que o sistema de garantia de direitos da Criança e do Adolescente possam estudar a viabilidade do desacolhimento ou encaminhar propostas para que a *desinstitucionalização* ocorra num prazo estipulado” (ANDRADE, 2012, p. 112).

Estas questões não são facilmente resolvidas como se apresentam na legislação. Elas influenciam significativamente na constituição do sujeito e fazem com que muitos educadores se perguntem diariamente como podem trabalhar com pessoas que possuem tal realidade.

[...] como poderão essas crianças se desenvolverem já que são privadas da convivência familiar, quando não totalmente desvinculada de uma referência conhecida, ou seja, pai e mãe. A instituição deve se colocar como substituta total da família, fazendo-se de pai e mãe? Deve procurar famílias substitutas mesmo quando existem os pais da criança em questão? Deve forçar a família de origem a reintegrar a criança, mesmo quando a abandonou por sentir-se desesperada para sua manutenção? (MARIN, 1988, p. 16-17).

Existem poucas famílias com o interesse de possuírem a guarda ou tutela das meninas devido as suas idades, geralmente as pessoas procuram adotar crianças até quatro anos de idade, faixa etária que não é atendida na CMM. Crianças abaixo de seis anos são atendidas apenas em casos excepcionais quando as crianças são filhas das meninas já acolhidas. Além disto, é raro uma decisão judicial desta natureza na CMM, pois a preocupação está em reintegrá-las a suas famílias de origem. Infelizmente esta tarefa é complexa, algumas medidas de proteção são realizadas devido a própria situação que a família expos a criança e a adolescente em questão e seus demais parentes pouco se interessam em assumir tal tarefa, pois suas situações financeiras, estruturas familiares e seus vínculos com as meninas não favorecem esta prática. Por isso, muitas daquelas que não conseguem voltar para seus lares acabam ficando anos na instituição. Para estas, é necessário fazer um trabalho mais intenso de autonomia financeira e de relações sociais, no sentido de prepará-las para independência institucional.

A CMM conta com a colaboração de algumas outras instituições para o ingresso das meninas em seus primeiros empregos e na conquista da maturidade profissional. Podemos destacar os três mais recentes, efetivados durante o período que realizamos a pesquisa, são eles: Projeto Vira Vida, implementado pelo Serviço Social da Indústria (SESI), coordenado pela Assistente Social Silvana Gomes com o apoio das instituições sociais, entre elas a própria CMM; Projeto Jovem Aprendiz da Petrobrás e; Projeto Futuro Brilhante, das Psicólogas e colaboradoras da instituição, Flávia Santiago e Sonia Barbosa.

As relações estabelecidas pelas meninas dentro de um contexto educativo desta natureza manifestam um constante conflito indentitário, revelando-se por meio dos grupos de amizade, no que é coletivo e individual, na igualdade e diferença, no pedido de atenção aos seus pares,

profissionais e comunidade religiosa, na aprendizagem e costume da rotina, no estabelecimento dos combinados, na complexa relação entre menina, família e instituição, nas idas e vindas de suas lembranças acerca dos motivos que lhe fazem estar na *Casa* e outras questões que já envolvem o desenvolvimento de crianças e adolescentes que não estão em tais condições.

Este conflito também gera relações de tensão com a CMM e seus profissionais, principalmente quando se tenta colocar regras convencionais aquelas meninas que possuem um convívio intenso de rua, fazendo com que a construção de muitos combinados se tornem negociações. Isto tudo faz parte de seus processos de desenvolvimento e mudança cuja dinâmica de ordem-desordem-interações/reencontros-organização possibilita edificações em elementos constituintes do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003; MORIN, 2003).

Quando existe a possibilidade do diálogo, estas negociações são bem vindas, pelo fato de percebermos suas criticidades, suas formas de participação, liderança e autonomia na construção dos combinados. Elas manifestam-se quando acham que certa atitude é injusta ou desnecessária. Desta forma, significados, concepções e simbologias do mundo, apropriados pelas meninas, entram em encontro e confronto com significados, concepções e simbologias do mundo apresentados pela CMM, destacando nuances das subjetividades das meninas e da subjetividade social da instituição. Sendo assim, o desenvolvimento da subjetividade como elemento constituinte das meninas, pode ser visto como um processo holístico, resultante da integração dinâmica e contraditória dos sentidos produzidos nas várias esferas da vida do sujeito em um espaço de confronto entre a subjetividade individual e a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 1995; 2005).

Segundo Oliveira (1992) ao tratar do processo de internalização das formas culturais de comportamento, utilizando-se da teoria Vygotskyana, fundamenta a ideia de que este momento é inerente ao desenvolvimento e aprendizagem humana.

[...] a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático o qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. (p. 80).

Entretanto, existem muitas dificuldades quando a menina não está aberta ao diálogo e sua negação ocorre simplesmente por “birra” ou aversão a questões disciplinares, haja vista que

isto torna o trabalho moroso e cansativo para vários profissionais, pois muitas das reivindicações das meninas são feitas na tentativa de ter o mesmo comportamento que elas possuem nos ambientes fora da instituição, e isto nem sempre é o mais adequado. Estas reivindicações precisam ser ouvidas e compreendidas, mas várias vezes elas não querem conversar e a solução para os conflitos é adiada para outras intervenções.

Suas autonomias são construídas em meio a aprendizagens mediadas por determinadas culturas e histórias de vida, cujos conhecimentos adquiridos se revelam como instrumentos de sobrevivência em seus arcaibouços de defesa e conquista de espaços, seja dentro ou não da instituição que lhes acolhe. Outro aspecto a considerar é o fato de suas concepções de escola, professor/a, ensino e estudo, serem associadas a padronização, regras, “coisas chatas” e até mesmo perseguição e intromissão dos educadores em suas vidas.

É neste turbilhão de relacionamentos, expectativas e desafios, que se encontra o nosso objeto de estudo, capaz de envolver uma infinidade de informações, conhecimentos e experiências, envolvendo angustias, perspectivas, traumas, dificuldades e potencialidades. Um ambiente de práticas sociais e criação de saberes cujo sua grande expectativa é compreender cada menina e propor ações de superação dos conflitos causados no decorrer de sua história, na tentativa de restabelecer um sentido a vida e a mudança emancipatória de seu papel no mundo.



3. CAPÍTULO III: A PESQUISA-AÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS NO ESTUDO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Pesquisar é também buscar o que se quer no contexto onde isso acontece, e ao se procurar, então, estar nestes contextos, as perguntas e propostas do pesquisador já constituem uma intervenção, uma vez que estão sujeitas a negociações, mal-entendidos, esquecimentos, ou até, recusas. Significa, outrossim, que na pesquisa com crianças e jovens os 'desvios' provocados pelas emoções, sentimentos e afetos de ambas as partes, muitas vezes dispersando as intenções retilíneas do pesquisador, convocam pesquisadores e pesquisados a refletir sobre os acontecimentos deslanchados pela própria pesquisa, avaliando-a e relacionando-a (CASTRO E BESSET, 2008, p.12).

Devido a complexidade apresentada pelo objeto de estudo e a dimensão transformadora dos objetivos propostos diante a problemática, utilizamos como caminho epistemológico concepções que consideram o processo histórico, permitindo analisar sujeito e objeto em uma relação dialógica. Além disto, consideramos tanto as questões teóricas quanto empíricas como saberes necessários e válidos para construção do conhecimento, caminhando para além de uma simples descrição, apresentando uma explicação do contexto e provocando movimentos de transformação.

Este estudo procura enxergar o/a homem/mulher, bem como a criança, como um ser social e histórico que sofre influências do meio da mesma forma que também produz, por meio de suas ações, outras influências. Esta forma de pensar a pesquisa em educação acompanha os caminhos dos estudos culturais e da psicologia social crítica, fornecendo perspectivas para compreensão educacional, percebendo sua complexidade e realidade social, fazendo com que o pesquisador participe ativamente das situações observadas.

Nossa metodologia considera os sujeitos participantes como atores sociais de direitos. Isto significa dar vez e voz não apenas aos profissionais envolvidos, mas também as crianças e adolescentes investigadas. Esta forma de vê-los traz algumas responsabilidades éticas e implicações metodológicas para pesquisa, fazendo-nos considerar suas concepções, falas, atividades e emoções. É tentar entender o mundo através dos olhos dos sujeitos entrelaçados com os nossos referenciais, utilizando a cautela de não fazermos pressuposições equivocadas.

⁶¹ Créditos: Foto de Valter Calheiros. *Espiral no Encontro das Águas*.

Ao nos depararmos com os estudos de Paraíso (2004), verificamos que o objeto de estudo desta pesquisa, a forma que utilizamos para analisá-lo e, os campos envolvidos, se encaixam na linha de pesquisas pós-críticas em educação que o autor apresenta. Esta união de campos é possível devido a série de ferramentas conceituais, análises e investigações que as pesquisas pós-críticas absolveram. Inclusive o tema identidade aparece como sendo uma tendência destes estudos.

Preocupando-se em revelar as identidades construídas e as subjetividades que as envolvem, as pesquisas pós-críticas “Defendem que o sujeito não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder” (PARAÍSO, 2004, p. 293), podemos dizer ainda, que a própria constituição do sujeito não pode ser analisada sem a preocupação em perceber estas relações, além do fato de elas serem construídas a partir de uma aprendizagem mediada pela experiência intelectual e empírica proporcionada ao longo da vida.

Neste sentido, as linhas que delineiam este trabalho problematizam as propostas educativas existentes, haja vista que ao tratarmos da constituição da menina amazônica e seus processos de aprendizagem, também nos referimos às formas de conhecimento apresentadas a elas, seus ambientes educativos e os currículos utilizados, além das relações de poder que entrelinham a vida de cada sujeito investigado. Procuramos então, construir conexões e desdobramentos metodológicos que favoreçam o estudo *de* e *com* crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e, não *sobre*. Preocupamo-nos em não reproduzir uma realidade estática e/ou romântica, mas lembrar de suas relações. Segundo Paraíso (2004):

[...] as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande, já que desarruma muito do já pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno (p 295).

Na tentativa de alcançarmos os desafios propostos pelas teorias pós-críticas, utilizamos a abordagem quantiquantitativa para efetivação da pesquisa, pois apresentamos uma síntese na superação dos dualismos investigativos, expondo estatísticas quanto a realidade observada e provocando uma análise dos dados a partir de concepções e observações de campo, efetuadas de maneira simultânea com a investigação bibliográfica e as reflexões pessoais, com o intuito de não permitir que a pesquisa se torna-se fragmentada. De acordo com o pensamento de

Gamboa (2001; 2007) a validade de uma pesquisa não está no cumprimento rígido de técnicas, mas na lógica que lhes é empregada, admitindo a coexistência dos modelos quantitativos e qualitativos na pesquisa educacional. Portanto, podemos afirmar que a abordagem quantiquantitativa é cabível, não só para pesquisa educacional, como para própria aceitação do termo, no sentido de revelar que apesar de possuírem olhares distintos de investigação ambos fazem parte do universo pesquisado.

Esta forma de perceber a pesquisa e a exclusão de dicotomias entre as abordagens também é vista por Guedin (2008): “As abordagens – fundamentalmente duas: quantitativas e qualitativas - não são estanques em si mesmas, mas devem ser conjugadas numa abordagem “quantiquantitativa” para que os objetos de estudo na área educacional sejam mais bem conhecidos” (p. 29). As formas de análise de uma destas abordagens não anula a outra, pelo contrário, segundo Minayo (1994) elas se complementam devido a dinâmica e abrangência da realidade que exclui imediatamente qualquer forma de dicotomia.

Tendo em vista termos nos encontrado com a abordagem quantiquantitativa, restava ainda verificarmos as técnicas a serem utilizadas no estudo. Durante o caminhar da pesquisa, pensamos em realizar um trabalho etnográfico, entretanto, após algumas leituras acerca desta técnica no campo educacional, especificamente por meio dos escritos de André (1997; 2010), percebemos o risco de fazermos demasiadas descrições da realidade, principalmente devido o envolvimento profissional e afetivo que existe entre o pesquisador/autor ⁶², a instituição de campo e os sujeitos participantes.

Diante das características apresentadas e da intencionalidade do trabalho, acreditamos que as técnicas utilizadas nas chamadas *pesquisas ativas* (CHIZZOTTI, 2010), melhor responderiam a realização do estudo.

As pesquisas ativas, de modo geral, visam auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõem uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições de pesquisa, formulando os meios de superá-los (CHIZZOTTI, 2010, p. 77).

⁶² Defendemos a ideia de que esta dissertação foi construída por todos que dela participaram cujas orientações, observações e comentários foram imprescindíveis para o resultado final. Seja por parte de nossa orientadora e/ou todos aqueles que fizeram parte dos encontros e entrevistas realizadas. Portanto, apesar de ser um trabalho acadêmico e um instrumento de critério para obtenção do título de Mestre, não se pode afirmar que é um estudo individual.

Segundo Chizzotti (2010), fazem parte do grupo de pesquisas ativas a pesquisa-ação e a pesquisa participativa. Ambas possuem a intenção de estudar a realidade para clarificar e orientar as ações concretas. Embora tenham traços comuns, representam objetivos diferentes.

Seguindo este preceito, pensamos na pesquisa *participante ou participativa* (Chizzotti, 2010) e assim desenvolvemos parte da nossa caminhada. Entretanto, segundo Pimenta (2006) esta forma possui uma tendência de sobrepor a responsabilidade do pesquisador em detrimento ao dos profissionais da instituição, enquanto que nossa proposta sugere um trabalho colaborativo, inclusive na escolha da técnica e dos procedimentos de coleta e análise das informações. Além disto, é importante lembrar que o pesquisador/autor faz parte do grupo de trabalho da instituição pesquisada. Ao mesmo tempo em que participa como pesquisador também está presente como profissional de educação desta instituição.

Mesmo que nossa proposta de estudo e ação esteja voltada para compreensão da relação entre as identidades das meninas e suas aprendizagens, o que aparentemente não sugere um trabalho aprofundado com os profissionais, sabemos que o vínculo estabelecido deve ser considerado durante o processo de investigação. Isto nos fez questionar de que forma encontraríamos os limites para tais funções entre pesquisador e profissional, ou até se realmente seria necessário estabelecer estes limites.

Naquele momento, começamos a perceber a complexidade da tarefa que estava por vir e, para dar conta destas inquietações lembramo-nos da dialética em seu viés Marxista e o conceito de práxis adotado por Pimenta (1997) quando nos diz que o conhecimento “não se adquire olhando”, simplesmente admirando o objeto, mas que é preciso conquistar recursos intelectuais e reflexivos, com estudos e outros olhares na procura de compreender o mundo e transformá-lo, considerando nossa experiência profissional. Isto significa que nossa ação enquanto gestor não deveria sobrepor e nem diminuir-se frente à figura do pesquisador, pelo contrário, elas se completam na busca da práxis e melhoria educativa.

Pensamos então na forma que se apresentava o contexto, as limitações e possibilidades que encontraríamos em campo, as concepções que os participantes poderiam carregar, o tempo o qual nos destinaríamos a pesquisa, nosso nível de participação, as características do problema e suas formas de análise. E, finalmente, pudemos enveredar em estudos voltados para a emaranhada perspectiva da Pesquisa-ação.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do

problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Esta conceituação trazida por Thiollent (2008) destaca a tendência da Pesquisa-ação ser utilizada nas pesquisas sociais como um engajamento sócio-político e uma oportunidade emancipatória, devido sua peculiaridade de envolver os participantes na configuração da pesquisa, segundo Lima apud Pimenta (2006) “Ao realizar-se dentro do contexto escolar, e mais precisamente na sala de aula, a pesquisa-ação pode constituir uma estratégia pedagógica, um espaço de conscientização, análise e crítica” (p.32). Ou seja, buscamos realizar o trabalho junto com a comunidade educativa envolvida, dentro e não sobre o contexto vivenciado.

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos [...] com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais. (PIMENTA, 2006 p. 26).

Durante nossos estudos no programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Amazonas, mais especificamente na disciplina de Seminário de Integração, fomos alvos de grandes críticas acerca do desenvolvimento desta técnica na realização de uma pesquisa em nível de mestrado. Segundo os professores e colegas, esta técnica não seria cabível devido a característica do trabalho, por se tratar de uma atividade individual na busca de um título acadêmico e, pelo tempo disponível para realização da tarefa.

A partir destas críticas, intensificamos as pesquisas bibliográficas sobre esta forma de trabalho no intuito de obter a certeza do caminho que poderíamos seguir. Mesmo sabendo que o método é um caminho que se faz caminhando, precisaríamos de certa firmeza no caminhar para não correr o risco de o refazermos.

Através da tese de doutorado de Molina (2002) pudemos ter acesso ao mapeamento de produção deste tipo de pesquisa entre os anos de 1966 a 2002. Isto nos levou para outros questionamentos e uma grande preocupação. Segundo Molina a produção de Pesquisa-ação no Brasil neste período chega acerca de 236 trabalhos, considerando dissertações de mestrado e teses de doutorado dos Programas de Pós-graduação nas diferentes áreas. Em educação este número se reduz para 36 trabalhos. Destes, apenas 1 não estava abordando especificamente a formação de professores. Este fato nos angustiou, pois nosso trabalho não está direcionado

para formação profissional, mas para as meninas em situação de vulnerabilidade, mesmo que na busca de um se conquiste o outro.

Nesta mesma tese podemos encontrar trabalhos que abordam as problemáticas sem necessariamente envolver a formação dos profissionais, porém, pertencem a outros Programas de Pós Graduação, isto é, não são da área educacional.

Estávamos quase certos da volta de um desbravamento a procura da melhor metodologia que abarcasse os objetivos propostos, abandonando assim a ideia de se fazer uma pesquisa-ação, quando, finalmente, encontramos no trabalho de Almeida (2010) algumas respostas.

Almeida (2010) nos apresenta três categorias de estudos na perspectiva da Pesquisa-ação: 1. A pesquisa-ação técnica científica; 2. A pesquisa-ação prático-colaborativa e; 3. A pesquisa-ação crítico-emancipatória. Dentre as três, a segunda nos chamou mais atenção, pelo menos neste primeiro momento, devido as seguintes características:

Nossas análises revelaram uma grande preocupação do pesquisador com as metodologias de apoio voltadas a parceria, que possibilitem o movimento de conhecer e compreender a realidade. A neutralidade do pesquisador é substituída pela partilha das ações, que por sua vez são individuais ou em pequenos grupos. Nesse tipo de investigação, o pesquisador e os profissionais se reúnem para identificar potenciais problemas, suas causas e possíveis intervenções. O problema é definido após o diálogo entre os envolvidos, no qual se busca um entendimento mútuo. (ALMEIDA, 2010, p. 94).

Almeida ainda acrescenta:

O método, nessa perspectiva de pesquisa-ação, é a compreensão, e a busca é pelos significados. O interesse prático, que orienta esse tipo de investigação, motiva resultados que são projetados para auxiliar com a interpretação e a linguagem consensual a interação dos sujeitos. (2010, p.95)

A pesquisa-ação prático-colaborativa apresentada por Almeida revela que o trabalho não necessariamente precisa “começar de imediato com um produto” através de uma ação transformadora no local de campo, concepção que até pouco tempo ainda defendíamos por acreditar que este procedimento de pesquisa deveria ser efetuado a partir da construção instantânea de um plano de ação, para que o trabalho de intervenção inicia-se o mais rápido possível.

A pesquisa-ação pode servir para descobrir os sentidos da realidade com a colaboração dos profissionais, das próprias educandas e a nossa intervenção, criando uma fase de

conhecimento/compreensão da realidade para posteriormente construir propostas de mudança, considerando que a própria atividade de compreensão já estará realizando tal ato.

Essa tendência mostra movimentos de muitos grupos de pesquisa no campo da Educação nos últimos anos no Brasil. Pimenta (2005) nos coloca que esse é um modelo construtivo-colaborativo da pesquisa-ação, na qual estratégias de ação e de investigação são concebidas ao mesmo tempo ao longo do processo investigativo, pela via da parceria entre universidade e escola-campo de pesquisa (ALMEIDA, 2010, p. 95).

Encontrar a concepção de Almeida nos forneceu motivação para continuar a caminhada, mas não a certeza de traçarmos o melhor caminho, principalmente, pelo fato de nosso trabalho carregar muitas das expectativas, tanto dos participantes quanto nossa, de uma pesquisa-ação crítico-emancipatória.

[...] a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática. Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios (KINCHELOE, 1997, p. 179).

Para Franco (2004)⁶³ apud Pimenta (2006):

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Neste caso a metodologia não se faz através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo desta modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isto que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (p. 53-54).

Percebendo que algumas ideias de Almeida eram fundamentadas em Franco (2004), verificamos as conexões estabelecidas entre estas autoras. Ideias estas, retomadas também por Pimenta (2006), apresentando uma possível solução para o nosso dilema. As autoras nos

⁶³ A referência de Franco 2004 utilizada por Pimenta aparecerá em nossa bibliografia com o ano de 2005, data de sua publicação. Pimenta utilizou-se do texto ainda no prelo.

mostram outra possibilidade de pesquisa-ação denominada de *Pesquisa-ação Crítico-Colaborativa*. Segundo Franco (2008) “[...] as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também um caráter crítico” (p.213).

Assim foi possível a articulação entre as problemáticas trazidas pelos sujeitos participantes com as pretensões deste trabalho em *fazer pesquisa* com estratégias de mudança, legitimando uma nova forma de interação entre pesquisadores e participantes através de uma ação reflexiva da realidade e do processo emancipador que pode ser criado, pensado em conjunto entre pesquisador/autor, profissionais da instituição de campo e meninas, edificando a práxis.

No intuito de não sofrermos equivocadamente incompreensões acerca da pesquisa escolhida dentro de seu conjunto de ramificações⁶⁴, tratamos especificamente da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Esta forma de pesquisa é apresentada por Franco (2005; 2008) unindo duas das conceituações mais utilizadas no Brasil.

Baseada nas ideias de Zeichner (1998) ao tratar a pesquisa-ação colaborativa e em Kincheloe (1997) com a pesquisa-ação crítica Franco acredita que o diálogo entre os autores citados e, as características destas dimensões de pesquisa, proporcionam a legitimação desta nova forma de interação entre pesquisadores e participantes a partir da ação reflexiva da realidade e do processo emancipador da mudança numa perspectiva complexa de se edificar a práxis. Desta forma, pudemos garantir aos educadores e as meninas a participação nas observações, interferindo nas análises e considerações o que os/as tornaram também pesquisadores/as e transformadores/as da realidade socioeducativa.

Portanto, esta maneira investigativa, carrega em si a coletividade para dentro de seus pressupostos de atuação, por entender que a ação dos sujeitos não ocorre em pura e simples

⁶⁴ Franco (2008) apresenta três conceituações acerca da pesquisa-ação: “A) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa” (p. 213). B) Se a transformação é percebida “[...] mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo como decorrência de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva tendo em vista a emancipação dos sujeitos [...] tem-se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica” (*idem*). C) Quando a transformação é planejada pelo pesquisador sem a contribuição dos sujeitos e seus efeitos são acompanhados somente pelo pesquisador ela é denominada como pesquisa-ação estratégica.

Além das conceituações apresentadas por Franco, ainda podemos citar várias correntes que influenciaram na construção destas ramificações, como: a americana, iniciada por Lewin para estudos psicossociais, e cotado por muitos autores como pioneiro neste tipo de pesquisa; a anglo-saxônica, influenciada pela proposta do professor-pesquisador, defendida nos trabalhos de Sthenhouse e Elliot (1989); a australiana e suas preocupações com o currículo cujo tem como representante Kemmis (1988); a escola francesa e sua luta para emancipação de grupos minoritários por meio da pesquisa-ação de Barbier (1985); e a espanhola e portuguesa, através de Pérez-Gomez (1995) e Nóvoa (1992), que utilizam desta técnica como maneira de se trabalhar a formação de professores e vem influenciando fortemente as formas de se utilizarem da mesma no Brasil, comprovado por meio da tese de Molina apresentado anteriormente. Além das representações brasileiras por meio de novas tendências da etnografia apresentadas por André (2010), ao tratar a pesquisa-ação como uma atividade possível dentro da etnografia crítica e as ideias de uma pesquisa crítico-colaborativa articulada por Franco (2005; 2008).

harmonia de ideias e valores. Afinal, “Imaginar que a co-laboração será uma atividade linear ou harmônica é desconhecer as possibilidades de reações dos seres humanos” (MONTEIRO, 2002, p. 124).

Foi com esta postura de *co-laboração* que se iniciou esta pesquisa. Até porque, o próprio trabalho só foi pensado e submetido ao Curso de Mestrado em Educação, no formato em que se encontra, graças aos nossos anos de convivência com as meninas pesquisadas, além das diversas conversas e reuniões realizadas pelo grupo de professores e demais profissionais da CMM, preocupados com a ação socioeducativa oferecida e a contribuição desta ação na transformação de vida das meninas atendidas.

Consideramos todo o período que antecede nossos trabalhos de campo como fase exploratória da pesquisa, devido o percurso do pesquisador enquanto funcionário da instituição a nove anos e sua participação nas questões que levantaram a problematização dos estudos e fizeram a pesquisa se direcionar a temática exposta, considerando a problemática que envolve os sujeitos e a edificação dos objetivos propostos.

Nosso contato com a Diretora Geral da CMM, a Irmã Liliana M^a Daou Lindoso, foi bastante tranquilo e motivador, pois foi demonstrado uma cumplicidade e confiança capaz de estimular qualquer pesquisador, oferecendo “carta branca” para realização do que fosse necessário. Construimos um termo de anuência explicando brevemente o desenvolvimento do trabalho e pedindo formalmente sua autorização (Apêndice A).

No início tivemos muitas dificuldades para perceber como se daria a interação entre pesquisador/autor, orientadora, sujeitos pesquisados (meninas) e demais sujeitos participantes (profissionais e familiares). Afinal, a pesquisa-ação crítico-colaborativa é uma ação interdisciplinar, não linear, que tende a retratar uma nova realidade pictórica, diferente dos modelos positivistas. Isto nos causava grandes receios, mas percebemos que a condição primeira para a realização de um estudo desta natureza estava no “[...] mergulho na práxis do grupo social em estudo” (FRANCO, 2008, p. 211), e isto, sem dúvida, nós estávamos preparados a assumir.

Nesta pesquisa o nível de participação dos sujeitos foi intenso, tanto os profissionais quanto as meninas contribuíram para a realização da proposta. O primeiro grupo, através dos encontros proporcionados pelo Seminário Central e o segundo através de suas reações e opiniões coletadas nas entrevistas e atividades de intervenção. Logo, o foco da ação foi a compreensão mútua dos sentidos que constituem a realidade, no exercício dialético da (re)construção da ação e na autorreflexão realizada pelas educandas sobre suas vidas e expectativas.

3.1. O Seminário Central e a integração das técnicas e instrumentos de pesquisa

Contamos com a estratégia do Seminário Central para reunir técnicas e instrumentos necessários na coleta e análise das informações. De acordo com Thiollent “[...] o papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (2008, p. 63). Através desta técnica foi possível concentrar todas as formas de coleta de informações necessárias para a triangulação e análise dos objetos e sujeitos investigados.

Para iniciar nossas atividades de campo por meio do Seminário, elaboramos um convite para a I reunião, com o intuito de apresentar as modificações do projeto após a conclusão das disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Educação e Seminário de Pesquisa, cursadas na Universidade Federal do Amazonas e decisivas para a correção de muitos erros metodológicos. Este encontro também iria servir para uma análise e, se fosse o caso, realizar outras modificações com as observações dos participantes, além de organizar o calendário dos encontros do Seminário Central explicando sua definição e formas de trabalho.



Figura 2: Modelo do Convite para I reunião do Seminário Central, realizada no dia 19 de outubro de 2012.

Apesar de termos convidado toda comunidade educativa, infelizmente tivemos um grande número de ausências, estando presente neste dia apenas duas professoras e uma psicóloga. Naquele momento não sabíamos dizer o motivo de tão pouco interesse, lembrando que este trabalho surgiu das angústias apresentadas pelos profissionais da própria instituição. Tal acontecimento fez com que se pensasse em um melhor planejamento. Foi necessário agir com cautela, verificando os conflitos de horários dos funcionários e as programações da

instituição. Esta aproximação inicial foi importante para a edificação da proposta de pesquisa. Segundo Minayo (1994):

Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar – *neste caso apenas aprofundar, pois o grupo já conhecia a proposta* – (grifo nosso), e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge a obrigatoriedade (p.55).

Na tentativa de superar estas ausências foi proposto um encontro para cada setor existente: pedagógico, serviço social, psicologia e monitores em geral. Não considerávamos esta a melhor alternativa, mas era a opção encontrada no momento.

O fato de termos repetido o convite direcionando-o a grupos específicos causou em algumas pessoas a impressão de coerção, por conta da posição funcional do pesquisador/autor dentro do ambiente pesquisado – gestor escolar. Por mais que se procure realizar atividades de gestão democrática, o significado histórico social carregado nas palavras *diretor* e *gestor* causam impressões de chefia, de ordem, por isso encaramos as duas primeiras reuniões realizadas como testes, para verificar se valeria a pena ou não fazer isto com os demais grupos e se esta forma proporcionaria o alcance dos objetivos.

Estes dois primeiros encontros renderam uma autorreflexão e algumas modificações no direcionamento do trabalho, tanto em nível de fundamentação teórica quanto na utilização das técnicas de coleta de dados.

Foram verificados três erros no direcionamento da proposta: 1. O material do encontro foi preparado como se fosse para ministrar uma aula, quando na verdade os participantes queriam diálogo e escuta; 2. Antes de adentrar no projeto em si, foi feita uma demasiada apresentação sobre pesquisa, sua importância e dimensões, o tempo utilizado e a forma de exposição causou tédio nos participantes; 3. A separação do grupo de participantes por setores dificultou a análise do problema, pois o nosso objeto exige uma leitura interdisciplinar. Depois disto, saímos do encontro, convictos da necessidade de se trabalhar com uma equipe mista, onde a fala de diversos profissionais pudessem auxiliar o andamento das atividades de pesquisa e o planejamento de cada ação fosse efetivamente refletido por todos e não levado ao encontro pelo pesquisador/autor.

Durante a reunião também surgiram sugestões bastante pertinentes sobre a fundamentação teórica, especificamente por parte das psicólogas da instituição que recomendaram leituras da

psicanálise para um melhor entendimento das questões que envolvem os trabalhos da psicologia na compreensão da constituição humana, evidenciando as contribuições da psicanálise para psicologia social. Estas foram inseridas no primeiro deste trabalho.

No dia 07 de dezembro de 2012, realizamos o último encontro do ano com alguns poucos profissionais, na tentativa de levantar alguns critérios para a escolha das meninas que seriam sujeitos da pesquisa. Neste período já havíamos realizado um estudo exploratório para averiguar quem seriam estes sujeitos, até porque já havíamos submetido nosso projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM (Parecer Consubstanciado 102.492), elencando os critérios de escolha no qual tínhamos construído durante conversas informais com os educadores. Entretanto, esta questão foi realmente decidida após uma reunião formal com o grupo de trabalho do Seminário Central, certos de que, caso necessário, iríamos novamente submeter a pesquisa para reavaliação da CEP/UFAM. Esta tarefa de escolha, portanto, não partiu somente do pesquisador/autor.

Durante o encontro, os critérios elencados foram reafirmados pelos participantes, apenas com uma ressalva do grupo acerca do tempo que a menina deveria estar na instituição, pois nosso critério ficou de no mínimo dois anos. Parte da equipe achou que isto excluiria meninas que deveriam ser investigadas, mas outra parte concordou com o fato de que dois anos proporcionaria o levantamento de maiores informações sobre cada uma. Ao final, foram colocados os seguintes critérios para as meninas pesquisadas:

1. Ter idade entre 10 a 14 anos.

(De acordo com os registros institucionais este é um período de alto índice de risco, pois geralmente é quando as meninas são aliciadas para prostituição e/ou para o tráfico de drogas. Quanto ao abuso e violência sexual isto vem ocorrendo mais cedo, mas só é denunciado quando a menina está chegando na adolescência; em relação a negligência e conflito familiar, também é um momento de crise devido a nova fase que a menina passa (entrada na adolescência), junto com a não aceitação de certas posturas familiares antes consideradas comuns. Além da ideia que já pode se cuidar sozinha e não necessita mais da família).

2. Ter dois anos ou mais na instituição;

(para que o número e a qualidade das informações sejam suficientes).

3. Ter sido encaminhada para acolhimento de proteção especial de média ou alta complexidade, caracterizando assim, a sua situação de vulnerabilidade;

É importante observar que não foi considerado como critério a menina possuir um rendimento escolar baixo, pois a proposta não foi induzir a pesquisa para questões de

dificuldades de aprendizagem, isto poderia reafirmar estigmas de incapacidade. O objetivo do trabalho é revelar como suas identidades se relacionam com os processos de aprendizagem que podem ou não ter bons rendimentos e, assim, trabalharmos com perspectivas de mudança ou melhoria do que já existe.

Assim finalizamos o ano de 2012, com os critérios de escolha dos sujeitos definidos e com duas propostas em mente, defendidas pelos profissionais da CMM: 1°. Corresponhia em utilizar a Semana Pedagógica (momento que a instituição utiliza com objetivo de esclarecer suas fundamentações e debater sobre suas linhas de ação) para estudarmos com os educadores alguns fundamentos teóricos necessários para um melhor entendimento da proposta de pesquisa; 2°. Reativarmos as reuniões do *Grupo Estudo de Caso* cuja CMM utilizava para debater acerca do desenvolvimento e do trabalho realizado com cada menina.

Durante o mês de janeiro de 2013, a Assistente Social e a Secretária da CMM estavam realizando o cadastramento das meninas para o atendimento do ano que estava iniciando. Aproveitamos este momento para identificarmos as educandas que seriam pesquisadas. Graças a um programa de cadastro institucional utilizado no local esta tarefa não foi difícil. A partir do critério número um (idade), elencamos 129 meninas com o perfil para pesquisa, diante as 210 matriculadas até aquele momento, posteriormente, utilizamos o critério numero dois, o que reduziu este número para 74 meninas, e o terceiro critério estabeleceu o número de 35 meninas. Conforme ilustram os gráficos abaixo:

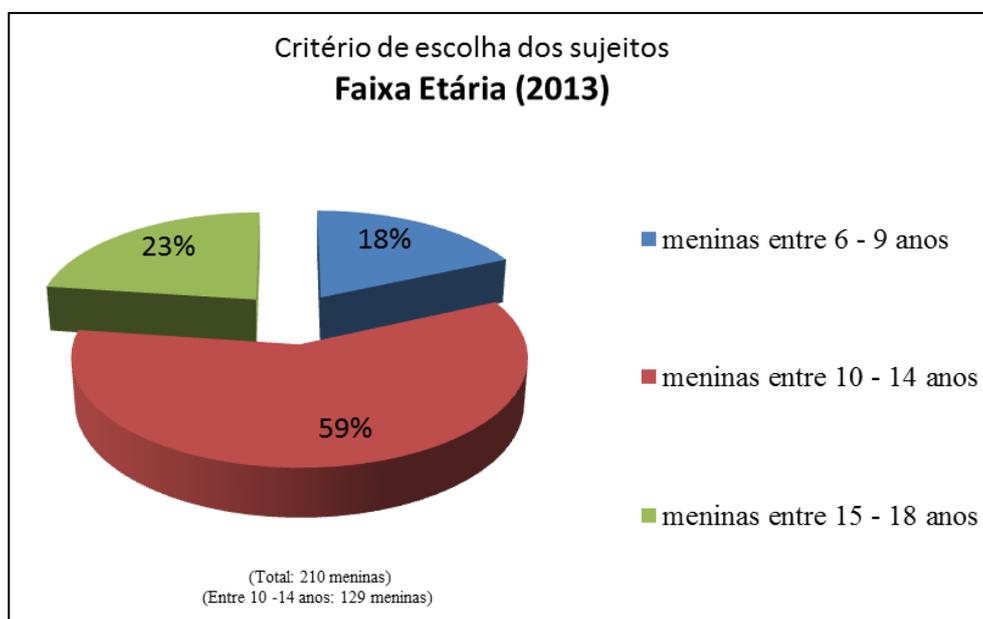


Gráfico 3: percentual de atendimento por faixa etária (2013).
Fonte: Programa de Cadastro Institucional da CMM.

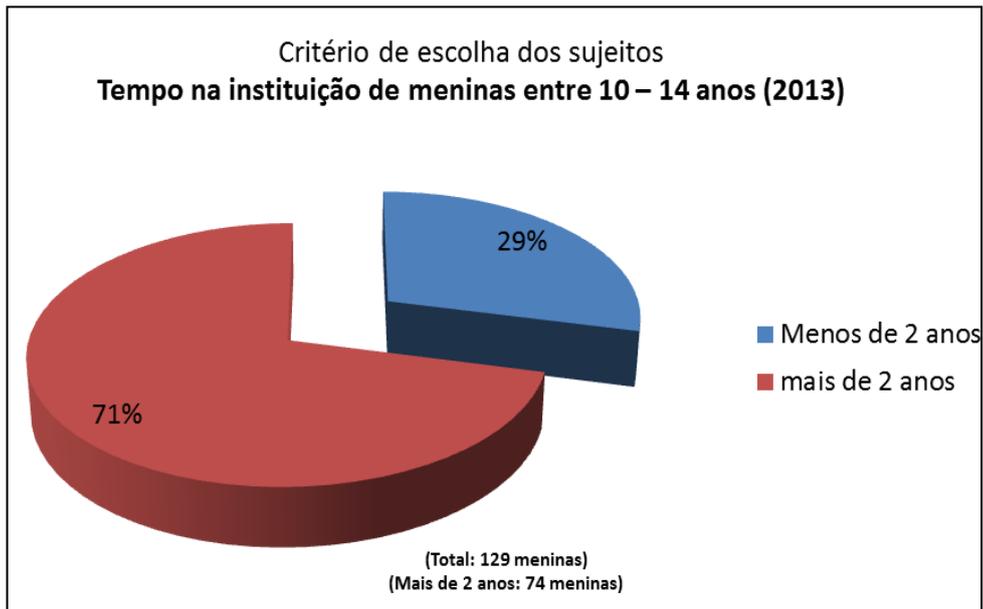


Gráfico 4: percentual de atendimento por tempo na instituição - 2 anos (2013).
Fonte: Programa de Cadastro Institucional da CMM.

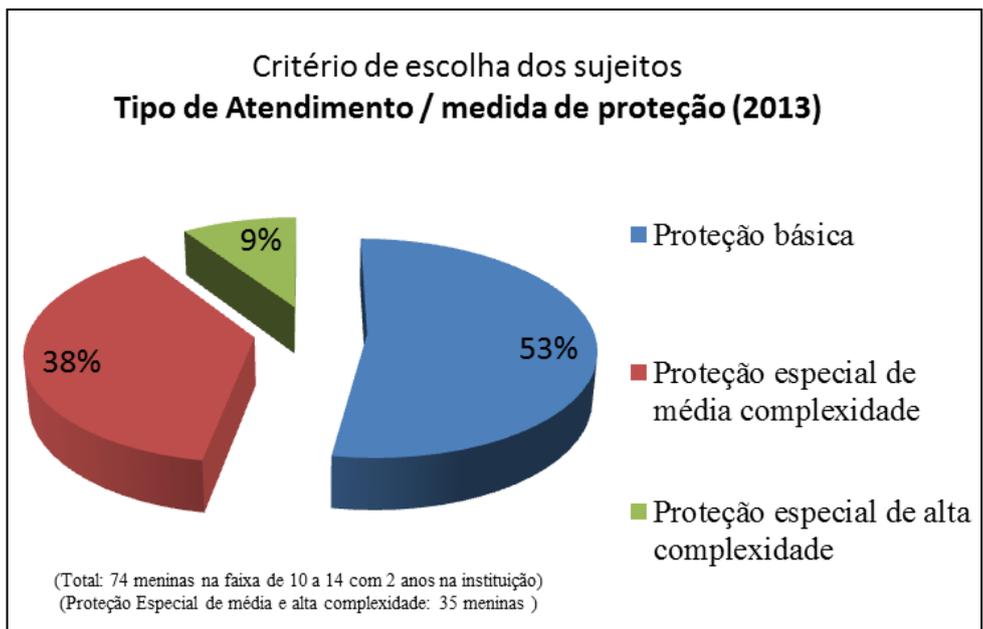


Gráfico 5: percentual por tipo de atendimento – meninas entre 10 – 14 anos (2013).
Fonte: Programa de Cadastro Institucional da CMM.

Após a utilização dos critérios elencados na pesquisa, construídos e aprovados junto aos profissionais do local, realizamos escolhas aleatórias para enfim definir as cinco meninas que fizeram parte do estudo. As mesmas foram nomeadas inicialmente de *Meninas Pesquisadas* através da sigla MP + um número racional (MP 1; MP 2; MP 3, etc.). Entretanto, decidimos em reunião com a orientadora que as meninas poderiam escolher como elas gostariam de ser

chamadas no trabalho, oportunizando mais uma forma de análise de suas identidades, pois as escolhas realizadas podem ser vistas como uma das formas de representação de si. Portanto, a partir deste momento, iremos anunciá-las utilizando os nomes escolhidos, e o termo MPs será utilizado apenas quando estivermos falando do grupo.

As discussões acerca das MPs foram realizadas através do Seminário Central proposto pelo nosso trabalho e iniciou seus encontros em seu formato definitivo no dia 21 de fevereiro de 2013.

Para realização desta tarefa, contamos com a colaboração de um grupo de profissionais da instituição, mais especificamente de uma equipe de trabalho que se autodenominava de *Grupo de Estudo de Caso*.

Quando iniciamos o trabalho de campo, no dia 20 de setembro de 2012, este grupo estava desativado devido problemas de espaço-tempo dentro da rotina da CMM, além da necessidade de uma coordenação para motivação e sistematização destes encontros. No entanto, este grupo foi reativado com a coordenação da Assistente Social Folvy Calheiros e se fortaleceu, pois conseguimos integrar as atividades do Seminário Central com as discussões que o grupo realizava, contando inicialmente com a participação dos seguintes profissionais: uma pedagoga; três assistentes sociais; duas psicólogas e uma religiosa (coordenadora da obra), além do pesquisador/autor e a entrada posterior de uma psicopedagoga, totalizando oito profissionais envolvidos.



Figura 3: Semana Pedagógica da CMM – 01 a 11. 02. 2013.



Figura 4: 2º Encontro do Seminário Central – 28. 02. 2013.

O Seminário consegue justificar a utilização de multi-instrumentos e possibilita a efetivação de vários objetivos de maneira integrada, no qual nos fizeram compreender o processo vivido e propor ações de transformação na construção do conhecimento das

educandas. Dentre os objetivos do seminário elencados por Thiollent (2008, p. 64), destacamos:

1. *Definir o tema e equacionar os problemas [...];*
2. *Elaborar a problemática na qual serão tratados os problemas [...];*
3. *Centralizar as informações provenientes das diversas fontes e grupos;*
4. *Elaborar as interpretações;*
5. *Buscar soluções e definir diretrizes de ação;*
6. *Acompanhar e avaliar as ações;*
7. *Divulgar os resultados pelos canais apropriados;*

Para acompanhar todo este processo de envolvimento entre pesquisador/autor e sujeitos participantes, tivemos que utilizar algumas técnicas antropológicas como a Observação Participante Completa (OPC), as entrevistas com histórias de vida (para as MPs) e o diário de campo. Esta união de ações foi possível devido a flexibilidade de trabalho permitida com as pesquisas ativas e a organização do Seminário Central ao coordenar os encontros de trabalho, os estudos especializados e as observações, supervisionando através de atas e registros no diário de campo sobre cada reunião.

3.1.1. A Observação Participante Completa (OPC) e a construção do Diário de Campo

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondentes afetivos, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente [...] quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (PÉREZ-GOMEZ, 1992).

Acompanhamos diariamente as atividades da instituição lócus da pesquisa, mais especificamente foram doze meses (setembro de 2012 a setembro de 2013) de observações constantes, realizadas nos mais diferentes momentos e registradas das mais diferentes formas (fotografias, filmagens, rascunhos de reflexões pessoais, arquivamento de pautas e atas de reunião, documentos institucionais, registros de conversas informais, dentre outros). Tantas formas de coleta nos proporcionou um vasto material para análise, seriado e classificado a partir de um roteiro de observação (Apêndice G) em direção de nossos objetivos.

Além disto, adentramos no estudo das histórias de vida das alunas durante oito meses (fevereiro a setembro de 2013). Realizamos visitas domiciliares, com o apoio de um outro roteiro (Apêndice F), cujo pudemos nos aproximar de suas realidades e concepções, contando com a voz das MPs e o relato de suas famílias.

O período de pesquisa de campo que nos referimos foi iniciado no momento que a pesquisa foi aprovada pelo CEP/UFAM, porém o contato do pesquisador/autor com a instituição compreende um período bem maior.

Apesar de nossas preocupações acerca da técnica e dos procedimentos a serem escolhidos para realização da coleta de informações, tínhamos a certeza que não nos faltaria alternativas de trabalho, uma vez que Barbier (2004) nos orienta que todas as técnicas utilizadas nas ciências sociais estão aptas para serem realizadas em uma pesquisa-ação.

Desta forma, optamos pela Observação Participante, atividade primordial para melhor entender as histórias que cercam cada menina, tanto na família quanto no ambiente socioeducativo, cujo nos fez perceber suas formas de se relacionar com o mundo e a conquista de suas aprendizagens.

A importância desta técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 1994, p. 59-60).

O fato de fazermos parte do contexto observado, nos fez obter algumas vantagens e desvantagens durante o percurso. Enquanto vantagem podemos dizer que foram as facilidades de ter acesso aos ambientes, as pessoas, aos documentos; a percepção dos acontecimentos; e principalmente, do poder de distinguir certos comportamentos e situações que apenas um grande período de tempo no local poderia nos fornecer. Já como desvantagem, ressaltamos uma grande dificuldade em estabelecer os momentos de pesquisa, de observação e de escrita, diante o nosso compromisso e existência de atividades enquanto profissional da instituição.

Mesmo que o trabalho de pesquisa-ação seja intrinsecamente a relação entre compreensão e intervenção na realidade, existiam momentos do fazer profissional que não necessariamente estavam atrelados aos objetivos do trabalho. Em alguns momentos estávamos descrevendo situações significativas para melhoria do trabalho profissional, mas que nada contribuiriam com nossas análises de pesquisa. A superação desta tarefa exigiu uma enorme disciplina e atenção não só em nossas ações como também na forma de nossas observações.

Em nossa revisão de literatura, encontramos uma diversidade de maneiras para se utilizar da Observação Participante, o que Minayo (1994) denomina de *variações da técnica*.

Para a autora existem dois pólos distintos, um “distanciamento total de participação da vida do grupo, tendo como prioridade somente a observação” (p. 60), ou a “sua participação plena, caracterizada por um envolvimento por inteiro em todas as dimensões de vida do grupo estudado” (*idem*).

Dentre estas chamadas variações, resolvemos investir nossos olhares na Observação Participante Completa. Tivemos contato com esta técnica por meio dos escritos de Barbier (2004), quando o autor a apresenta como uma dimensão da Observação Participante Existencial. Barbier nos diz que esta forma de coleta de informações é uma das mais apropriadas para o trabalho com a pesquisa-ação. Entretanto, não faz grandes descrições sobre suas características. Ressalta apenas que: “Na OPC o pesquisador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa; ou ele se torna membro do grupo por conversão, porque provem de fora” (2004, p. 126).

Acrescenta ainda, a necessidade da negociação e do trabalho coletivo. É preciso estabelecer confiança e ser aceito. Portanto, reconhecemos a importância de se criar certa simetria entre pesquisador e pesquisados o que “[...] não se trata de se impor com suas técnicas, com seu conhecimento, com sua linguagem, mas de estar à escuta e de entrar nesse processo de “troca simbólica” [...]” (BARBIER, 2004, p. 128).

Apesar de o autor acreditar na plena interação entre pesquisador e pesquisados, o mesmo faz algumas ressalvas para aquele que queira adentrar-se na observação participante, trazendo preocupações quanto à discricção das informações adquiridas e quanto à posição do pesquisador dentro do grupo estudado, mostrando que realizar um trabalho simétrico não significa “[...] comportar-se como as pessoas integradas, quando não se é realmente” (*idem, ibidem*). Ou seja, é oportuna a participação e a convivência com os pesquisados nos mais diferentes ambientes, mas é importante estar sempre com o nível de percepção da realidade diferente das deles, na tentativa de estabelecer para si e propor aos demais a constante reflexão das ações tomadas. Para Ghedin (2008):

A figura do pesquisador é construída num processo que ele pode controlar apenas parcialmente, por ser marcado pelas próprias referências do grupo e interpretado segundo os padrões culturais específicos. Da mesma forma, a visão sobre o grupo é construída processualmente pelo pesquisador na interação com os sujeitos que o compõem e com as relações que consegue captar. Trata-se de uma visão entre

muitas possíveis e também depende do arcabouço teórico que dá suporte ao trabalho do observador participante.

Além disto, Ghedin (2008) ao examinar Minayo (1994), acrescenta:

À medida que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe como irrelevantes; consegue compreender aspectos que se explicitam aos poucos e que continuaria desconhecido por outro que trabalhasse apenas com questionários. A observação participante ajuda a vincular os fatos às suas representações e às contradições vivenciadas no cotidiano do grupo (p. 199-200).

Desta forma, depositamos nossos esforços para a efetivação plena de um trabalho que integra múltiplos atores e diferentes perspectivas do olhar interno e externo do objeto e sujeitos da pesquisa, cujo tivemos na observação participante elementos necessários para nos fazer ainda mais próximos das crianças e adolescentes investigadas, escutando-as e acompanhando-as, em uma interação diária em suas rotinas dentro do ambiente socioeducativo, além de nossas relações entre os demais participantes, família e profissionais, revelando-nos próximos frente aos dilemas enfrentados pelo trabalho da instituição e pela própria pesquisa.

Ao delinear um estudo de casos múltiplos⁶⁵ (cinco MPs), considerando o contexto e, a mercê de infinitas variáveis, devido o significativo período de tempo dentro da instituição e o número de procedimentos de coleta de informações, necessitamos no mínimo de um recurso capaz de registrar os eventos em dimensão espacial e temporal de maneira íntegra.

Assim, o diário de campo se mostrou um rico instrumento capaz de contextualizar a investigação. Sua utilização se deu *quase* que coletivo, resguardando as diversas falas dos sujeitos e priorizando os momentos de diálogo entre o pesquisador/autor, os sujeitos participantes (profissionais), as MPs e suas famílias. A perspectiva que adotamos ao utilizar este instrumento repudia qualquer forma de silenciar a voz dos sujeitos, e tenta trazê-los para dentro dos registros realizados.

⁶⁵ “No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos” (ALVES-MAZZOTI, 2006, p.642).

O diálogo é realizado levando-se em consideração o encontro de duas pessoas: de um lado, o pesquisado, que se quer compreender, o foco do trabalho propriamente dito; de outro, o pesquisador, trazendo, inevitavelmente, ideias, conceitos e preconceitos originados de sua cultura diferenciada. Considerando-se o outro como alguém que não pode ser apreendido fora do seu contexto e que não pode deixar de passar pelo viés daquele mesmo que tenta apreendê-lo, o diário de campo situa o sujeito e põe em curso o diálogo, construindo, assim, a possibilidade de embate entre os pressupostos da pesquisa e a realidade como tal (DELL'AGLIO e SANTOS, 2008, p. 363).

Em muitos momentos nos colocamos em dúvida sobre as formas de reflexão realizadas sobre cada situação vivenciada e como estávamos encarando a relação de nossas expectativas com a realidade, por isso, a partir de um determinado momento, preocupamo-nos em evidenciar durante a escrita, através de cores de canetas diferentes, quando estávamos simplesmente descrevendo o fato, e quando o estávamos interpretando. Isto facilitou a retomada do diário de campo para novas interpretações, edificadas com um maior número de leituras e mais momentos de reflexão.

Além do registro de nossas observações guiadas por nossos roteiros (para a instituição e visitas domiciliares), utilizamos também o diário de campo para a transcrição de nossas entrevistas na íntegra, oportunizando a leitura de todo material produzido em áudio e vídeo com as MPs. Tal tarefa foi bastante trabalhosa, pois cada entrevista durou aproximadamente de 20 a 30 minutos o que equivale de cinco a seis laudas (frente e verso) de texto. Esta ação foi essencial para resguardar a voz de cada menina e também analisarmos com cautela suas concepções, dúvidas, desabafos e perspectivas.

3.1.2. Entrevistas com histórias de vida

Na tentativa de facilitar o trabalho de registro e deixá-lo transparente, é que utilizamos os recursos de áudio e vídeo, com posterior descrição das gravações em áudio para o diário de campo e arquivamento do vídeo em HD próprio para as atividades da pesquisa.

Disponibilizamos estes materiais para que, a qualquer momento, possam ser utilizados para consultas acadêmicas referentes a pesquisa, haja vista termos em mãos a devida permissão para sua utilização no termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B e C; Apêndice D), resguardando a identidade dos sujeitos através de efeitos de edição de imagem e

som, conforme preconiza a resolução do Conselho Nacional da Saúde (CNS) 196/96⁶⁶. Além disto, nos preocupamos em solicitar a permissão de cada menina, pois mesmo que não seja necessário para o CEP/UFAM, não bastava para nós apenas a assinatura de seus responsáveis, queríamos fazê-las perceber o respeito que temos por suas escolhas.

Seguindo as orientações de Pinheiro et al (2005), nos preocupamos com alguns aspectos técnicos para que as filmagens realizadas pudessem de fato nos servirem para coleta e análise de informações. Averiguamos o equipamento, treinamos a sua utilização, realizamos um pré-teste com a *Maravilhosa*⁶⁷, procuramos um posicionamento que captasse as imagens de maneira elucidativa e deixamos o equipamento dois dias antes no ambiente da entrevista, no intuito de que as MPs não modificassem seus comportamentos por saberem que estão sendo filmadas.

A literatura recomenda que o operador da câmera permaneça pelo menos 10 minutos no ambiente antes de começar a filmagem. Acostumando-se com o observador, ou com as câmeras, os sujeitos observados voltarão a apresentar o seu comportamento usual (PINHEIRO [et al], 2005, p. 720).

O local escolhido para as entrevistas foi a sala já utilizada pelo pesquisador/autor do estudo, enquanto gestor escolar da CMM, geralmente utilizada para reuniões, acolhida, orientações e conversas com alunas e funcionários da instituição. Deste modo, o fato de termos alocado a câmera dias antes colaborou para que todos que da sala se utilizam pudessem se acostumar com a presença do equipamento, facilitando o momento da entrevista.

As informações adquiridas por meio das observações, entrevistas e realização dos Seminários eram, na maioria das vezes, imediatamente registradas no diário de campo, quando muito, eram registradas ao final do dia. Nele pudemos contextualizar momentos, revelando que o sujeito está em um determinado ambiente cultural, paisagístico e regulador que subjetivamente se encontra ou se confronta com o pesquisador (Dell’Aglío e Santos, 2008).

Entretanto, a atividade do registro no diário de campo de maneira imediata se torna uma tarefa muito complexa ao tratarmos da pesquisa-ação, pois é necessário estar interagindo com

⁶⁶ BRASIL. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília DF: Ministério da Saúde, 1996.

⁶⁷ Trata-se da MP escolhida para testarmos os instrumentos da pesquisa (fora do conjunto das cinco pesquisadas). Este momento foi crucial para melhorarmos nossas ações, como: a linguagem utilizada, a necessidade de demonstrar espontaneidade e segurança no decorrer da conversa sem que a menina perceba que existe um roteiro, preocupar-se em não induzir respostas, dentre outros.

os demais participantes e pesquisando ao mesmo tempo, por isso, justificamos a importância da filmagem em nosso trabalho. Além disto, este recurso proporciona uma visualização geral do sujeito. Para Pinheiro (2005) “A expressão do pensamento do indivíduo [...] se faz 7% com palavras, 38% com entonação de voz, velocidade da pronuncia, entre outros, e 55% por meio dos sinais do corpo”. Portanto, tivemos que identificar, perceber e interpretar sinais verbais e não-verbais presentes nos educadores, familiares e MPs. Ressaltando que no caso dos educadores a filmagem foi utilizada apenas no Seminário Central, pois os mesmos não passaram por entrevistas. Outro ponto a ser frisado é que a escrita das atas de cada encontro era feito por um profissional diferente o que demonstra também uma colaboração nos registros de coleta, adicionando as observações do diário do pesquisador/autor.

Realizar uma tarefa de comunicação registrada no diário de campo e tendo como suporte o recurso de atas, de áudio e vídeo, fez com que tivéssemos um largo material de coleta e um grande problema para sua análise, mas assim como o registro ocorreu de forma dialógica e colaborativa, assim também foi a interpretação do material colhido.

3.2. Triangulação e análise das informações através dos ciclos e estratégias de ação

A abordagem em espiral supõe igualmente que, mesmo se nós nunca nos banharmos duas vezes no mesmo rio, seguindo a fórmula heraclitiana, ocorre-nos olhar duas vezes o mesmo objeto sob ângulos diferentes
(BARBIER, 2004, p. 117).

A análise do trabalho ocorreu a partir da compreensão, do pesquisador e dos envolvidos, dentro da própria estrutura do Seminário Central, acerca das relações propostas nos campos de estudo e as categorias analisadas, considerando aspectos sociais e culturais que envolvem as MPs e seus familiares, bem como a instituição pesquisada e seus profissionais.

Esta tarefa de análise das informações no decorrer da pesquisa faz parte das características da pesquisa-ação. Segundo Ghedin e Franco (2008) “[...] a análise inicia-se simultaneamente à própria atividade investigativa, havendo, ao final, uma metanálise” (p. 30).

Refletimos acerca de injunções subjetivas, capazes de revelar emoções, simulações, determinações sociais, omissões, dentre outras questões que envolvem a situação de vulnerabilidade das MPs, a forma que isto afeta suas identidades e posteriormente ou simultaneamente suas aprendizagens.

Utilizamos a abordagem das espirais cíclicas, enriquecida com categorias empíricas e interpretativas para analisar as diversas manifestações ideológicas existentes, admitindo suas dinâmicas, mediadas pelas relações sociais.

As espirais cíclicas percorrem basicamente quatro fases de trabalhos simultâneos: a) a identificação do problema e os contextos que o envolvem (meninas, famílias e profissionais); b) elaboração de novas formas de entendimento (as meninas refletem sobre suas histórias de vida, desafios, projetos, ação de autoconhecimento, seu papel na sociedade, etc. / os familiares acerca de suas relações com a menina e a instituição, preocupando-se com o seu papel diante o desafio de aprender da educanda / os educadores reelaboram suas ações para melhor atingir os objetivos); c) construção de novas posturas e mudança de ação pedagógica com a efetivação de registros nas mais diferentes fases e em variadas formas com o apoio de meninas, familiares e educadores; d) uma nova avaliação do processo que poderá ou não desencadear outro planejamento.



Figura 5: Processo das espirais cíclicas.
Fonte: construído pelo pesquisador/autor.

De acordo com Crisóstimo (2002), esse processo é legitimado através de interlocuções entre os sujeitos durante os ciclos e estratégias de ação, envolvendo o planejamento, a reflexão, o momento de síntese, a ação e o replanejamento.

Cada ciclo de ação foi organizado no Seminário a partir de objetivos e características próprias, cujo seu conjunto demonstra um arcabouço planejado, avaliado e legitimado no decorrer da pesquisa. Estes ciclos se apresentam da seguinte forma:

1º CICLO: ATIVIDADE EXPLORATÓRIA - ORGANIZAÇÃO DO SEMINÁRIO	Conversas iniciais; Verificação dos participantes do Seminário Central; Sensibilização por meio da semana de formação; Elaboração da agenda de encontros; Formatação dos encontros; Início do Seminário Central; A escolha das Meninas Pesquisadas; Estabelecimento das formas de registro;
2º CICLO: PLANEJAMENTO, ESTUDO E COMPREENSÃO DO CONTEXTO	Leituras e estudos teóricos; Estudo de casos múltiplos; Análise de entrevistas em vídeo; Construção de dossiês; Debates; Registros em ata; diário de campo e vídeo;
3º CICLO: AVALIAÇÃO, CONSTRUÇÃO DE REGISTROS E (RE) PLANEJAMENTO	Estudo de casos múltiplos; Socialização das práticas; Encaminhamentos; Busca por novas opções para desenvolvimento curricular; Desenvolvimento do trabalho interdisciplinar
4º CICLO: UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA	Nova avaliação do processo Sistematização coletiva com base nos registros; Construção de proposições pedagógicas; Produção da dissertação;

Quadro 2: Atividades das espirais cíclicas.
 Fonte: Construído pelo pesquisador/autor.

A triangulação construída baseia-se na definição de Elliot (1998), quando o autor afirma que o trabalho de triangulação possui como princípio recolher observações e apreciações constituídas de diferentes perspectivas, traçadas através da investigação-ação.

Kemmis (1992) é outro autor que traz significativas contribuições acerca desta forma de análise, quando nos indica o exame cruzado de informações na tentativa de desvelar contrastes e outras informações não observadas no primeiro momento.

Em meio a tantas técnicas e procedimentos de coleta, análise e registro de informações, considerando o longo percurso, a coletividade que envolve sua construção e as complexidades que envolvem nossas categorias de trabalho, vimos a necessidade de visualizar as ideias construídas a partir de dois quadros esquemáticos: o primeiro referindo-se ao desenho metodológico da pesquisa; o segundo acerca das etapas da pesquisa-ação crítico-colaborativa realizada durante o trabalho.

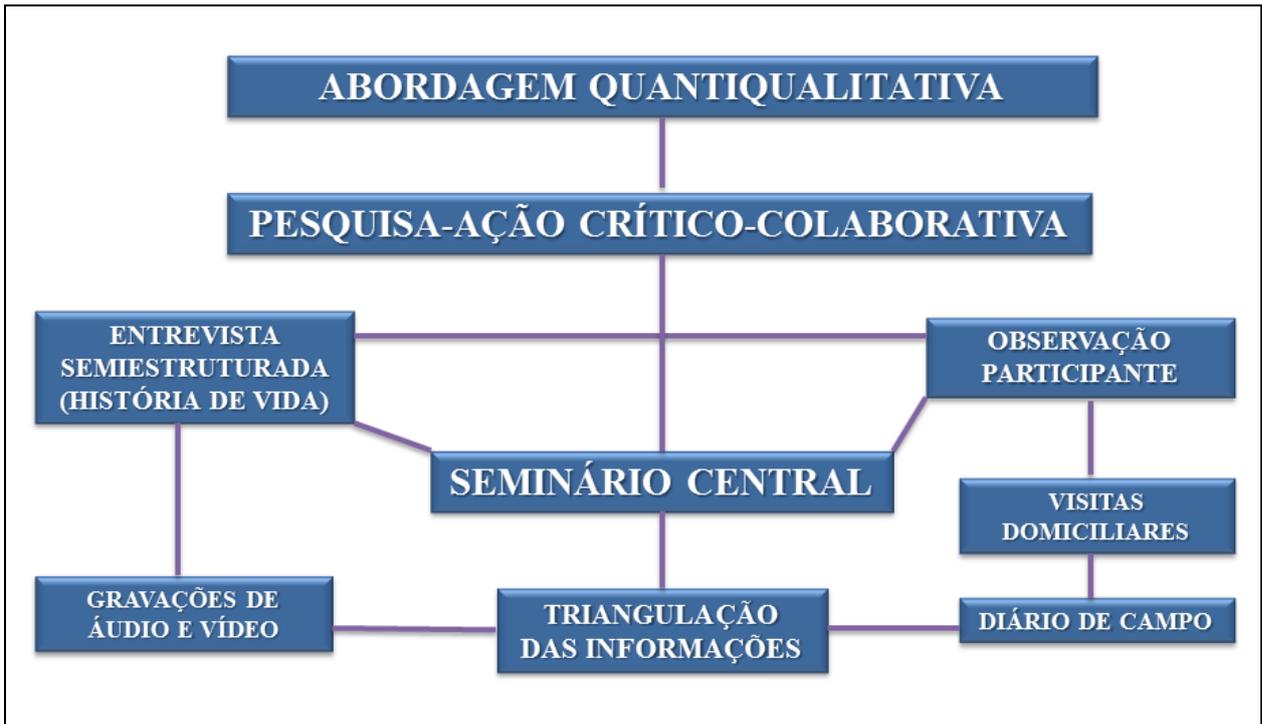


Figura 6: Desenho metodológico.
 Fonte: construído pelo pesquisador/autor.

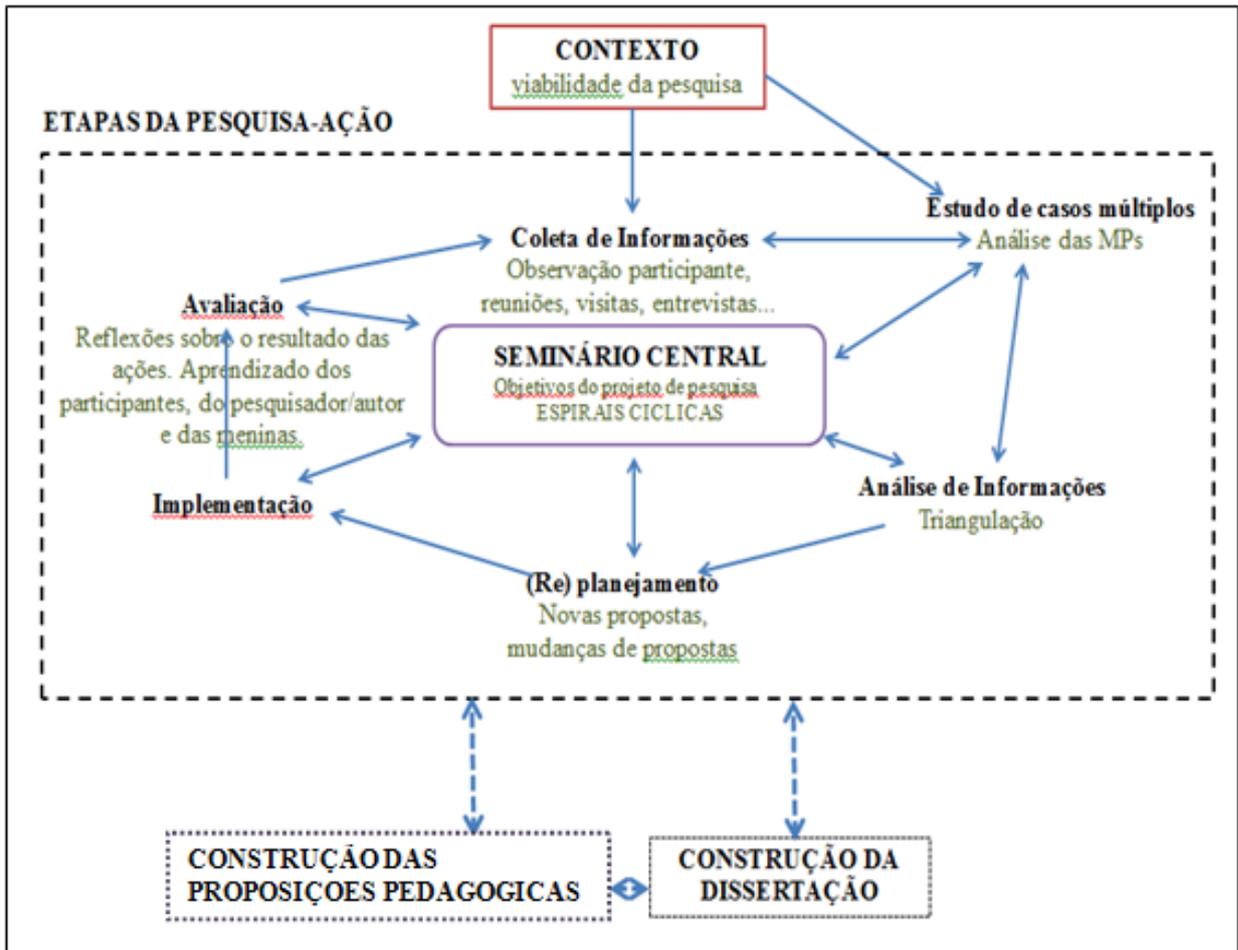


Figura 7: Etapas da Pesquisa-ação.
 Fonte: construído pelo pesquisador/autor inspirado no modelo de COUGHLAN, 2002.

4. CAPÍTULO IV: A MENINA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: IDENTIDADES INVISÍVEIS DE JOVENS VULCÕES

JOVENS VULCÕES

*Quando chegamos e contemplamos a paisagem
Sentimos medo dos jovens vulcões silenciosos
Que ameaçavam nos derreter
Com suas lavas incandescentes
Temíamos morrer queimados
Pelo ódio vermelho das brasas
Descendo pelas encostas áridas
Em busca de espaço e liberdade
Não sabíamos do momento das erupções
Que fariam a terra estremecer
Nem das fendas que nos engoliam
Para sempre
Paramos temerosos
E erguemos tenda provisória
Aguardando a catástrofe
Os primeiros tremores nos assustam
Mas nossa tenda não foi desmontada
Nossos corações pularam de medo
Mas a hecatombe não aconteceu
Outros sismos se sucederam mais fortes
Nossos corações se acostumaram
E construímos nossa morada definitiva
Os Tempos passaram ...*

68

*Os sismos , as erupções e o estrondo
Estremeciam nossos corações
De verdadeiros habitantes da encosta
Acostumamo-nos aos jovens vulcões
Que na angústia de sua colérica opressão
Expeliam suas emoções incandescentes
De ódio e de dor
Se assim não fosse
A terra explodiria
De fúria e desespero
Cessado o estrondo
E vomitadas as lavas necessárias
Os vulcões aliviados
Retornam a sua beleza natural
Hoje preferimos viver na encosta
Entre os vulcões que rugem e explodem
Do que no pântano
Entre as cobras que picam
Escondidas sob as folhas
Jovens vulcões, jovens vulcões
Ficaremos em paz
Quando os homens entenderem tuas explosões*

Luiz Gonzaga de Freitas Filho.

A questão da identidade circunda o início do século XXI quase que como uma obsessão para teoria social. Segundo Santos (2010) sua discussão não é nova, mas as polêmicas existentes sobre ela estão cada vez mais fortes. Isto nos leva a pensar que novo é o olhar o qual lançamos a esta temática, preocupados com um momento planetário de reorganização significativamente marcada pela diversidade e estratégias multifacetadas e não lineares na constituição do sujeito, de revisão radical dos paradigmas que ainda conduzem a caminhada humana.

Apesar de a identidade estar no centro das discussões de várias áreas do conhecimento ⁶⁹ preocupadas com o percurso da humanidade, não estamos tão perto de soluções palpáveis na

⁶⁸ FREITAS FILHO, Luiz Gonzaga de Freitas Filho. *Jovens Vulcões*. In: COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

⁶⁹ Tais questões parecem pouco interessar a pedagogia, pelo menos na região amazônica, pois ao lançar-se poucas vezes nos assuntos identitários, a pedagogia preocupa-se muito mais na relação da identidade docente, nos programas de ensino e nos instrumentos de avaliação do que na compreensão do sujeito discente. Discussões relacionadas a sua afetividade, aprendizagem, constituição do sujeito e contexto sociocultural se encontram bem mais presentes nos trabalhos da psicologia, sociologia e antropologia. Fazemos tal afirmação a partir de nossa revisão de literatura e no levantamento dos trabalhos dos Programas de Mestrado da UFAM, UEA, UFPA e UFRR (nesta última, encontramos uma única referencia no Mestrado em Letras, não há em Educação).

busca dos *diálogos interculturais*⁷⁰ e no descobrimento do ser, pois ainda existem variadas formas de invisibilidades sociais, negações e silenciamentos de culturas, propagando fatos não existentes, mais próximas da ficção do que de identidades individuais e coletivas reais que afetam de maneira direta o alcance de posições dialógicas.

Identidades invisíveis são formadas pelo discurso de uma identidade fixa, criadora de normas e padronizações de hábitos, comportamentos, relações, aparências, linguagens, crenças, dentre outros fatores que interferem diretamente nas relações socioculturais e na formação do ser. Identidades colocadas como normas constroem estratégias privilegiadas de hierarquização tornando outras identidades, diferentes das normalizantes, em anormalidades, devendo as mesmas, ser silenciadas, negadas ou simplesmente esquecidas, como se nunca tivessem existido.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2012, p. 83).

A constituição das identidades das MPs são triplamente negadas, haja vista as identificações que as compõem - a identificação infanto-juvenil, a identificação feminina e a identificação das classes populares. Estas são perversamente controladas, apesar de resistências⁷¹, pela supremacia branca, patriarcal, de raízes ocidentais-europeias, promovidas midiaticamente pelos efeitos de práticas sociais concretas envolvidas nas questões político-econômicas globalizantes.

Para Santomé (2009) os espaços que possuem a obrigatoriedade de discutir estas identidades negadas e promover o alcance de suas vozes, bem como refletir sobre que culturas pressupomos como existentes e que culturas necessitamos transformar, são as instituições educativas. No entanto, estas mesmas instituições utilizam ideologias promovidas pelo

⁷⁰ Ver SANTOS, 2010, p 456.

⁷¹ Estas resistências ocorrem através dos variados movimentos sociais, fóruns e conselhos. Além de resistências do próprio sujeito que pode ou não “filtrar” as informações recebidas por meio do processo de construção do conhecimento que envolve as relações mediadas entre os processos intra-e-inter-psicológicos. Para Vygotsky (1998a) as atividades humanas reprodutoras e criadoras fazem parte do processo de constituição do sujeito e são operacionalizadas através de meios de comunicação e conexões alimentadas pelos signos. No caso das MPs, existem ações sociopolíticas que corroboram para manutenção de conexões ideológicas opressoras e a reprodução de realidades vulneráveis.

*globalismo localizado*⁷², cujo não consideram as culturas infanto-juvenis das meninas das classes populares como veículo direto para a mediação de suas aprendizagens e desenvolvimento de suas *funções psicológicas superiores*⁷³.

Neste capítulo, nos dedicamos ao desvelamento de cinco identidades invisíveis (5 MPs) frente a “camuflagem contábil” assentada pela modernidade⁷⁴. Tratamos de suas histórias de vida sem a pretensão de colocá-las como “coitadinhas”, mas de revelar as desigualdades que as fazem estar em situação de vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, convergimos com a ideia marxista e também vygotskyana de que as transformações históricas e materiais que circundam os sujeitos produzem mudanças em sua “natureza humana”, ou melhor, em suas identidades. (MARX, 2013; VYGOTSKY, 1998).

Estas histórias nos permitem compreender situações do cotidiano, caracterizando ao mesmo tempo, práticas individuais e práticas sociais de um grupo. Os elementos contidos nas entrevistas nos fornecem subsídios para verificar as formas com que as MPs atuam no mundo, identificam valores e concepções presentes no grupo o qual fazem parte e ainda fornecem momentos de auto avaliação ao recordarem de suas vidas. Para Bourdieu (2011), esta atividade de autoanálise provocada e acompanhada, permite ao entrevistado, aproveitar da situação de interrogado para explicar, explicitar e enunciar experiências e reflexões. As múltiplas perguntas, abertas e com uma atenção silenciosa, permitem que as meninas se “desfaçam” de questões reservadas, íntimas e reprimidas.

Identificamos estigmas, estereótipos e crises de identidade. Percebemos a fragilidade familiar, as influências dos grupos de amizade, a necessidade e busca de referências, a maneira que ocorre suas relações sociais, o envolvimento com o ambiente educativo, os conhecimentos considerados necessários, a forma que lidam com o mundo e aprendem a sobreviver nele. Enfim, tentamos observar toda e qualquer faceta que possa implicar nos seus

⁷² “Consiste no impacto específico nas condições locais das práticas e imperativos transnacionais, as condições locais são desintegradas, marginalizadas, excluídas, desestruturadas e, eventualmente, reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna” (SANTOS, 2010, p. 438).

⁷³ Para Vygotsky (1984) as funções psicológicas superiores são operações qualitativamente elevadas que exigem do/da homem/mulher interconexões complexas para conversão do social e interpsicológico para o intrapsicológico, sem que necessariamente possua uma ordem hierárquica de sentidos, pois a mediação ocorre dialeticamente com a realização das operações linguísticas, da atenção voluntária, na formação de conceitos, no pensamento verbal, na afetividade e memória lógica.

⁷⁴ Referimo-nos ao fato de crianças e adolescentes, atendidas nas mais variadas instâncias e organizações governamentais e não governamentais, se transformarem em meras estratégias de captação de recursos, fragilizando e negligenciando a nossa Constituição Federal e a Lei 8.069/90, no que diz respeito a prioridade, os direitos e seguridades desta parcela da população.

processos de desenvolvimento, visualizando seus *níveis real e potencial*⁷⁵, e a maneira que utilizam da aprendizagem conquistada por este desenvolvimento para suas inserções de autodeterminação no mundo. De acordo com Rego (1996) o comportamento, as funções psíquicas, os valores, enfim, as características dos seres humanos estão estreitamente ligadas ao aprendizado, conquistado através das relações estabelecidas em seu grupo cultural através de representações simbólicas. Portanto, nossa ênfase neste capítulo será na história de cada menina, considerando questões teóricas e o diálogo com os diversos autores como complemento para o entendimento, em sua grande maioria, através de notas de rodapé. Até porque, estas relações serão revistas em nosso quinto capítulo, focando a teoria Vygotskyana e sua concepção de aprendizagem.

Algumas notas de campo e falas de outros sujeitos (educadores e familiares) também aparecem, com o intuito de enfatizar e/ou colaborar na autenticidade de nossas descrições. Breves informações a respeito de algumas cidades ou bairros foram acrescentadas para que o/a leitor/a visualize melhor a realidade apresentada.

Falar das MPs é também descrever sobre “a menina perdida” de nossa história brasileira, até hoje acusada e marginalizada por parte da população – Este termo faz alusão ao texto de Abreu (2004), quando a autora apresenta a forma que as meninas das classes populares eram vistas pelos juristas no final do século XIX e início do XX, quando tratavam dos casos de

⁷⁵ Na teoria Vygotskyana “O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, irmão mais velho, etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram” (REGO, 2008, p.72). Enquanto que, “O nível de desenvolvimento potencial também se refere aquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (*idem, ibidem*, p. 73). É interessante salientar que muitos autores (BOCK, 2008; REGO, 2008; KRAMER & SOUZA, 1991; BRASLAVSKY 1993; dentre outros) colocam a existência de um terceiro conceito nomeado de Zona de Desenvolvimento Próximo. Esta zona é caracterizada como sendo a distância e/ou a relação entre o nível de desenvolvimento real e potencial. Nas palavras de Vygotsky (1998a), por meio da tradução da edição da Martins Fontes, a Zona de Desenvolvimento Próximo é “a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (p112). Contudo, Newton Duarte (1996), nos traz uma polêmica discussão ao efetivar sérias críticas quanto a tradução das teorias de Vygotsky, afirmando que suas obras apontam apenas para dois conceitos (nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próximo), não havendo lugar para o terceiro. Acrescenta ainda, que toda intervenção por parte das práticas escolares devem considerar e agir no segundo conceito.

Neste trabalho, iremos considerar a ideia de três conceituações, por acreditarmos que a mediação das operações intersubjetivas de uma história socialmente construída possui um lugar próprio na relação dos dois níveis de desenvolvimento, sendo este lugar o momento de processo pelo qual as diversas construções mentais produzem conhecimento e proporcionam a aprendizagem. Para nós, a mediação acontece exatamente na distância entre o nível real e potencial. O movimento ocorrido nesta distância é a Zona de Desenvolvimento Próximo. Mesmo assim, consideramos importante e necessário, a exposição da refutação realizada por Duarte. Colocamos sua interpretação como um alerta de que mesmo em teorias tão amplamente divulgadas, existem questões a serem debatidas e consideradas.

abuso, violência e exploração sexual como “crimes de defloramento”. Naquela época, uma menina “deflorada” era uma menina de “desonra perdida”, que para ser vista como ofendida, vítima, precisaria primeiro provar sua honestidade, ou seja, necessitava ser virgem e comprovar que tinha comportamento ilibado. Caso contrário, ela, enquanto “maldita prostituta”, é que seria a culpada pela desonra dos bons costumes e da pátria.

Registramos nossa indignação em nota de campo, acerca das concepções que as pessoas carregam sobre a situação de vulnerabilidade das crianças e adolescentes de nossa cidade. Após a participação no evento “Ação Global” realizada pelo SESI na cidade de Manaus e o tratamento que as pessoas deram ao stand do CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente), ficamos surpreendidos com o desdenho e o preconceito que vários profissionais apresentaram durante poucos minutos de conversa. Engenheiros, advogados e professores que desconhecem completamente a realidade das meninas.

Essas meninas são aquelas em situação de verdade? [...] é porque eu já trabalhei nessa área e sei que tem um monte de meninas que não precisam ficar tudo se vendendo, tem umas que não valem nada mesmo, mas são tratadas de coitadinha... pra mim essas de 12, 13, 14 e 15 anos não precisam não (relato de uma bióloga, diário de campo, 18 de maio de 2013).

Além das meninas “perdidas”, existem ainda as “jovens vulcões”, cansadas, elas explodem atitudes e vomitam angústias e desejos trancafiados por muito tempo como sonhos adormecidos. Ao presenciarmos suas erupções, geralmente reagimos com estranhamento, preconceito e dúvidas sobre de que maneira devemos conquistá-las e como podemos colaborar nos seus desenvolvimentos sócio-cognitivo-emocionais.

Eis assim, o início da leitura de histórias desconhecidas e de estórias contadas que cercam a realidade de cada menina. Informações compartilhadas a partir do cadastro institucional, das visitas domiciliares e das discussões de estudos de casos múltiplos promovidos durante o Seminário Central.

Apesar de cada MP ter uma história com intensas características próprias, percebemos algumas semelhanças no que diz respeito as suas situações familiares, escolares e socioeconômicas. Dentre elas destacamos: a ausência dos pais; as difíceis relações com as mães; a situação de moradia; a renda familiar; a existência de amizades em constante conflito; a distorção idade-série; a relação com seus atuais professores e o que pensam sobre a instituição que estudam. Os gráficos a seguir demonstram de maneira mais didática esta verificação:

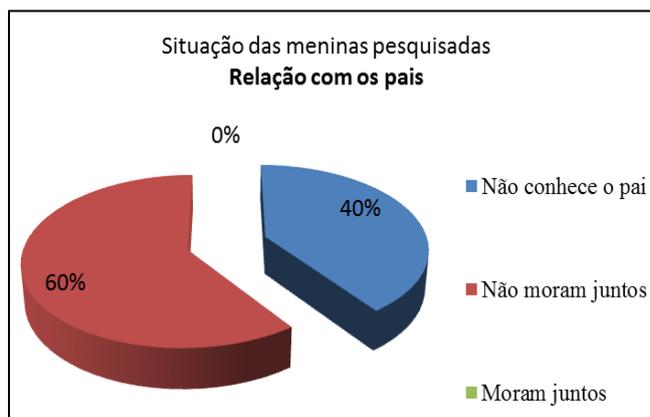


Gráfico 6: Situação das MPs – relação com o pai.
Fonte: Programa de Cadastro Institucional e entrevistas.

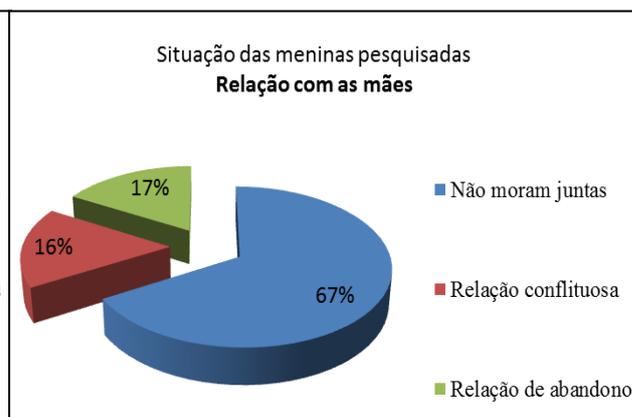


Gráfico 7: Situação das MPs – relação com a mãe.
Fonte: Programa de Cadastro Institucional e entrevistas.

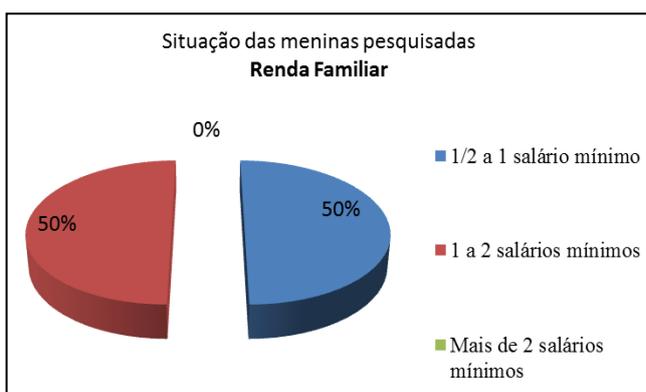


Gráfico 8: Situação das MPs – renda familiar.
Fonte: Programa de Cadastro Institucional e entrevistas.

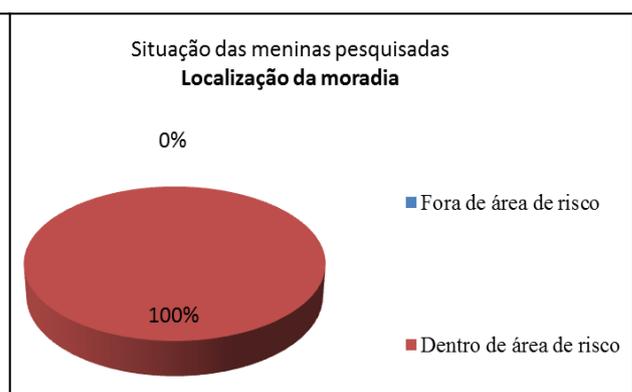


Gráfico 9: Situação das MPs – localização da moradia.
Fonte: Programa de Cadastro Institucional e entrevistas.



Gráfico 10: Situação das MPs – Distorção idade-série.
Fonte: Programa de Cadastro Institucional.

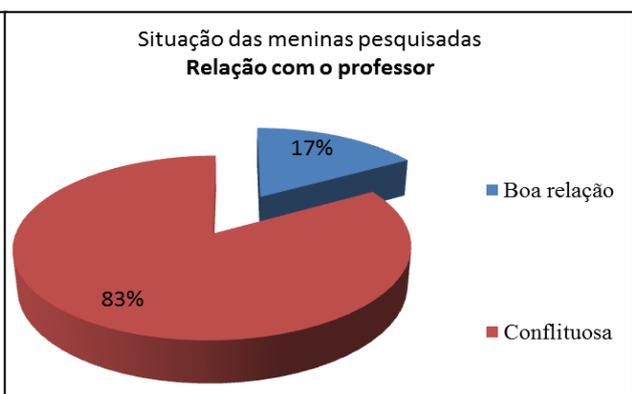


Gráfico 11: Situação das MPs – Relação com o professor.
Fonte: Entrevistas e observação.

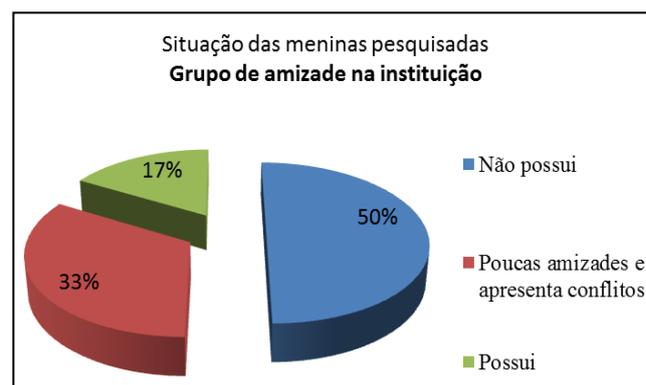


Gráfico 12: Situação das MPs – Grupo de amizade na instituição. Fonte: Entrevistas e observação.

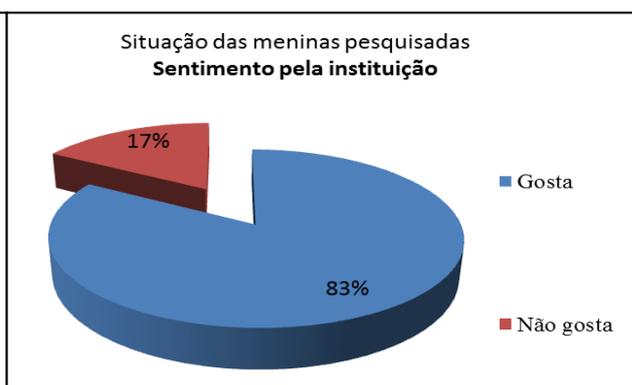


Gráfico 13: Situação das MPs – Sentimento pela instituição. Fonte: Entrevistas.

A leitura destes gráficos são apenas pinceladas de características que integram as MPs, mas não demonstram, “porquês”, “tempos”, “lugares”, “quando” e “como” suas histórias se tornaram o que são hoje. Para isto, iremos adentrar um pouco mais nos labirintos que as cercam e nas ideias que as movem, procurando observar questões socioculturais que arquitetam o funcionamento metodológico da aprendizagem e a constituição das mesmas enquanto sujeitos.

4.1. Labirintos de incertezas e mentiras sinceras de Mariana Rocha e seu amigo Cícero

Mariana Rocha (11 anos). Este foi o nome escolhido por uma das MPs durante um de nossos encontros quando conversávamos sobre sua história de vida. Tínhamos nos preparado para dialogar sobre detalhes de seu cotidiano em casa, quando a MP solicitou o início da gravação para que pudesse cantar uma música. Após este primeiro momento, a MP pediu que brincássemos de repórter e imediatamente concordamos. Foi nesta situação que ela decidiu. *“Agora eu sou Mariana Rocha!”* Junto com esta decisão, também iniciou a seguinte encenação: *“Oi aqui é Mariana Rocha falando sobre o acidente que teve no Banco Central, dia 31 de dezembro, quando um ônibus bateu uma mulher. Ela sobreviveu, mas depois morreu no mesmo local. Aqui é Mariana Rocha, falando do SBT”*. (encenação realizada em um dos encontros – gravado em áudio e vídeo, 02/05/2013). Descobrimos de fato a existência de uma repórter com este nome, mais especificamente da TV em Tempo, filial do SBT em Manaus, cuja menina, sua mãe e irmãos costumam assistir nas madrugadas.

Uma pesquisa realizada pelo SENAC-RS/RBS em 1995 aponta que, já naquela época, quase metade das crianças entrevistadas (em um total de 400) assistiam diariamente o Jornal Nacional e 34% ao RBS Notícia (jornal local). De acordo com Salgado, Pereira e Souza (2005) a televisão tem se caracterizado como um símbolo de nossa época. De linguagem rápida e superficial “seus ruídos são como canções de ninar” (p. 10), estando presente no cotidiano das crianças do final do século XX e início do XXI de maneira sistemática desde muito pequenas. Isto faz com que a televisão seja um dos principais suportes simbólicos para suas predileções nas brincadeiras e formas de agir (BROUGÉRE, 1995). Elas cantam, dançam e imitam programas e comerciais não necessariamente feitos para elas. A linguagem visual, muito mais que a auditiva, assume a dominação de nossa consciência, cuja concentração e profundidade reflexiva não se faz necessária.

Sua forma simbólica não requer atividades cognitivas complexas que impeçam sua acessibilidade ou entendimento básico de suas programações, mesmo que estas sejam feitas exclusivamente pensando no público adulto, além disto, este aparelho não é facilmente guardado em um local onde os adultos poderiam limitar seu acesso. Isto faz com que as crianças construam representações com e sobre o mundo através deste instrumento, consequentemente, vários hábitos, comportamentos, escolha de ídolos e até mesmo a vontade de ser como um deles é realizada por meio desta influência.

Ao ter conhecimento sobre isto nos sentimos interessados em edificar maiores reflexões sobre a conectividade entre a mídia e nossas escolhas pessoais. Contudo, a história de Mariana vai muito além de simplesmente assistir programas noturnos inadequados a sua idade e desejar ser uma personagem tão peculiar. Além do mais, teremos a oportunidade de retomarmos esta análise ao nos defrontarmos com histórias de outras MPs.

Mariana tem uma infância de características bem próprias. A mãe de Mariana, nomeada neste trabalho de D. Lucinda, nasceu e foi criada no Maranhão. Após “se juntar” com o pai das crianças (nenhuma registrada no nome dele) D. Lucinda foi morar com a família no estado do Pará. De acordo com sua entrevista social, sua vinda para o Amazonas foi uma fuga de seu ex-companheiro na tentativa de recomeçar a vida. Tomou esta decisão devido a intensa e frequente violência física ⁷⁶ causada pelo marido o qual a espancava e maltratava as crianças todos os dias, geralmente motivado pelo que ele denominava de comportamento inadequado das crianças e irresponsabilidade da mãe.

D. Lucinda encontrou a Casa Mamã Margarida através do Conselho Tutelar da Zona Leste I e ao chegar à instituição ela já havia sido encontrada pelo ex-companheiro que voltou a morar com ela e a espancá-la. D. Lucinda e o companheiro foram chamados para tentarmos dialogar sobre a situação, no entanto ele não comparecia. Ao verificarmos que não aconteceria uma melhora sobre a problemática e após muitas tentativas, resolvemos ajudá-la de outra maneira, encaminhando-a para o serviço de acolhimento juntamente com os quatro filhos. Durante este momento a família parece ter tido paz. *“Ta tudo bem fia, agora não tamu mais com briga não. Lá é bom. As menina gostam. Eu to aprendendo umas coisa [...] é bom sim”* (D. Lucinda em conversa informal com professora e pesquisador).

⁷⁶ A violência doméstica ou *intrafamiliar* (FERREIRA, 2002), está presente em todas as meninas pesquisadas, apesar de não ter sido critério de escolha. Didaticamente a violência é denominada por diferentes tipificações, entretanto, os nossos anos de experiência na área de proteção e garantia de direitos, bem como, nossas observações através da pesquisa, nos levam ao fato de que, a menina vitimizada, frequentemente passou por vários tipos de violências. Para estes casos, alguns autores (GABEL, 1997; CAMINHA, 2000), preferem utilizar o termo *Maus-tratos*, por acreditarem que abrange todo o sofrimento e alienação possível de se empregar na vítima. Neste trabalho ainda iremos utilizar as tipificações para deixar claro ao/a leitor/a toda e qualquer situação apresentada nas histórias de vida das meninas.

Depois de certo tempo o pai das crianças entrou em contato com a CMM na tentativa de achá-las. Apesar de sua insistência, a instituição foi firme com a decisão de que não revelaria o seu paradeiro até terem a certeza de que a mãe de Mariana já poderia conseguir um lar e um emprego sem o seu incômodo.

Mesmo longe, Mariana e as irmãs continuaram frequentando as aulas e os cursos oferecidos. No percurso entre o abrigo da família e a instituição elas estavam sempre na companhia de uma assistente social e do motorista que fazia o transporte diário.

No decorrer do tempo, fomos percebendo questões bastante complexas envolvendo outras problemáticas. Mariana nunca se apresentava para uma pessoa dizendo seu nome verdadeiro, demonstrava várias atitudes agressivas (como bater no rosto dos outros), principalmente em suas irmãs. Falava constantemente em sexo, cuja relação apresentada não revelava amor, compromisso, responsabilidade ou cumplicidade, ao contrário, ela contava detalhes e encenava apenas relações agressivas, com posições não convencionais e cheias de palavrões – é importante lembrarmos que Mariana possui apenas onze anos de idade e chegou à instituição com nove.

“A tia (professora) – grifo nosso – gosta de dá o cú pro marido dela. Dá, dá, dá, todo dia, só assistindo filme pornô, chega que ela geme assim ai, ai, ai..., depois quer dar uma de santinha, pensa que eu não sei que ela gosta de dá direto né... ele ainda puxa o cabelo dela [...]” (conversa informal de Mariana com o Gestor e outras duas colegas de sala no corredor da instituição, maio 2013).

Inicialmente, achávamos que era reflexo das agressões do pai e desconfiamos que pudesse ter existido algum aliciamento ou violência por parte do mesmo para com ela, ou com a mãe na presença da menina. Além disto, a troca de nomes poderia ser por conta das diversas formas de fuga adotadas pela mãe que já havia se mudado várias vezes, mas sempre era encontrada pelo companheiro.

Nestes dois anos de convívio com a família, fomos surpreendidos em vários momentos e descobrimos diversas faces da mãe de Mariana. De uma pessoa desprotegida e vitimizada ela se revelou incoerente, irresponsável e agressiva. Percebemos que D. Lucinda sempre contava uma história diferente sobre a mesma situação e afirmava com tamanha veemência cada uma delas que deixava em dúvida quais das versões eram verdadeiras ou até mesmo se existia alguma. Isto fez com que os profissionais perdessem a confiança e iniciassem uma investigação mais cautelosa sobre a família.

A mãe da (Mariana) conta uma história pra ti que qualquer um acredita (psicóloga - Seminário Central, 05 de junho de 2013).

Essa mulher na verdade é louca...quer dizer ela se finge né, porque pra outras coisas ela é muito esperta (religiosa – conversa informal / diário de campo, 05 de junho de 2013).

Ela sabe exatamente o que ela pode dizer pra gente [...] (psicóloga - conversa informal / diário de campo, 05 de junho de 2013).

Ela bate na cara da (Mariana), deixa as meninas sozinhas em casa sem comida. Eu tirei foto, a casa tava podre. Elas tem roupa gente, acho que as pessoas ficam com pena e dão pra elas, mas tava tudo lá largado, sujo e as meninas lá no meio” (assistente social - conversa informal / diário de campo, 21 de agosto de 2013).

Verificamos que a agressividade apresentada pelas meninas não era resultado apenas da relação com o pai, mas também da mãe. Seus nomes eram modificados para poderem mendigar nas ruas e em casas próximas. Quando não estavam na instituição, passavam o dia inteiro trancadas em uma casa de dois cômodos, sem comida. Os móveis doados para mãe e o dinheiro recebido por um emprego que a ajudamos conquistar através de uma das professoras, era trocado por companhia e sexo de um novo companheiro (trabalhava como encanador no abrigo que ela ficou enquanto estava longe do marido. Não mora com ela, mas dormi várias vezes na casa de Mariana, todos no mesmo cômodo).

Quanto a Mariana, sua libido era alimentada por filmes pornográficos assistidos com suas irmãs na ausência da mãe. Havia também, segundo a menina, um namorado da sua mesma idade que assistia com ela, “*mas não fazia nada*”.

A aluna relatou que assiste filmes pornográficos em casa na companhia de suas irmãs, quando a mãe não está em casa e que assistem todos os dias e também que tem oito revistas pornográficas em casa e que foi a mãe que comprou todas essas coisas e que ontem quebrou o DVD do filme (registro retirado do programa institucional realizado pela Assistente Social 1, no dia 26 de março de 2013).

Após visita domiciliar da Assistente Social na companhia do Conselheiro Tutelar, descobrimos ainda que este menino é filho de sua vizinha, vez ou outra encontrada com Mariana recolhendo latinhas na rua.

Recentemente (setembro/2013), Mariana fez um relato para Pedagoga da instituição sobre outras coisas que fazia, ou ainda faz, em suas madrugadas. Mariana reveza o que assiste na

televisão, como os jornais investigativos e outros programas deste turno, com as frequentes exposições da relação sexual de sua mãe e o novo companheiro.

PED - *E tua mãe tá namorando?*

M - *Tá. Ela tá até grávida... Ela ficou grávida depois do barulho.*

PED - *Que barulho (Mariana)?*

M - *Um barulho que eu escuto de noite. Eu já até falei pra tia (professora).*

PED - *Onde é que tu dorme?*

M - *Eu durmo num coxão do lado da mamãe junto com meu irmão*

PED - *Quem é o namorado da tua mãe?*

M - *É o [...]*

PED - *Como ele é? Ele e velho, ele é novo?*

M - *Ele tem 32 anos*

PED - *Ele dorme na tua casa?*

M - *Dorme, ele chega de madrugada.*

PED - *E você, dorme bem a noite?*

M - *Não, porque tem muito barulho.*

PED - *Barulho de que?*

M - *Dela com ele fazendo as coisas.*

PED - *E que barulho você ouve?*

M - *É barulho da cama e dela (mãe) gemendo*

PED - *O que você faz quando ouve o barulho?*

M - *Me acordo e fico sentada perto da cama... depois levanto e ligo a televisão.*

PED - *Quando você levanta eles param?*

M - *Não. eles continuam.*

PED - *Eles colocam algum lençol em cima deles?*

M - *Não. Eles tão nu.*

PED - *De que jeito eles estão (Mariana)?*

M - *A minha mãe tá de quatro de costa pra ele e ele tá colocando o negócio na bunda dela.*

PED - *E da pra você vê?*

M - *Dá, e é na bunda dela... o negocio dele tá assim...e depois fica assim [...].*

M - *depois ela diz: “desliga a televisão menina e vai dormir”... Ai eu volto pro coxão. Depois eles param, ficam em silencio e depois dormi. Mas eu fico sem sono e quero ir logo pra escola.*

(Relato de Mariana para Pedagoga na manhã do dia 27 de setembro de 2013 - retirado do registro institucional).

Mesmo diante de flagras do Conselho Tutelar sobre o abandono das crianças, fotos tiradas sobre a situação da residência, depoimentos das filhas acerca de suas atitudes em casa, denúncias dos vizinhos e observações feitas pelos profissionais da CMM, D. Lucinda nega todas as situações apresentadas. Diz que protege suas filhas de tudo e que gasta muito dinheiro com elas. Uma das religiosas da instituição relata que em uma das conversas com D. Lucinda ela diz: “*Fia, elas são bonita assim porque só de shampoo eu gasto 200 reais por mês*” (relato da conversa informal / diário de campo, 05 de junho de 2013).

De acordo com a assistente social 1, D. Lucinda frequentemente é chamada para conversar sobre a sua situação familiar na busca de estratégias que melhorem suas condições de vida,

inclusive no comportamento apresentado por suas filhas e no estabelecimento de uma melhor relação afetiva. Através do Seminário Central, a assistente social 1 socializava o conteúdo das conversas realizadas para que os demais profissionais colaborassem na construção de intervenções adequadas, assim tivemos acesso ao seguinte diálogo: A.S.1 - *A senhora precisa dar amor para suas filhas.* D. L - *O que é isso fia?* A.S. 1 - *Mas o que a senhora tá perguntando?* D. L. - *O que é amor fia?* (Diálogo entre a assistente social 1 e D. Lucinda – mãe de Mariana).

Segundo a assistente social 1, após ouvir o relato da mãe sobre sua infância e puberdade, ela diz ficar claro o quanto a educação fornecida para Mariana é reflexo da educação que sua mãe tivera e que sua forma de amar é através da responsabilidade de não abandoná-la, mesmo que isto signifique criá-la em tal condição.

Nas atividades oferecidas na instituição, Mariana apresenta um comportamento desrespeitoso para com algumas professoras, monitores e colegas, trancando funcionários em sala, destruindo objetos da instituição e inventando histórias sobre funcionários que envolvam sexo e violência. Algumas vezes não demonstra remorso, culpa ou qualquer outro sentimento que a faça se arrepender por uma agressão física causada. Não há uma posição formada por parte do setor de psicologia acerca de seus atendimentos e muitos funcionários não sabem mais como administrar a situação.

Mariana é uma menina muito inteligente. Ela não possui dificuldades relacionadas a linguagem oral e escrita, pelo menos quando comparada ao restante de sua turma. Tem um poder de compreensão semelhante a de outras meninas de sua idade com a diferença que suas vivências a fazem conhecer situações próprias do mundo adulto. Possui uma “esperteza maliciosa”, no sentido de saber com quem estar lidando e de que maneira pode conseguir o que deseja com os adultos.

Possui dificuldades com regras, demonstra ter prazer em descumpri-las na frente de quem as impôs, por desafio, diversão ou simplesmente não as quer atender. *“Parece que ela faz de propósito...ela ficou gritando no refeitório. Como a Dona Juliana não ligou, ela abaixou a calça e ficou rebolando mostrando a bunda na frente dela só pra ver o que ela ia dizer”* (relato da pedagoga sobre o ocorrido / Diário de campo, 05 de agosto de 2013).

Hoje possuímos sérias dúvidas se conseguiremos colaborar na construção de um lar saudável onde as meninas possam desenvolver-se adequadamente com sua mãe, ou se o melhor seria destituí-las de sua guarda. Esta consideração se deve pelo fato de descobrirmos ao longo deste tempo que estamos pisando em um labirinto de incertezas diante as diversas *mentiras sinceras* colocadas pela mãe e pelas meninas.

As discussões realizadas durante os seminários centrais levaram os profissionais da CMM a crer que o comportamento das meninas são reflexos e imitações do comportamento da mãe. “*A equipe percebe que a Mariana imita bastante o comportamento da mãe. Forma de olhar, falar, sentar, postura. Utiliza muitas mentiras em meio aos fatos*”. (Diário de campo – 05 de junho de 2013).

A tarefa de escuta e interpretação do que Mariana e sua mãe dizem é bastante complexa, pois existem várias histórias que elas misturam questões reais com fantasias, por isso, o que colocamos como potencialmente reais são apenas aquelas que já tivemos várias evidências. Quanto às demais, estamos em constante investigação para que melhor compreendamos suas experiências.

Em alguns momentos, Mariana se utiliza de um boneco feito de papel para estabelecer diálogos. Ora para utilizá-lo em situações de tristeza, como se precisasse conversar consigo mesma através do boneco, outras vezes, ele parece ser utilizado como artifício para “chamar atenção”, inclusive “fazendo gracinhas” e colocando a culpa de alguns de seus erros para o boneco. Também existem momentos que ela exporta alguns de seus desejos e vontades para o diálogo com o boneco, como se a sua personagem pudesse realizar o que ela não pode no real.

Cícero (foi assim que ela o nomeou) não está constantemente com ela, a construção dele é feita em qualquer momento e desfeito da mesma forma. Ele está presente em vários de seus relatos, reais ou não. Além disto, se apresenta como cúmplice de suas “traquinagens”. “*Ei tio, eu e o Cícero viu quem pichou lá na parede de puta. Quer dizer foi o Cícero que pichou...é porque ele não gosta dela...o Cícero é gaiato.. (risos)*.” (relato feito por Mariana / diário de campo, 14 de março de 2013).

Segundo Harris (1996), ao refletir sobre o estado emocional de crianças pequenas, a criação dos amigos imaginários lhes dão a possibilidade de reproduzir suas experiências através do outro, neste caso, a personagem Cícero. Estas ações permitem explorar uma mistura de mundos entre realidade e fantasia, satisfazendo seus desejos e realizando coisas impossíveis, sem que confundam as estórias fantasiadas e contadas com as histórias reais - durante nossa revisão de literatura não conseguimos referências para subsidiar o caso de amigos imaginários na idade de Mariana o que deixa uma lacuna em nossas observações a este respeito.

Devido o comportamento de Mariana, ela não possui muitas companhias, pelo contrário, as outras meninas de sua turma a vê como “*palhaça*”, “*atrevida*”, “*chata*” e “*doida*” (palavras usadas durante as aulas). Isto reflete cada vez mais em suas atitudes perante a turma, revoltando-a em alguns momentos, aproveitando-se do estereótipo em outros, dificultando em

suas relações de amizade ⁷⁷. Entretanto, a dificuldade nestas relações não significa que ela possua dificuldades de comunicação, ao contrário, ao realizar suas “brincadeiras” ou “traquinagens”, Mariana fala com todos, funcionários, religiosas da instituição, estagiários e visitantes, geralmente recebida com atenção, mas ao ver que a menina na verdade só quer aproveitar-se para fazer suas “travessuras”, logo não recebe mais atenção, fazendo com que Mariana passe de sala em sala durante o momento que deveria estar realizando suas atividades.

No mês de agosto de 2013 a CMM foi convidada a participar das seletivas dos jogos escolares municipais, dentro do elenco do time de queimada estava Mariana que não só participou como foi um dos destaques, colaborando de maneira expressiva em cada jogo. Através desta ação percebemos que o esporte é um forte aliado para sua melhora comportamental e socialização, conseqüentemente, ele causou uma ausência do Cícero, pois durante a semana dos jogos não foi percebida sua “companhia”.

Naquela semana, suas colegas não a viram mais como a “palhaça” ou “doida” da turma. Naquele momento, ela foi importante... ela foi vista como importante, as colegas gritaram o nome dela e ela sorria, agradecia e se esforçava ainda mais. (conversa informal com a pedagoga – diário de campo, 30 de agosto de 2013).

Para Ferreira (2008) ⁷⁸ a possibilidade de ter e se fazer amigos torna-se uma experiência de inclusão e exclusão na vida social das crianças, pois acontecem as divisões de grupos, as relações simpatizantes e antipatizantes.

⁷⁷ Nos estudos de Ciampa (2005) verificamos que o nome de uma pessoa “[...] é mais que um rótulo, serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade. É um símbolo de nós mesmos”(p.136). Esta representação também pode ocorrer de outras maneiras, sem que necessariamente o nome esteja envolvido, mas o que *pensam sobre você*. “Interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem” (CIAMPA, 2005, p.136). Partindo desta proposição, o que podemos falar de uma menina que utiliza vários nomes para não ser identificada na rua e que escolhe o nome de uma repórter investigativa para servir-lhe de representação? Serão estas atitudes o resultado das identidades máscaras colocadas por Leal (2000) para a defesa de sua identidade real? Seriam estas diversas identificações, facetas de uma só identidade? O que dizer de uma menina que é identificada por seus pares como “palhaça” e “louca”? Seriam estas, classificações sociais de controle do grupo sobre a Mariana? Será que a necessidade afetiva da menina necessita tanto do grupo que prefere fazer estas “palhaçadas” e “loucuras” no lugar de ser esquecida? De que forma ocorre sua identificação com o boneco Cícero ao colocá-lo como amigo e cúmplice? Uma substituição do grupo? Uma forma de receber a atenção de funcionários que a veem realizando tal atitude? Acredito que algumas respostas vão além dos conhecimentos pedagógicos e que precisam ser arduamente discutidas pelo grupo interdisciplinar durante os seminários centrais. O importante neste momento é entender que este relacionamento complexo de construção identitária faz parte de Mariana e influenciam direta e indiretamente em suas escolhas, experiências e apropriação do conhecimento através da aprendizagem.

⁷⁸ Margarida Ferreira (2008) realiza seus estudos de mestrado fundamentados na sociologia da infância da Universidade do Minho. A autora constrói um trabalho acerca dos amigos imaginários das crianças pequenas,

Ter amigos pode ser uma forma de reconhecimento social que proporciona um sentido de identidade, coesão, pertença a um grupo; é um meio privilegiado para o processo de reprodução e reinvenção do mundo, através do brincar, da conversa, da troca de ideias, da fantasia, da recriação de cenas quotidianas. (FERREIRA, 2008, p. 106).

Enquanto escrevamos sobre o caso de Mariana, refletíamos sobre as diversas relações e contextos que envolvem todas as MPs: influência da mídia, agressões, sexo, amigos imaginários, indisciplina, desenvoltura psicomotora, situação socioeconômica, facilidade de compreensão de histórias narradas e escritas, construção de pensamento lógico, relação entre fatos e fantasias, relação mãe e filha, relação entre os pares, distanciamento da família, processos de (des)institucionalização e tantas outras preocupações e potencialidades que as cercam. Infelizmente, o formato de nosso trabalho (trata-se de uma dissertação) não nos fornece tempo-espço e fôlego suficiente para tratarmos de tantas questões, por isso apresentamos apenas pequenos trechos de suas vidas, insuficientes para a compreensão de suas totalidades, mas o necessário para se alcançar o objetivo deste trabalho.

4.2. Soli: as silenciosas erupções de uma vítima do tráfico

O caso de Soli (11 anos) sempre chamou atenção dos profissionais envolvidos diretamente em sua formação. Mesmo antes da realização desta pesquisa, professores, assistentes sociais, psicólogas e monitores discutiam constantemente sobre as atividades que deveriam exercer para que se aproximassem da menina e colaborassem em seu desenvolvimento.

Soli é uma criança tímida, introvertida e de aparência triste. Assim como Mariana, ela também tem dificuldades em fazer amizades com seus pares, não gosta de estar em sala de aula e está em distorção idade-série, matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental.

Em sua primeira semana na CMM verificou-se que Soli ainda estava no início do processo de alfabetização e seus trabalhos deveriam ocorrer de maneira diferenciada, pois era *“impossível acompanhar os conteúdos, atividades e propostas desenvolvidas, seria como pedir que ela aprendesse quatro anos em um”* (professora A, 36 anos / diário de campo, 07 de

enfazando através dos trabalhos de Harris e relacionados com o jogo simbólico de Vygotsky, que os amigos imaginários são uma construção e manifestação da cultura lúdica necessários para o desenvolvimento infantil, mas que aos poucos, através das interações com seus pares estas construções começam a fazer parte de brincadeiras cada vez mais coletivas.

junho de 2013). Porém, ao verificarmos seu caderno, a realização de alguns trabalhos e observações em sala, percebemos que as atividades propostas, na maioria das vezes, eram as mesmas fornecidas para o restante da turma, ocasionando o não cumprimento das mesmas, devido a necessidade de uma adequada mediação entre o seu nível de desenvolvimento real e potencial, na busca do conhecimento.

Nossas observações levam a crer que a professora possui muitas dificuldades em trabalhar de acordo com os níveis de aprendizagem e, sem se dar conta, o tipo de disposição e organização da sala, os combinados estabelecidos, o modelo de planejamento diário adotado, o comportamento da turma, a falta de acompanhamento da família e até mesmo o próprio fato de possuir crianças não alfabetizadas em um grupo de 35 alunas do 4º ano, faz com que o trabalho docente fique comprometido quanto ao atendimento das necessidades individuais das educandas.

Soli foi encaminhada à instituição com um histórico de fugas do lar, situação de extrema pobreza e negligência da família. A menina mora com a avó (63 anos), seu companheiro (22 anos), o tio (20 anos), dois irmãos (16 e 7 anos) e uma irmã (14 anos). Ela não conhece seu pai, e a mãe está cumprindo pena por tráfico de drogas no Complexo Penitenciário Anísio Jobim, onde costuma visitá-la aos finais de semana ⁷⁹.

Geralmente os documentos que são trazidos para a efetivação da entrada das meninas na CMM não acompanham detalhes sobre suas situações. Trazem apenas um breve relato ou parecer, do Conselheiro Tutelar ou do Juiz, encaminhando a criança ou adolescente. Conseqüentemente, os profissionais da CMM tendem a se inteirar sobre as situações das meninas a partir do momento que iniciam o atendimento de apoio socioeducativo, mais especificamente com as entrevistas de matrícula realizadas pela assistente social e psicóloga.

⁷⁹ Segundo o Ministério da Justiça (MJ) por meio do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) em seu Documento “*Dados Consolidados*” de 2008, existem 24.292 mulheres encarceradas no Brasil. No estado do Amazonas são 230 mulheres divididas entre a Penitenciária e a Cadeia Pública. O documento diz ainda que houve uma grande evolução da população carcerária feminina entre os anos de 2004 – 2007 com um aumento de 37,47%. O MJ também apresenta um documento denominado “*Mulheres encarceradas: consolidação dos dados fornecidos pelas Unidades da Federação*” de 2008, pelo qual afirma que 43,75% das mulheres encarceradas no Brasil cometeram o crime de tráfico de drogas. Além disto, 48% das 24.292 mulheres presas recebem visitas frequentes de seus filhos. Segundo a Assistente Social 1, Soli vive de perto os males do tráfico e acompanha a linha entre vida e morte da mãe. “[...] *ela com certeza ouvia que a mãe dela era ameaçada de morte na penitenciária, porque a mãe dela era. Houve uma rebelião que tocaram fogo no presídio e tudo mais que mataram três [...] a mãe só não foi assassinada porque estava grávida, porque as mulheres respeitam as gestantes e tudo mais, mas ela estava na lista, por conta de que ela é uma pessoa que se mete em confusão, não seguia as regras, era abusada, desrespeitava as agentes [...] ela aprontava, fofocava. X9, como elas chamavam ela e nesse dia ela foi protegida [...] ela estava ameaçada e ainda está porque querem pegar ela, se ela voltar sem o bebê ela vai morrer porque ela tá ameaçada no presídio* (Assistente Social 1, Seminário Central, 07 de novembro de 2013).

No caso de Soli, a avó declarou um histórico de furtos por parte da menina – fato omitido nos documentos que a trouxeram para atendimento.

Em sua primeira semana na instituição Soli estava com a mochila bastante cheia e toda molhada devido um frango encontrado em sua bolsa. Mesmo diante de nosso questionamento (na época enquanto Gestor, pois ainda não tínhamos iniciado a pesquisa de campo) e a declaração das colegas, Soli afirmou não ter feito nada, o que dificultou uma conversa sobre o assunto.

Gestor - *“O que tem na sua mochila (Soli)?”*.

Soli - *“Nada tio”*

Gestor - *“Como nada se ela está bem cheia e molhada?”*.

Soli - *“Não tem nada não tio”*.

Gestor - *“Então se não tem você não vai se importar de abrir só um pouquinho para eu dar uma olhada né?”*. (A menina abriu e havia um frango congelado dentro).

Soli - *“Não é meu não tio, não foi eu que coloquei não”*.

Gestor - *“(Soli) me diga como isso foi parar aí... olha não te preocupa que eu não vou fazer nada, eu não vou ficar chateado, eu só quero que você me diga a verdade”*.

Soli - *“Eu não sei não tio”*. (retirado do programa institucional e registrado no diário de campo no dia 10 de julho de 2013).

No mês seguinte Soli foi vista novamente com a mochila cheia, agora com roupas da instituição utilizadas no bazar beneficente. Desta vez ela foi encaminhada para o serviço social onde a menina confessou ter pegado as peças de roupas, mas não demonstrou nenhum arrependimento. A assistente social fez o encaminhamento para o atendimento psicológico.

No dia 09 de maio de 2012, Soli foi mantida presa em uma casa localizada no bairro São José I, zona leste de Manaus, por moradores de uma vila de quitinetes, até que o Conselho Tutelar fosse acionado e chegasse ao local. Enquanto isso sofria a ameaça de vários homens que a coagiam, afirmando que a deixariam trancada no freezer do frigorífico. Segundo os moradores ela havia furtado vários objetos de três lugares diferentes. O Conselheiro Tutelar entrou em contato com a CMM solicitando colaboração.

A partir deste acontecimento, iniciamos uma investigação mais intensa sobre sua história de vida. Descobrimos alguns meses depois que ela acompanhava a mãe em assaltos realizados em mercadinhos e no repasse das drogas para os clientes (antes de sua prisão). Não achamos nenhuma evidência que revelasse a participação ativa de Soli nestas ações, mas ela acompanhava, via e ouvia tudo que acontecia, sempre em silêncio. O mesmo silêncio realizado quando é interpelada por este assunto.

Pesquisador - *Soli, você sabe por que sua mãe não está com você agora?*

Soli - *Porque ela tá presa.*

Pesquisador - *Você sabe por que ela está presa?*

Soli - *Disseram que ela mexia com droga.*

Pesquisador - *Alguma vez você a viu mexer com droga?*

(Balançando a cabeça ela diz que não).

Pesquisador - *Você já viu ela fazer alguma coisa errada?*

(Balançando novamente a cabeça ela diz que não).

Soli - *Quero voltar pra atividade. Quero voltar pra atividade.*

Pesquisador - *Desculpa ter tocado neste assunto. A gente pode mudar de conversa. Pode ser?*

(Balançando novamente a cabeça ela diz que não e repete).

Soli - *Quero voltar pra atividade. Quero voltar pra atividade.*

(Peço mais uma vez desculpas, ofereço um copo d'água e nos despedimos com um abraço) - (Fragmento da entrevista realizada no dia 22 de agosto de 2013)⁸⁰.

A avó de Soli foi chamada várias vezes na instituição na tentativa de realizar um trabalho em conjunto com a família, mas ela sempre se mostrou hostil, comentando inclusive que a família “*mexe com droga e anda armada*” na tentativa de inibir o trabalho realizado pela assistente social, “*Eu tenho pessoas que eu conheço que podem me defender*”, dizia a avó. Esta atitude deixa claro que a avó não enxergava a instituição como um local que poderia lhe fornecer ajuda, mas como uma ameaça.

Através de nossas observações e intervenções com Soli também descobrimos que ela sofria diversas violências físicas por parte do tio, chegando inclusive com o rosto marcado por um murro. O fato foi comunicado ao Conselho Tutelar que convocou a avó para prestar esclarecimentos. A avó justificou dizendo que aquilo foi ocasionado pelo irmão mais novo de Sólí, de apenas 6 anos de idade. Obviamente que os profissionais da CMM não acreditaram no depoimento prestado. Ao conversar com a menina descobriram que esta não fora a primeira vez, Soli já havia sofrido várias outras situações, inclusive sendo queimada e, até

⁸⁰ Naturalmente não nos sentimos a vontade ao perceber que os questionamentos realizados deixaram Soli de alguma maneira constrangida. Bourdieu (2011) nos diz que toda intervenção é violenta quando não refletimos sobre os efeitos da própria pesquisa diante da troca realizada com os sujeitos investigados e, por isso, é necessária a proximidade social e a familiaridade para que haja condições de comunicação adequada. No entanto, mesmo possuindo esta proximidade com as MPs, pudemos perceber que em certos momentos poderíamos estar sendo invasivos e, apesar do compromisso de se estabelecer a pesquisa, não queríamos de modo algum ultrapassar a linha da imprudência e irresponsabilidade para com as crianças e adolescentes investigadas. Afinal, nossa base de estudo sociológica, psicológica e pedagógica, nos alerta quanto a condição das meninas como sujeitos históricos sociais, é isto que defendemos, é isto que guia este trabalho. Portanto, tentou-se daí por diante, melhor “[...] compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras” (*idem, ibidem*, p. 695).

hoje marcada, por uma moeda quente colocada em sua mão para que não realizasse mais furtos⁸¹.

Embora os profissionais da CMM já tivessem realizado várias visitas na residência de Soli, verificamos a possibilidade de durante a pesquisa também realizarmos tal tarefa, na tentativa de averiguar suas condições de moradia e conversar com alguns vizinhos para obter maiores informações da menina e sua família. Chegando ao local, iniciamos a conversa com Soli e sua irmã (ambas estavam fora de casa), até que fomos surpreendidos pelo companheiro da avó, aparentemente alcoolizado e com uma arma de fogo na mão. Depois que nos apresentamos ele se trancou rapidamente na casa, resmungando e falando alguns palavrões. As meninas ficaram assustadas e pediram para que fossemos embora:

Soli - *vai tio...*

Irmã - *eu pensei que ele fosse atirar no senhor, vai logo.*

Pesquisador - *E vocês?*

Irmã - *Ele não vai fazer nada com a gente não... a gente fica aqui até a vovó chegar.*

Pesquisador - *Ela não tá em casa?*

Soli - *Não.*

Irmã - *Ele vai pro quarto escuta música, a gente fica na cozinha.*

Pesquisador - *Ele vai mexer com vocês.*

Irmã - *Não. Ele pensava que o senhor era algum cara.* (diálogo entre pesquisador e meninas durante a visita – diário de campo, 10 de junho de 2012).

Tentamos agir tranquilamente, mas a verdade é que ficamos assustados com o ocorrido e ainda mais preocupados com a realidade de Soli e seus irmãos – *Ao chegar em casa tive muitas dúvidas do que deveria ter feito naquele momento. Tive vontade de levar as meninas comigo, mas não o fiz. Até hoje tento entender o que aconteceu, foi muito rápido* (diário de campo, 12 de junho de 2013).

Os vários acontecimentos envolvendo a menina, entre eles: os furtos (em supermercados, lojas, lanches, etc.), a negligência e omissão da avó diante as ameaças de seu companheiro e

⁸¹ “*Feridas que não cicatrizam*”, este é o título colocado por Silva (2002) para apresentar a ambiguidade estabelecida nas relações dos grupos familiares com a situação da criança e do adolescente cujo possui o dever de proteger e cuidar do seu desenvolvimento, ao mesmo tempo, segundo a autora, este grupo familiar é o primeiro causador de sua vitimização física. A autora complementa afirmando que a cultura ocidental cristã, há séculos se utiliza de justificativas religiosas e educativas para praticar violência contra a criança e o adolescente, estas atitudes trariam a disciplina e o controle necessário para construção de um ser moralmente adequado a estrutura social imposta pela onipotência autoridade do adulto parental. No caso de Soli, este controle é estabelecido pelo tio e a avó, mas apenas quando suas atitudes prejudicam a própria família. “[...] no dia da visita a mesma relatou que a (Soli) havia roubado o dinheiro do seu tio na noite anterior, mas ela não tinha certeza” (registro da assistente social no programa institucional, 17 de maio de 2012). “*roubar dentro de casa não pode*” (declaração da avó para o pesquisador para justificar o ato do tio ao queimar a mão de Soli ao ser novamente interpelada sobre o assunto durante visita domiciliar, 20 de novembro de 2013).

as agressões do tio, as fugas do lar, o uso de drogas na residência e a suspeita de tráfico no mesmo local, tornaram possível o acolhimento institucional de Soli, ocorrido no dia 18 de abril de 2013⁸², seguindo os preceitos legais do Art. 93 – Lei nº 8.069/90 – ECA.

Durante toda a nossa pesquisa, Soli foi assunto constante dos profissionais da CMM em reuniões institucionais e nos Seminários Centrais. Nos encontros, discutimos sobre as metodologias de trabalho desenvolvidas para atendê-la e questionamos a professora se estava ocorrendo um trabalho diferenciado com a menina, haja vista que suas atividades precisavam estar de acordo com o seu nível potencial de alfabetização e pensamento lógico, considerando ainda suas questões emocionais. Além disto, as psicólogas e assistentes sociais eram constantemente interrogadas pela coordenação da CMM quanto ao andamento dos atendimentos e sua situação familiar.

A adaptação da menina no Acolhimento Institucional foi um pouco difícil. Devido o “hábito” de realizar furtos, ela sofria algumas agressões verbais e tentativas de agressões físicas por parte de outras meninas que não aceitavam ter os seus objetos roubados. Isto ocorreu de forma mais intensa nas duas primeiras semanas. Depois, Soli já estava se socializando com as colegas, diminuindo os furtos e comunicando-se muito mais, expressando, inclusive, vontades, desejos e angustias.

Soli permaneceu em acolhimento por cerca de um mês, pois o Juizado da Infância e Juventude, ao realizar uma audiência concentrada na instituição, determinou sua volta para casa, mesmo sabendo que o parecer da assistente social era contra este retorno.

⁸² A assistente social 1 já havia solicitado este acolhimento outras duas vezes no ano de 2012. O gestor escolar também já havia tentado uma vez no mesmo ano. Entretanto, por falta de consenso entre os técnicos e a comunidade religiosa o acolhimento não foi realizado. Também é importante deixar claro que não somos a favor do acolhimento imprudente, ao contrário, para nós, o acolhimento só deve ocorrer em última instância depois de esgotadas as possibilidades de convívio do núcleo familiar. Contudo, no caso de Soli, sentimos alívio com a colocação desta medida protetiva, haja vista a situação de risco que a menina se encontrava. A falta de cuidados afetivos, higiênicos, morais, o descaso com os horários, limites, a exposição ao mundo adulto, a possibilidade de ficar em situação de rua, o desamparo, o acesso ao tráfico e de quem se vicia nele, isto e outras coisas nos fazem dizer que: “*finalmente Soli foi abrigada*” (diário de campo – 18 de abril de 2013). O abrigo não é somente uma residência provisória, mas um ambiente com potencial para o desenvolvimento integral da criança e adolescente assistida, ofertando apoio educativo, social e afetivo. Existem diversas discussões acerca dos benefícios e malefícios que um acolhimento institucional pode causar. Alguns autores (VECTORE E CARVALHO, 2008; CAVALCANTE, MAGALHÃES E PONTES, 2007) apontam a institucionalização como uma ação paliativa que não provocará mudanças significativas na realidade das crianças e adolescentes, podendo chegar a ser prejudicial para o seu desenvolvimento. Todavia, há diversos estudos (MARIN, 1999; DELL’AGLIO, 2000; ARPINI, 2003; SIQUEIRA E DELL’AGLIO, 2006) que demonstram o contrário, apontam este espaço como uma alternativa de trabalho capaz de diminuir vários conflitos sócio afetivos e contribuir no desenvolvimento de suas relações com o mundo. Além destes, também a quem considere esta situação uma questão relativa (JANCZURA, 2008) cujas “[...] boas experiências de uma criança ou adolescente nas instituições vão depender dos vínculos afetivos e do apoio social e afetivo que a instituição vai desempenhar para eles, servindo de mais um elo para a formação de suas identidades e para o seu desenvolvimento, protegendo-os e criando oportunidades para o enfrentamento da vida social e pessoal” (*idem. ibidem*, p. 66).

A frustração da assistente social 1 diante esta decisão foi/é evidente, pois suas expectativas eram de que a menina ainda poderia estar no abrigo. Em um dos encontros do Seminário Central, enquanto fazíamos a revisão deste texto no intuito de sermos fidedignos a história de Soli e ainda termos a análise e aprovação dos profissionais envolvidos, fomos surpreendidos com os comentários desta profissional acerca da nota de rodapé 82 deste trabalho:

Eu quero falar aqui de uma parte. Enquanto acolhimento né, de quando a gente lê o que está escrito do desabafo do pesquisador no conteúdo, de saber que ela tinha sido acolhida. Não só como profissional, mas também foi pra mim um alívio pessoal, que hoje eu posso dormir que ela está acolhida, está segura. E o fato de saber que ela tinha sido desacolhida foi, foi um... foi... uma tristeza muito grande e isso eu acredito... isso foi uma coisa muito forte pra mim, é como que eu tivesse criado uma barreira. Tipo assim, como é que eu vou lhe dar com essa situação? Se aquilo que eu tinha enquanto luz profissional que era uma medida protetiva pra ela, o que é que eu vou fazer agora se eu penso que o acolhimento ainda é o melhor caminho pra ela? Hoje eu vejo isso. Continuo com essa tristeza muito grande. Quando eu voltei que disseram: “a (Soli) não tá vindo” [...] aí meu mundo caiu (Assistente Social 1, Seminário Central gravado em áudio, 07 de novembro de 2013).

Apesar dos problemas que envolviam seu lar, Soli desejava voltar, pois tinha a esperança que sua mãe cumpriria o restante da pena em regime semiaberto – esta foi a promessa da mãe na última vez que a viu. Porém, isto não ocorreu.

Após este acontecimento, Soli começou a reagir de maneira ríspida sobre as propostas que lhe foram sugeridas na escola, negando-se a realizar as atividades e demonstrando um tratamento grosseiro com sua professora e colegas. Na tentativa de ajudá-la nas questões que envolvem sua aprendizagem a instituição tomou duas medidas. A primeira foi encaminhá-la ao serviço de psicopedagogia, iniciado na CMM em agosto de 2013. A segunda medida foi a conquista de uma professora readaptada para a realização de trabalhos individuais e em pequenos grupos em nível de alfabetização, com a educanda. Soli vem participando muito pouco destas atividades, pois após o seu retorno ao lar, ela começou a ausentar-se por semanas, provocando a fragmentação do atendimento.

Hoje, quando Soli aparece, continua triste, com saudades da mãe, balançando a cabeça dizendo “não ter feito nada”. Assim convivemos com suas erupções silenciosas, por entre os furtos, a tristeza e seus momentos de rispidez, mas acima de tudo, percebemos o seu olhar implorando por socorro.

4.3. “Eu deveria ter te abortado...”

“*Eu deveria ter te abortado!...*” grita Dona Josefa em mais uma de suas discussões com Lohana⁸³, uma adolescente de 13 anos a procura de um amor paterno inexistente e o desejo de ter a compreensão e cumplicidade da mãe diante os conflitos e as escolhas desta fase da vida.

A menina chegou na CMM através de um encaminhamento do Conselho Tutelar da Zona Leste I. No documento é solicitado o trabalho de proteção especial de média complexidade em regime de apoio socioeducativo em meio aberto. De acordo com a mãe, esta ação foi tomada devido as suas constantes fugas e a descoberta de que a menina teria experimentado droga (loló, tiner e cola de sapateiro) induzida por um namorado que já era usuário frequente. De acordo com a menina, o traficante local e seus “aviõezinhos” (o namorado era um deles) a utilizavam para guardar os entorpecentes ao perceberem a aproximação da polícia. Na época a menina tinha apenas 11 anos, portanto, pouco atrairia as suspeitas dos policiais⁸⁴.

Uma das principais questões que envolvem a história de Lohana e, por isso, os vínculos familiares estão comprometidos, são os diversos conflitos existentes com a mãe. Vários deles surgidos devido a culpa que a menina coloca para mãe acerca da ausência do pai e pelos ciúmes que ela possui dos relacionamentos que a mãe estabelece com outros homens. Segundo a menina, isto seria o motivo de seu comportamento agressivo e a motivação para desobediência das ordens impostas pela família.

No início dos atendimentos sociais, conseguimos perceber que o relacionamento entre as duas estava mais próximo de colegas do que de mãe e filha, isto pode ter se edificado, devido a grande ausência da mãe durante a sua criação, pois esta sempre trabalhou durante o dia e saía bastante a noite, seja para estudar, ir a academia ou simplesmente se entreter e divertir,

⁸³ Lohana foi o nome escolhido por uma das MPs para representá-la durante a entrevista e as conversas que tivemos. Segundo a menina, “[...] esse nome é chique tio, parece nome de modelo [...] já pensou tio eu chegava num carrão assim ó” (entrevista realizada no dia 06 de maio de 2013). Percebemos que o nome não é escolhido por acaso, ele representa um sonho, status e poder.

⁸⁴ De acordo com o documento “*VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras*” publicado em 2010, as capitais brasileiras possuem uma população de 45.427.851 pessoas, sendo que, deste total, 13.094.874 possuem idades entre 10 a 19 anos e 5.196.706 estão matriculadas nas redes de ensino pública e privada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Dentro de seus critérios e amostragem a pesquisa concluiu que 25% destes jovens já utilizaram algum tipo de droga na vida (com exceção de álcool e tabaco). Ao incluir o álcool e o tabaco este número sobe para mais de 60%. Em Manaus, 21% dos jovens estudantes nesta faixa etária já se utilizaram de drogas (exceto álcool e tabaco). Com a inclusão de álcool e tabaco este percentual vai para mais de 48%. A pesquisa revela ainda que 30% dos jovens estudantes de Manaus que admitem ter utilizado drogas estão entre 10 a 15 anos de idade e, na maioria dos casos, o primeiro consumo de drogas lícitas ocorre aos 13 anos e as ilícitas a partir dos 14.

consequentemente, isto causava uma carência por parte da menina que muitas vezes dizia: “*ela não gosta de mim, só quer saber daquele homem e das coisas dela*” (conversa informal com a menina / diário de campo, 14 de março de 2013).

Segundo a menina, um dos namorados da mãe chegou a mostrar para ela e sua irmã, o seu órgão genital, porém a família não acreditou em nenhuma das duas, o que faz Lohana guardar bastante mágoa. “*Ela diz que eu sou mentirosa...ela não acredita em mim*” (conversa informal com a menina – diário de campo, 14 de março de 2013).

As ofensas entre mãe e filha ocorrem constantemente e de maneira bastante agressiva. “*Tu é uma vagabunda Lohana, não era nem pra ti ter nascido, tu vai ver que eu não vou tá nem aí pra ti...*” (relato da menina ao reproduzir a fala da mãe em conversa informal / diário de campo, 14 de março de 2013). Em contra partida, a menina realiza os mesmos “níveis de ofensa”. Várias vezes a mãe lhe agride fisicamente, causando hematomas em várias partes do corpo. Consequentemente, foi chamada inúmeras vezes pela instituição para fornecer explicações do ocorrido. Ela chorava e se dizia arrependida, solicitando ajuda psicológica para ela e para a menina. Em uma das brigas Lohana também fez o mesmo, ao bater na mãe com uma tapa no rosto e um chute na altura do joelho – a psicóloga da CMM ficou disponível para os atendimentos, mas Lohana e a mãe nunca compareceram.

Além disto, a instituição tentou estabelecer um diálogo com o pai, para que ele pudesse estar participando da vida de Lohana e ainda, tentasse acompanhá-la aos atendimentos psicológicos. Mas obteve-se a seguinte resposta: “*Eu pago 280 reais pra mãe dela cuidar e se eu pago é a mãe dela que tem que cuidar. É disso que ela precisa*” (Relato da Assistente Social 1, sobre sua conversa por telefone com o pai de Lohana, Seminário Central gravado em áudio, 07 de novembro de 2013).

Estas situações interferem de maneira muito forte no comportamento apresentado por Lohana, tornando-se visível quando a menina está com alguma questão mal resolvida em sua casa. Suas amigas no bairro em que mora também são conturbadas, pois ela agride várias das meninas que chegam ao local, afirmando que faz parte da “*recepção das novatas*”.

Existem suspeitas (registradas no cadastro institucional da CMM) de que a menina (aos 11 anos) já teria praticado relações sexuais com o mesmo namorado que lhe usava para esconder as drogas. Outra suspeita é que pouco tempo depois teria se relacionado com um homem de 28 anos, aluno de uma escola próxima de sua casa, porém não tivemos confirmação alguma da menina, tão pouco de sua família, sobre ambas as questões. Pelo contrário, em entrevista realizada no dia 06 de maio de 2013 a menina diz nunca ter tido relação sexual. Quanto sua relação ao homem mais velho, ela diz que nunca o conheceu, apenas o admirava quando

passava em frente de sua casa e comentava isto para suas colegas o que teria originado uma história que nunca existiu de fato.

Na rotina escolar, Lohana consegue realizar as atividades propostas sem dificuldades, exceto quando existe conflito com a professora, decorrentes de seu comportamento ríspido para com seus pares e com a docente. Lohana se sente excluída e injustiçada em sala de aula e a professora ainda não conseguiu que a aluna cumpra os combinados de forma dialogada. Geralmente as atitudes da professora referente a Lohana são de imposição, na tentativa de conseguir uma postura disciplinar da aluna, mas o fato é que isto deixa Lohana extremamente indignada e ainda mais agressiva ⁸⁵.

A menina oscila muito de humor e comportamento. Apesar de ter apresentado melhora na relação com a mãe e com alguns funcionários da instituição, Lohana ainda está com muitas dificuldades de diálogo com sua professora, recentemente também houve conflitos com a professora de educação física o que ocasionou inclusive uma agressão leve à professora (a menina jogou a bola no seu rosto enquanto conversavam). (diário de campo – 24 de abril de 2013)

A menina repetiu o ano escolar duas vezes, mas em lugares diferentes. Segundo a mesma, estas repetições aconteceram por causa do seu grande número de faltas e suas atitudes violentas para com os colegas, ocasionando-lhe várias suspensões em sua escola anterior.

Lohana possui pouquíssimas amizades, geralmente relaciona-se com meninas um pouco mais velhas, entre 14 a 16 anos e que se declaram homossexuais. Segundo a menina, muitas destas colegas lhe fazem propostas amorosas, geralmente negadas. Durante a entrevista, Lohana também nos informa já ter “ficado” com meninas, mas prefere tê-las apenas como amigas. Atualmente, ela confessa estar com uma paixão platônica por um garoto de sua vizinhança.

⁸⁵ Questões relacionadas a (in)disciplina estão presentes em todo ambiente educativo e perpassam pelas preocupações da família, escola e comunidade. Muitas vezes, os sentidos aplicados a (in)disciplina estão associados a uma tirania ou uma liberdade excessiva. Neste trabalho, não defendemos a concepção de disciplina como “obediência cega”, tão pouco, entendemos indisciplina como rebeldia as regras. Pelo contrário, concordamos com a ideia de Rego (1996) quando nos alerta que os questionamentos, as inquietações e as movimentações em sala são atividades inerentes as interações das crianças. Rego (*idem*) define o sujeito indisciplinado “[...] como aquele que não tem limites, não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar (no sentido expresso por Vygotsky, 1984), que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares” (p. 87). A disciplina quando realizada de maneira adequada, sem o viés de submissão, construída em comum acordo com a comunidade educativa, é necessária, pois situa, dá segurança e oferece um espaço de convivência com base no respeito para as crianças, seus pares e adultos. (LA TAILLE, 1994).

Lohana não possui muitos relacionamentos amorosos, quando comparados com outras meninas da mesma idade que fazem parte de seu convívio. “ [...] Ah! Tio. As meninas é que são tudo piriguete...e assim mesmo os meninos tem medo de mim [...] porque eu bato neles tudinho”. (Fragmento da entrevista gravada em áudio e vídeo, 06 de maio de 2013).

Fica nítido que as relações afetivas criadas por Lohana em seus diferentes âmbitos, escola, família, bairro, dentre outros, encontram dificuldades no estabelecimento do diálogo. Conseqüentemente, estas relações possuem muito mais conflitos do que momentos simpatizantes e alegres, afetando em seu comportamento e na construção de alguns conceitos⁸⁶.

Há aproximadamente um ano sua mãe está desempregada. Segundo a mãe, isto foi necessário na tentativa de melhor conviver com a filha. Porém, isto dificulta a situação socioeconômica da família composta por 14 pessoas divididas em quartos no terreno da avó materna de Lohana.

Apesar de acompanharmos a história de Lohana desde sua chegada a instituição, ficamos surpreendidos com o desenvolvimento de nossa aproximação com ela após o início da pesquisa, principalmente, depois da entrevista realizada. Hoje Lohana se sente bastante a vontade para conversarmos e, sempre que necessário, nos procura para compartilhar ideias e conflitos, além do pedido de orientação em várias situações vividas.

4.4. [...] quando a vida der um tapa na cara dela aí ela volta: explosões, sentimentos e busca de uma menina chamada Magá

*Menininha, que graça é você / Uma coisinha assim
Começando a viver / Fique assim, meu amor
Sem crescer / Porque o mundo é ruim, é ruim e você
Vai sofrer de repente / Uma desilusão
Porque a vida é somente teu bicho-papão (MORAES, 1991, p. 20)*

Magá chegou na CMM aos 6 anos de idade. Assim como várias outras meninas atendidas na instituição, ela veio do interior do estado, município de Benjamin Constant⁸⁷. Foi

⁸⁶ Segundo Vygotsky (1998a; 2004) o sistema dinâmico de significados construídos pelo sujeito revela a existência de aspectos afetivos e intelectuais na formação de conceitos e edificação de atitudes. Isto nos faz crer que os conflitos emocionais, motivacionais, interesses, necessidades e impulsos de Lohana afetam não apenas questões relacionadas as suas funções mentais, como também a sua própria formação enquanto sujeito, a sua identidade.

⁸⁷ Cidade elevada a município em 1898, localizada na mesorregião do sudoeste do estado do Amazonas, há 1.118 Km de Manaus, conectado apenas através de transporte fluvial ou aéreo. De acordo com o IBGE-online

encaminhada pelo Juizado da Infância e Juventude para medida protetiva especial de alta complexidade em regime de acolhimento institucional, com a solicitação e apoio de outra instituição socioeducativa cuja menina estudou no ano de 2006.

De acordo com o seu cadastro institucional, a criança “[...] vivia com o pai em um velho casarão tombado pelo patrimônio histórico no centro de Manaus. Na época o local era utilizado como ponto para usuários de droga, prostitutas e travestis” (retirado do cadastro da CMM em abril de 2013). Além disto, existiam várias denúncias realizadas por vizinhos contra o seu pai, relatando agressões, negligência e risco para criança. Também havia suspeitas de que ele seria usuário de drogas⁸⁸.

A menina foi acolhida na CMM no dia 06 de fevereiro de 2007. Na época, apesar de estar maltratada, vestida em farrapos e com o cabelo extremamente curto e mal cortado por causa dos piolhos, Magá conquistava a todos, pois era uma criança com “características físicas típicas de adoção”, daquelas que “todo casal quer”, menina, branca, loira de olhos verdes, com boa saúde e não distante da idade esperada pelos pretendentes a adoção⁸⁹.

Mesmo que a questão de adoção não se aplicasse ao caso de Magá, muitas pessoas que visitavam a CMM se admiravam com a menina, chegando a fazer certas “sondagens” a este respeito. A adoção não era medida pretendida porque seu pai sempre esteve presente, disposto a recuperar sua guarda. Existiam vários fatores que dificultavam o seu convívio permanente com o pai, como, a falta de emprego, moradia, e o constante convívio com mulheres e homossexuais que se prostituíam, acompanhado do uso de drogas.

Apesar de Magá chamar a atenção por sua aparência, ela apresentava uma série de comportamentos e atitudes que afastavam as pessoas que lhe conheciam melhor. Sua dificuldade em estabelecer combinados, a agressividade e sua concepção das relações entre

(2013) - com dados do censo demográfico de 2000 e pesquisa de orçamentos familiares de 2002/2003 - a cidade possui 33.411 habitantes, destes, 63,92% estão em incidência da pobreza e, 71,48% estão em incidência da pobreza subjetiva. Estes dados revelam um dos maiores índices do estado o que provoca constantes deslocamentos da população local para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida.

⁸⁸ Além da pesquisa apresentada anteriormente sobre o uso de drogas por estudantes do ensino fundamental e médio de nossas capitais, encontramos também um estudo acerca do uso de drogas por crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Para estes, o uso das drogas ocorre ainda mais cedo. De acordo com Siqueira e Dell Aglio (2010) “A análise apontou um início precoce, com experimentação a partir de cinco anos de idade.” (p.412). Portanto, fizemos uma observação atenta a menina até termos a certeza de que ela não apresentava indícios de drogadição, pois caso confirmado, teríamos que construir uma estratégia também para esta situação.

⁸⁹ Segundo os dados do Cadastro Nacional de Adoção, disponível através do sítio do Conselho Nacional de Justiça (www.cnj.jus.br), o número de pessoas que desejam adotar uma criança é cinco vezes maior que o de crianças e adolescentes a espera de adoção. Entretanto, “[...] na maioria dos casos, os pretendentes tem um perfil de criança desejado. Geralmente, é branca, com até quatro anos, que não seja portadora de nenhuma moléstia, nem pertença a grupo de irmãos” (2012).

homens e mulheres faziam com que os profissionais da instituição refletissem muito sobre os procedimentos a serem adotados para com ela. Magá gostava de pegar no corpo das pessoas, chamava-as de gostosas, demonstrava em seus “gestos exagerados” e sua “forma de falar escrachada” um comportamento muito parecido com homens homossexuais que frequentavam o antigo casarão.

Aos 6 anos de idade Magá foi cursar o 1º ano do Ensino Fundamental, naquela época ainda chamada de “turma de alfabetização”, durante este ano Magá foi muito elogiada por sua desenvoltura nas atividades escolares e facilidade na construção de hipóteses relacionadas a leitura e escrita. Segundo Siqueira e Dell Áglio (2010) não há diferença intelectual entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, o que ocorre são fatores influenciadores em seu desempenho escolar⁹⁰.

Dell Áglio (2000) revela que o desempenho escolar de crianças está significativamente entrelaçado ao papel e importância da família⁹¹. Enquanto que nos adolescentes esta ligação diminui e sua influência não parece causar diferenças consideráveis.

Enquanto criança, Magá gostava de estar na instituição e criou um grande interesse pelas atividades de dança contemporânea, isto lhe ajudou na construção de um melhor convívio. Com o passar dos anos, os sentimentos negativos de Magá em relação ao seu acolhimento se tornaram mais evidentes, o desejo de ir para casa e ficar com seu pai lhe fazia criar uma sensação de enclausuramento pelo fato de estar no abrigo e vê-lo menos do que gostaria⁹².

Frequentemente, Magá alarmava a todos com suas constantes erupções, ofendia monitores, meninas, professores, derrubava objetos, empurrava e chutava as cadeiras, se jogava no chão, gritava, chorava, batia nas portas e janelas, etc., isto deixava os funcionários e as próprias meninas com um duplo sentimento, de preocupação e reflexão do que fazer diante a situação

⁹⁰ “[...] problemas nas relações interpessoais, falhas parentais quanto a supervisão, monitoramento e suporte, indícios de menor investimento dos pais no desenvolvimento das crianças, práticas punitivas e modelos adultos agressivos estão presentes entre as crianças com baixo desempenho escolar” (SIQUEIRA e DELL ÁGLIO, 2010, p. 412).

⁹¹ “Isso ocorre provavelmente porque este é um período em que há uma maior dependência das crianças em relação aos adultos e é necessária a presença de um ambiente organizado, com afeto e autoridade, além de uma expectativa positiva em relação às crianças. Geralmente essas condições são mais facilmente encontradas em uma família do que em uma instituição” (DELL ÁGLIO, 2000, p. 89).

⁹² Segundo Siqueira e Dell Áglio (2010) acerca da satisfação de vida de crianças em acolhimento institucional, verificou-se um resultado positivo na relação estabelecida entre crianças e instituição. Segundo as autoras “[...] muitos jovens abrigados têm acesso, no acolhimento institucional, a condições de vida que não teriam se estivessem com suas famílias, como educação, lazer, vestuário, entre outros, além de estarem afastados das situações de violência e abandono que levaram à institucionalização. Dessa forma, esses fatores [...] podem contribuir para a percepção de satisfação de vida no abrigo” (p. 412). No entanto, as autoras também alertam que este sentimento positivo é mais presente em crianças do que adolescentes e que a correlação entre satisfação de vida e idade deve ser considerado. Assim, os resultados obtidos levam a crer que com o decorrer dos anos os jovens acolhidos não veem mais o abrigo da mesma forma de quando foram acolhidos. (*idem, ibidem*).

e, de “chateação” por conta do escândalo realizado. É importante mencionar que quanto mais intervenções tentassem fazer neste momento, mais Magá continuava. Não demonstrava estar aberta ao diálogo. A menina só parava quando já estava cansada e sem atenção de monitores ou outras meninas.

Geralmente este comportamento ocorria quando alguém tentava estabelecer qualquer tipo de exigência para Magá, mesmo que aquilo solicitado tenha sido combinado ou construído com ela. Por exemplo, se a menina desejasse ir ao banheiro e a professora dissesse que ela deve esperar sua colega voltar para que o mesmo esteja desocupado, já era motivo suficiente para iniciar um momento de fúria e tristeza.

Magá - Ai tia eu vo no banheiro

Professora - Não (Magá), só quando as meninas voltarem, já tem muita gente lá.

Magá - caralho...não posso ir ao banheiro essa porra, essa merda...

Professora - se você continuar assim aí é que não vai poder ir mesmo

Magá - quero só ve se eu não vou esse caralho... tu não manda em mim. Eu vo lá com o tio Saulo.

Professora - Não você não vai, você vai esperar a sua vez

Professora - Ihhh...quer mandar mais que o diretor é... pensa que manda em mim é (risos) tá foda, tu não manda nada aqui não. Quem manda aqui é a Irmã... e também não vo fazer o caralho dessa tarefa não... (joga o caderno no chão).

Professora - Pega o caderno Magá.

Magá - Não vo pegar esse caralho não (chuta a cadeira / faz cara de choro).

(A menina começa a gritar na sala cantando pedaços de músicas. A professora solicita que uma das meninas chame o gestor da escola até a sala de aula. O gestor a chama da porta de sala para ir até a sala de gestão. Magá sai). (Situação ocorrida no dia 25 de abril de 2013, registrada no programa institucional).

Após alguns minutos, quando Magá consegue o que deseja, ela age como se nada tivesse acontecido. Quando ela não consegue, seu humor fica ríspido por algumas horas, ainda sentimos alguns de seus “sismos”, mas depois tem a mesma reação, “esquece” tudo que aconteceu, as ofensas, os palavrões a destruição. Pede-nos um abraço, um beijo, conversa com as colegas, parece que o “vulcão enfurecido se estabiliza e verifica como está em sua volta, mas sabemos que ele não deixa de estar ativo”. Segundo uma das psicólogas, não são apenas os conflitos de Magá que a fazem agir desta maneira. “*Eu conheço a (Magá) desde quando ela tinha seis anos e eu sei que ela é muito inteligente e que ela é capaz de compreender, tem coisas que ela faz de birra [...]*” (conversa durante o seminário central, gravado em áudio e vídeo, 05 de junho de 2013). “*Ela faz de propósito pra ela conseguir o que ela quer, ela manipula a gente*” (psicóloga 1- conversa informal registrada no diário de campo, 05 de junho de 2013).

Através do Seminário Central, percebemos que as opiniões são muitas, existem momentos que se convergem e outros em que os profissionais discordam bastante. Ficamos tentando encontrar culpados para situação da menina, ora é o pai, a CMM, ou até mesmo a própria menina. Encontrar soluções palpáveis para a situação parecia ser o mais complicado durante nossas reuniões.

Temos poucas informações acerca de sua mãe. Segundo o pai de Magá ela era prostituta, usuária de drogas e nunca procurou se aproximar da filha. Hoje a mãe de Magá mora no interior e constituiu família. Após investigação da assistente social da CMM, sua residência foi encontrada no município de Iranduba, mas as tentativas de reintegração por parte da família materna foram frustradas.

Os momentos mais delicados ocorridos com Magá durante o seu acolhimento foram vivenciados no último ano. A menina estava aumentando o número e o tempo de convívio com o pai para que pudesse voltar ao lar, porém, a aproximação não foi nada simples. A relação entre os dois não era mais a mesma de quando Magá era pequena. Os seus sonhos de infância foram modificados e o seu pai não era mais um ídolo. De acordo com a psicopedagoga *“Ela sonhava com o pai de um jeito e ela tá vendo esse pai de outro jeito, tendo mais contato com ele [...] esse processo mudou muito, era ela que escrevia os sonhos dela, hoje a gente sabe como é dura a realidade e hoje ela tá assim distante”* (seminário central, gravado em áudio e vídeo, 05 de junho de 2013).

Depois de muitas intervenções por parte dos profissionais da instituição, finalmente o pai de Magá possuiu condições para ter novamente a guarda de sua filha. Ele abandonou o lugar em que morava, alugou uma casa, conseguiu um emprego, admitiu seus erros e demonstrou estar disposto a construir uma vida melhor. Desta forma, durante uma das audiências concentradas realizadas na instituição ao final de 2012, o Juizado decidiu pela reintegração familiar. A partir daquele momento o nosso acompanhamento com a menina seria de regime de apoio socioeducativo em meio aberto, apenas durante o dia, através das atividades escolares e extracurriculares no contra turno, sem interromper o andamento dos trabalhos da assistente social e da psicóloga.

Sua ida para casa se tornou uma mistura de alegria e ansiedade. Geralmente, quando uma menina é desacolhida, suas colegas ficam tristes por saber que uma delas está indo embora. No entanto, devido as suas atitudes, Magá também não era muito querida pela maioria das meninas do abrigo, isto ocasionou uma exclusão por parte do grupo de meninas acolhidas para com ela. Naquele momento a reação de Magá foi de revolta.

Não demorou muito, e os problemas em casa surgiram. Tanto Magá quanto seu pai, não sabiam lidar com a convivência diária. Por várias vezes ela foi esquecida na instituição e, por achar que não deveria ir para o abrigo, Magá dormia escondida no prédio em anexo onde ela fazia suas atividades diárias.

Neste período nos perguntamos bastante em que momento a instituição errou na preparação desta reintegração. Segundo a assistente social 2, o trabalho com Magá foi um dos mais completos que já foram realizados, pois a instituição forneceu todo o suporte para que pudessem reagir bem a esta transição. Para psicopedagoga o momento foi delicado porque Magá estava em um confronto entre idealizações e realidade.

Eu não lembro em nenhum momento de (Magá) falar da mãe. Ela sempre relatava que queria uma família, mas era sempre o pai. Era ela e o pai em uma casa bonita, com geladeira, cama, fogão, um quarto só pra ela [...] então ela tinha esses sonhos e agora que a Magá ficou adolescente [...] a Magá pisou na realidade. A gente sabe que o mundo aí fora oferece “Ns” oportunidades, mais ruins do que boas e ela teve contato com esse mundo que é fora da Casa Mamãe Margarida e por mais que ela tivesse aquele comportamento do jeito dela, mas aqui ela se sentia protegida. (psicopedagoga, seminário central, gravado em áudio e vídeo, 05 de junho de 2013).

Enquanto tudo isto acontecia, Magá estava cada vez mais distante das atividades escolares. Não tinha motivação para os estudos, não possuía uma boa relação com a professora e com seus pares, seus atrasos e ausências começaram a se tornar frequentes e o pouco respeito que ela ainda tinha com alguns funcionários também estava se perdendo. Ao sair do abrigo, Magá achou que ninguém mais tinha autoridade sobre ela, inclusive seu pai. Assim ela estava “livre” para fazer o que quisesse.

Tempos depois, descobrimos que Magá começou um namoro e junto com isto iniciou o contato com drogas. Magá deixa de frequentar a escola e as atividades de apoio socioeducativo, o Conselho Tutelar é comunicado, mas não consegue resolver a problemática por causa da difícil relação entre pai e filha. “*A relação pai e filha se perdeu, os dois se tratam como colegas e trocam ofensas como inimigos*”. (diário de campo, 05 de junho de 2013).

[...] ele diz que ela bate nele. Ela diz que ele bebe. Ele diz que ela tá se prostituindo. [...] nos atendimentos ele coloca que ela ainda conta o que ela faz com detalhes – referindo-se as suas relações sexuais – (grifo nosso). O seu (nome do pai) precisa conquistar a Magá e a Magá conquistar o seu (nome do pai). (psicóloga, seminário central, 05 de junho de 2013).

Hoje, Magá vive com um namorado no bairro São Jorge, zona oeste de Manaus. Conversamos com seu pai em um terminal de ônibus onde ele trabalha como fiscal do Sistema de Transporte Urbano da cidade. Quando perguntamos sobre Magá ele respondeu: *“ela tá lá, tá junta agora, as vezes eu vou lá, mas ela não quer saber de casa, não quer saber de ninguém, um dia ela volta quando a vida der um tapa na cara dela aí ela me procura”* (conversa realizada com o pai de Magá no dia 27 de setembro de 2013).

Assim, iniciamos mais uma vez o trabalho, como se tudo construído tivesse sido em vão. Sem dúvida, a instituição colaborou na melhoria socioeconômica do pai de Magá, mas a menina continua no abandono e no perigo que lhe fizeram estar na instituição. Aquela menininha de seis anos que precisava fugir do “bicho papão” da vida, já sofreu muitas decepções. Ela sabe que o mundo pode ser cruel, mesmo assim prefere enfrentá-lo do seu jeito. Portanto, a busca de ajudá-la continua.

4.5. Larissa Amora: uma voz que não se ouvia

Larissa Amora chegou à instituição no dia 19 de janeiro de 2010, aos nove anos de idade, encaminhada pelo Juizado da Infância e Juventude para acolhimento institucional após uma denúncia da ex patroa de seu pai (chamaremos de Dona F.) acerca de um aliciamento sofrido.

Larissa é natural de Manaus, mas só nasceu na cidade por ocasião da necessidade de melhores condições médicas para seu parto. A procura de um procedimento cesariano fez com que a família saísse de Eirunepé (interior do Amazonas) para capital. Atividade bastante comum no estado, devido a precariedade de atendimento a população.

Após o seu nascimento, a família se instalou em Manaus, mais especificamente em uma casa alugada no bairro Colônia Antônio Aleixo, cujos males sociais cercam a vida cotidiana em uma mistura de zona rural e periferia urbana⁹³.

⁹³ O bairro Colônia Antônio Aleixo se formou na década de 1930 através da construção de 16 pavilhões para abrigar os nordestinos trazidos para reativar os seringais da Amazônia. Após a partida dos nordestinos, o local ficou abandonado até ser ocupado por portadores de hanseníase. Isolado, o trajeto para o bairro só podia ser feito margeando o Rio Negro. No início da década de 1940, o médico Antônio Aleixo é convidado para iniciar um trabalho pioneiro no “leprosário”. Apesar do tratamento inovador e de algumas melhorias realizadas, a comunidade permanecia ainda isolada do resto da cidade sob o estigma da lepra. Isto prejudicou o desenvolvimento de sua infraestrutura. O bairro abrigou durante três décadas estritamente os portadores de hanseníase. Com o passar do tempo, começou a servir de moradia também aos parentes dos doentes, que aos poucos foram se integrando à comunidade. Hoje, na constituição de bairro e com 23 km de estrada ligando a Colônia ao restante de Manaus, o local vem se estruturando, mas ainda carrega sérios problemas de desenvolvimento urbano e atendimento a população (cerca de 54% de pessoas provenientes de outras cidades), sendo uma das maiores periferias de Manaus (RIBEIRO, 2011; JORNAL DO COMÉRCIO, 2012).

A infância de Larissa foi marcada por diversas violências entre seus pais, agressões de ambos os lados que deixaram marcas físicas e psicológicas no casal e em seus quatro filhos, inclusive em Larissa. “[...] *quando ele bebia e chegava em casa a mamãe não gostava, aí ele batia na mamãe, a mamãe batia nele, aí começava a briga, um dia eu dormi até fora e cheguei de manhã por causa que eu não posso ficar nervosa que eu desmaio [...]*” (Fragmento da entrevista gravada em áudio e vídeo, 07 de maio de 2013). Tivemos a confirmação da existência destes desmaios após conversas com a mãe de Larissa. Entretanto, não nos foi apresentado laudo médico sobre a sua situação.

Devido as constantes brigas, seus pais resolveram se separar. A menina foi morar com o pai e a avó no bairro compensa⁹⁴. Ao ser questionada sobre *o que mais marcou sua vida*, Larissa afirmou: “[...] *vê a minha mãe separada do meu pai [...] não foi bom, por causa que eu não queria que ela se separasse dele, porque eles dois era, são tão feliz*” (Fragmento da entrevista gravada em áudio e vídeo, 07 de maio de 2013).

Após este relato, nós a questionamos: *Como sua família poderia ser feliz se havia tantas brigas?* Larissa responde: “*É... eles brigavam, mas as briga é normal. Eles também se gostava*” (conversa informal registrada no diário de campo no dia 07 de maio de 2013 após entrevista realizada na mesma data). Segundo a pedagoga, esta concepção não pertence apenas a Larissa, cerca de 50 % das meninas veem a violência dentro de casa como atividades cotidianas, situações comuns que não necessariamente impedem a felicidade do casal no lar (Conversa informal, diário de campo, 08 de maio de 2013). Ou como disse a MP *Lohana* em sua entrevista sobre o mesmo assunto: “*Ah! Tio. Faz parte*” (Fragmento de entrevista, 06 de maio de 2013).

Depois da separação, a menina passou a acompanhar frequentemente o pai no trabalho, onde realizava o serviço de cozinheiro para uma família de classe alta em um bairro elitizado da cidade de Manaus. Segundo a menina, ela tinha livre acesso ao local e gostava bastante de frequentá-lo. Por certo momento, Larissa nos diz que tem boas lembranças.

[...] embaixo é a garagem, aí atrás tem um balcão onde é a cozinha, tem uns banheiros assim e tem quarto também na garagem, aí tem uma escada assim que vai direto aí sobe, sobe, sobe, aí vem a sala de jantar e pra lá tem uma sala que é para assistir novela, desenho assim, quando o neto dela vai pra lá ele assiste a Xuxa e eu

⁹⁴ O bairro Compensa encontra-se na zona oeste da cidade, segundo dados fornecidos via telefone com a Delegacia Especializada em Prevenção e Repressão a Entorpecentes (DEPRE), o local é considerado uma zona de risco devido o alto índice de violência e tráfico de drogas. De acordo com a Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento Econômico (SEPLAN-AM), através do documento “Breve análise sobre segurança pública da cidade de Manaus” dos anos de 2008 e 2009, o bairro pode ser considerado como um dos mais perigosos da cidade, pois traz os maiores índices de violência da zona oeste, composta por 16 bairros.

podia assistir com ele quando ele ia pra lá, porque eu morava com ela, aí tem uma piscina grandona assim, que tem uma parte rasa e outra parte funda, aí tem uma cachoeira assim, tem um negócio assim que desce água [...] na patroa do papai. Ela que me botou aqui [...] no dia de halloween ela fazia fantasia pra gente, eu lembro que era legal (Fragmento da entrevista gravada em áudio e vídeo, 07 de maio de 2013).

Percebemos claramente que as lembranças de Larissa possuem uma forte ligação com a situação econômica de Dona F., pois ela pudera viver em um ambiente bastante diferente de seu lar (um único cômodo para sete pessoas após o nascimento de mais um irmão, de sua mãe com o padrasto). Larissa acaba associando esta situação como bons momentos. Contudo, apesar da ajuda de Dona F., Larissa também demonstra que não era tratada como alguém realmente da família. Ao descrever a casa, podemos verificar que seu relato ocorre iniciando da garagem e cozinha para depois chegar a uma sala que ela só frequentava quando o neto de Dona F. estava. Isto nos sugere que a menina utilizava os ambientes específicos dos empregados e não possuía tanta liberdade como achava ter. Entre os frequentadores da casa, ela era conhecida como a filha do cozinheiro G. (nome do pai) ⁹⁵.

Em uma das vezes que o pai não pôde leva-la ao trabalho, Larissa ficou sozinha em casa, pois seu irmão também tinha saído para ir a escola. Foi neste dia que um conhecido da família (irmão do namorado de uma prima), que de vez em quando visitava a casa, resolveu atacar Larissa, tirando sua roupa e tocando-a. Naquele momento Larissa gritou, despertando a atenção de vizinhos que imediatamente procuraram ajudá-la. Quando o pai recebeu a notícia, partiu em direção a casa do agressor com um terçado afirmando que faria justiça, mas o rapaz já havia fugido. Pouco tempo depois foi realizado um velório na vizinhança. O mesmo rapaz foi morto no interior do estado após outra tentativa de estupro. Segundo Larissa, seu pai chorou de raiva porque não foi ele o assassino.

[...] a minha vó ligou pro meu pai, aí o meu pai correu atrás dele com o terçado, aí ele não conseguiu matar ele, porque o irmão dele falou assim, que se o papai matasse ele, ele ia preso. Ai o papai deixou ele ir. E ele fugiu...o irmão dele ajudou ele fugir, que era o meu tio. Chamava ele de tio, o namorado da minha prima. Aí ele ajudou ele a fugir, aí depois ele foi pra outra cidade, lá pra fora, aí ele foi querer estuprar outra criança, aí o pai da criança matou ele [...] a minha mãe disse que

⁹⁵ De acordo com Ciampa (2005), antes do sujeito se auto identificar ele se acostuma com a forma que os outros lhe identificam. Esta identificação pode estar associada com a sua atividade, esta torna-se a predicação do ser, isto é, “O indivíduo não mais é algo: ele é o que faz”. No caso de Larissa, ela era a filha do cozinheiro G. Ou seja, Larissa torna-se uma predicação de uma atividade de um ser substantivado, seu pai. Tal situação parece dar orgulho a Larissa, ela se alegra por ser filha de alguém lembrado, importante para o grupo social o qual faz parte. No entanto, sua presença enquanto criança na casa só é percebida com a chegada do neto de Dona F. Larissa continua sem ser lembrada enquanto Larissa, naquele momento ela é uma criança, perfeita para ser a *coleguinha do neto*.

soube por causa que o meu pai choro com raiva no caixão dele (Fragmento da entrevista gravada em áudio e vídeo, 07 de maio de 2013).

Após o ocorrido, Dona F. realizou a denúncia. Larissa foi para CMM, seu pai interessou-se por outra mulher e foi morar em Presidente Figueiredo (cidade a 107 Km de Manaus). Desde então, Larissa vê muito pouco o pai e nunca mais viu Dona F. Hoje, possui momentos de convívio com a mãe que ainda mora na Colônia Antônio Aleixo, em Manaus. De acordo com a pedagoga da instituição, o pai de Larissa apareceu uma vez na CMM em 2011, em horário de aula, mas ele estava alcoolizado e Larissa se sentiu constrangida pela situação.

Ao chegar à instituição, Larissa mostra um comportamento bastante introspectivo, a MP era extremamente calada e um pouco assustada. Não gostou do local de imediato, afinal de contas, era uma situação nova, em um ambiente estranho e pessoas desconhecidas.

Até os primeiros minutos de nossa entrevista ainda tínhamos receio de como seria sua participação na pesquisa, pois acreditávamos que não conseguiríamos informações suficientes para realização de uma reflexão sobre sua história de vida. Ouvimos muitos comentários dos técnicos e professores da CMM de que a menina pouco poderia contribuir oralmente para o trabalho. Entretanto, fomos surpreendidos por uma voz que deseja ser ouvida. Percebemos que suas angustias e alegrias são pouco compartilhadas entre seus pares e funcionários, não apenas porque Larissa é reservada, mas porque precisa de alguém que a escute, deixe suas *lavas* saírem. Durante a conversa, ela participou de todos os temas do roteiro de entrevista, respondeu aos questionamentos tranquilamente e trouxe muitas informações desconhecidas, apesar de nosso tempo de convívio enquanto profissional e pesquisador na instituição.

Ao retomarmos sua história de vida e sua experiência na CMM é interessante comentar que, na mesma semana de sua chegada, Larissa iniciou suas atividades na instituição, cursando o 2º ano do Ensino Fundamental (ela já havia cursado esta série em uma escola da rede pública municipal, mas não atingiu o rendimento exigido). Segundo sua professora daquela época, ainda funcionária na CMM, Larissa, aos nove anos, estava iniciando seu processo de alfabetização.

Eu lembro direitinho como se fosse hoje, ela sabia só três letrinhas do alfabeto, não escrevia o nome e não gostava de nenhuma atividade que precisasse copiar, mas aí eu vi que ela gostava muito de jogos e mais ou menos em três meses ela tinha melhorado muito, mas assim... só com jogos [...] tinha vezes que ela não tava bem, não queria fazer nada. De uma semana, três dias ela queria estudar e dois não, ficava chorando ou então com raiva, mas eu deixava ela um pouco a vontade nesses dias, eu sabia que tudo tinha a sua hora (relato da professora – 27 de outubro de 2013).

A conversa com a referida professora foi de extrema importância para compreendermos a Larissa de hoje. Além dos seus momentos de stress, como menciona a professora e a própria menina em entrevista, Larissa também tinha sérios problemas de incontinência urinária. Segundo a professora, por várias vezes a Larissa urinava em sala de aula sem que desse tempo suficiente para ir ao banheiro, entretanto seus exames médicos não acusavam problema algum.

A menina também não conseguia lidar com os erros nas atividades, não entendia que errar é um processo natural na construção do conhecimento, por conta disto, falava muitos palavrões e riscava todo o seu caderno em um movimento ininterrupto, até seu lápis não ter mais condições de escrever.

Não encontramos registros sobre estas ocorrências na instituição, também não conseguimos muitas informações com as psicólogas que afirmaram não acompanhar desde o início o caso de Larissa. As meninas em acolhimento institucional recebiam atendimento de uma psicóloga específica, no período noturno. Esta profissional deixou a instituição no final do ano de 2012. As demais psicólogas que assumiram suas atividades ainda não conseguiram realizar registros consistentes sobre a Larissa.

Através das discussões realizadas no Seminário Central verificamos que Larissa continua tendo os seus “dias de stress”. Professores e monitores colocam que sua participação é mínima e que apenas com muita conversa ela realiza alguma atividade. Questão também levantada por nós em nota de campo.

Larissa possui em seus horários da tarde as atividades de dança, artesanato, pintura em tecido e acompanhamento pedagógico, de forma intercalada durante a semana, mas não parece se interessar por nenhuma delas. A atividade que Larissa mais frequenta é a pintura em tecido, contudo, sua presença na sala não parece ser por conta da atividade realizada, mas apenas pela simpatia que ela possui pela monitora responsável. Fica na sala, mas não cumpri as orientações de aula. (diário de campo, 09 de maio de 2013).

De acordo com a assistente social 2, Larissa está muito perto de voltar ao lar e morar com sua mãe. Afinal, o agressor não é mais uma ameaça para criança. Os empecilhos, neste momento, é a própria situação de vida da família, tanto a nível financeiro quanto de saúde. De acordo com a mãe, ela possui câncer - mas nunca mostrou qualquer laudo médico como

comprovação. Apesar da situação de pobreza não ser motivo para acolhimento institucional⁹⁶, a CMM e o Juizado consideram um item a ser avaliado quando a questão é o desacolhimento.

Com base em dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) realizados em 2003, Grajew (2012) faz uma crítica quanto as políticas de atendimento de qualidade nos Abrigos, afirmando: “[...] embora o ECA tenha definido claramente que a pobreza das famílias não poderia ser critério para definição dessa medida protetiva, as dificuldades socioeconômicas dos pais e familiares ainda são causa de maior parte dos abrigamentos” (p. 138). Apesar de não ser o caso da instituição pesquisada (em relação a entrada da criança), é necessário reforçar que no momento do desacolhimento a questão socioeconômica sempre é verificada. Não estamos nos colocando contra esta forma de ação, mas apenas observando que, mesmo com os vínculos familiares “restaurados” existem outros empecilhos para que as meninas regressem de maneira mais rápida ao lar.

Quando questionamos Larissa sobre a situação socioeconômica da família ela no diz que não há dificuldades, mas quando reformulamos a pergunta para: *Alguma vez você ficou sem ter o que comer?* Ela imediatamente responde: *“Já, quando eu fui pra casa, só são cinco filho [...], aí seis com a mamãe e sete com o meu padrasto, aí só tinha cinco pão, a gente tava com fome, aí a mamãe corto os pedaço assim e deu pra gente”*. De acordo com uma das Irmãs responsáveis pela instituição a Larissa “[...] passa muita fome quando está em casa, volta seca, só come farinha com pão” (conversa informal, diário de campo, 08 de maio de 2013).

Mesmo com estas dificuldades, a menina já realiza convívios familiares frequentes com permissão judicial, nos finais de semana e nos recessos escolares. Para que sua reintegração ao lar seja definitiva, o Juizado está a espera de uma casa cuja questão foi encaminhada para a Secretaria de Assistência Social do Estado (SEAS). A partir da entrega do imóvel e economia que a família fará sem o pagamento do aluguel, espera-se que suas condições socioeconômicas melhorem.

Um dos sonhos de Larissa é tornar-se delegada, *“Eu quero ser uma delegada, porque eu vejo que ser delegada é legal, eu quero ser igual a delegada Helô”*⁹⁷ (fragmento da entrevista gravada em áudio e vídeo, 07 de maio de 2013). Desta maneira, Larissa acredita conquistar o status necessário para ser reconhecida. *“[...] porque ela fica no comando, ela tem os seus*

⁹⁶ Ver: Art. 92 do ECA - Lei n 8.069/90 - princípios e critérios que orientam a medida protetiva.

⁹⁷ Personagem interpretada por Geovana Antoneli na novela Salve Jorge. Sua personalidade forte, sua capacidade de lidar com as situações e a função de colocar os personagens malfeitores na cadeia, chamava a atenção de diversas meninas da instituição. O fato é que, segundo as meninas sofridas de abuso, exploração ou violência atendidas na CMM (ouvimos cerca de 20 meninas, incluindo as que são sujeitos desta pesquisa), elas necessitam de status, poder, coragem e uma boa posição socioeconômica para que possam se vingar daqueles que as vitimaram e melhorar as suas situações de vida.

delegados pra levar... ela fica só sentada aí vendo, aí manda o delegado quando vem gente presa, aí ela pega o contato, manda assinar e manda pra cela". Neste momento questionei: "Existe alguém que você gostaria de mandar para cela?". E Larissa responde novamente: "Não... queria só o menino que tentou fazer isso comigo".

O desejo de status e poder ficou ainda mais claro quando Larissa nos disse que também queria ser igual a personagem "Amora", protagonista da novela "Sangue bom". "[...] *ela é famosa e tem muito dinheiro [...] pra comprar um apartamento, pra comprar mais coisas, comprar sapato [...]*" (fragmento da entrevista gravada em áudio e vídeo, 07 de maio de 2013).

A realidade de Larissa, assim como as demais realidades expostas, são frestas de um contexto significativamente maior, revelam a existência de muitas outras realidades possíveis. Estas possíveis realidades serão pensadas pelo leitor a cada momento que se deparar com uma menina em sua frente.

É evidente que as narrativas coletadas fazem parte de uma lógica e um cenário de pertencimento individual. Elas podem ser contadas de acordo com as vivências de cada história e as representações destas vivências sobre cada história. Além disto, ainda há o risco de serem novamente representadas por quem as escreveu.

Mesmo que a preocupação de deixá-las fidedignas fizesse parte de nossas atenções (consultando os técnicos pertencentes ao Seminário Central, bem como as próprias MPs) existem as classificações e seriações dos fatos na tentativa de reunir os diferentes pontos de vista e confrontá-los. Sendo assim, a busca da síntese foi e é uma tarefa do pesquisador/autor. Em hipótese alguma, os contextos apresentados estão diferentes dos contados ou diferentes dos fatos observados, mas poderiam sim, ser escritos de outras maneiras.

As condições existenciais dos sujeitos entrevistados fazem parte de um mundo coletivo subjetivado e objetivado individualmente, para posteriormente voltar ao coletivo. Este processo iniciado e terminado por nossas relações sociais, condições históricas e funções psíquicas, nos dá a certeza de que o processo de construção narrativa, bem como a atividade de entrevista, é complexo, dinâmico e mutável.

Tais incertezas acerca deste processo nos fazem admitir a necessidade de nos envolvermos um pouco mais durante o procedimento de pesquisa. Foi exatamente isto que fizemos ao analisarmos suas histórias. Esta tarefa exigiu uma adequada apropriação das questões de nosso roteiro de entrevista, abandonando momentos de perguntas superficiais ou automatizadas. Lembrando ainda, que as análises construídas serviram/servem para o entendimento de pontos específicos, de um determinado local e pessoas que não

necessariamente serão de outro local e com outras pessoas. Compreendendo tal realidade e a estrutura social que envolve suas trajetórias, bem como a estrutura da instituição socioeducativa que elas frequentam, tentamos perceber as entrelinhas de seus discursos e posturas. Verdadeiras formas de ser e estar no mundo, escondidas em pequenos momentos de pontos de vista, declarados em frases ainda menores e em comportamentos quase despercebidos.

Eu às vezes não entendo! / As pessoas tem um jeito / De falar de todo mundo / Que não deve ser direito. / Aí eu fico pensando / Que isso não está bem. / As pessoas são quem são, / Ou são o que elas têm? / Eu queria que comigo / Fosse tudo diferente. / Se alguém pensasse em mim, / Soubesse que eu sou gente. / Falasse do que eu penso, / Lembrasse do que eu falo, / Pensasse no que eu faço / Soubesse por que me calo! / Porque eu não sou o que visto. / Eu sou do jeito que estou! / Não sou também o que eu tenho. / Eu sou mesmo quem eu sou!
(BANDEIRA, p. 24, 2002).

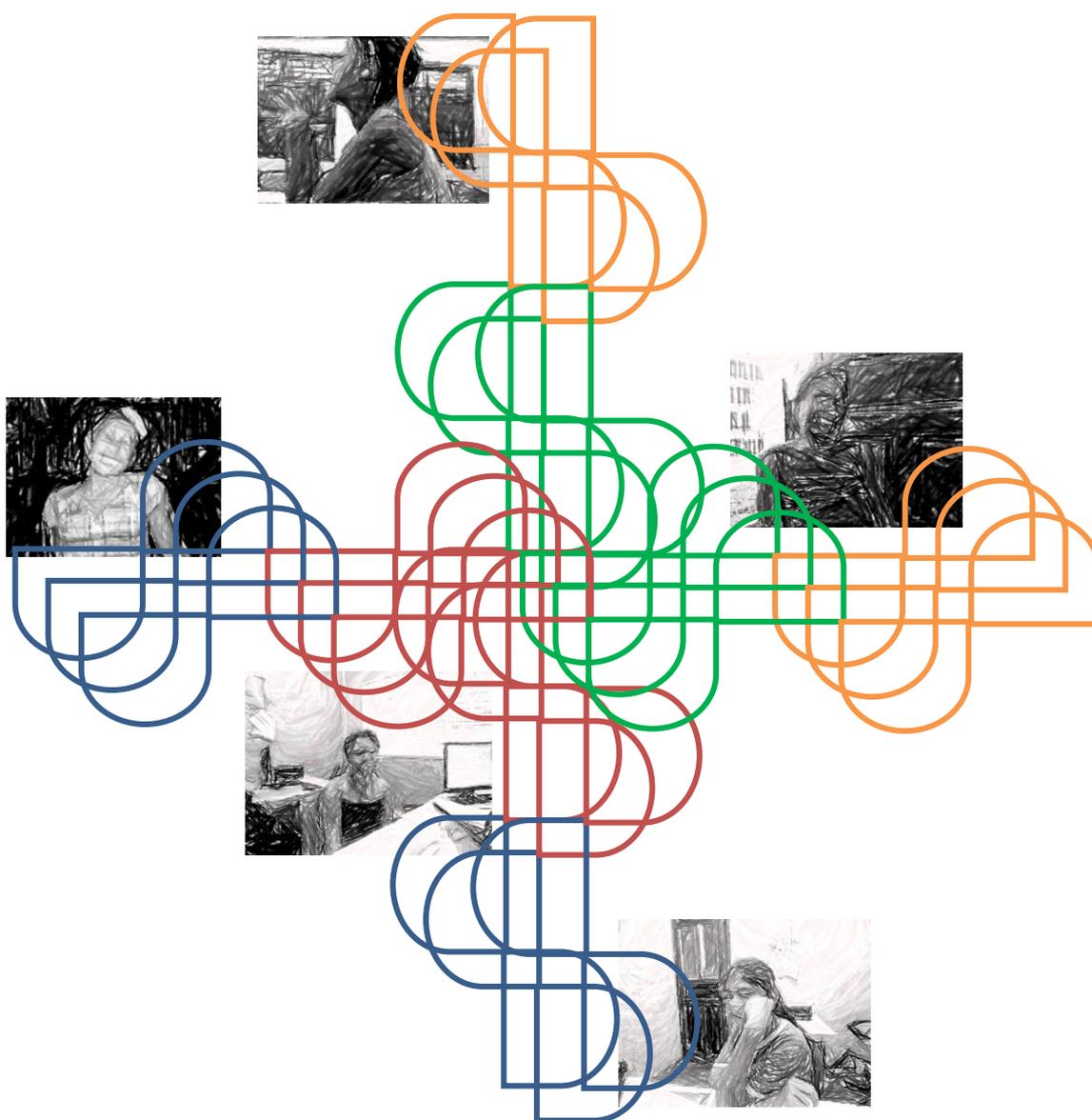


Figura 8: MPs e suas histórias de vida. Entre cruzamentos, percalços, convergências, superações, divergências, reproduções, diversidade, aprendizagens e identidades nos caminhos de vulnerabilidade que as cercam. Créditos: Fotos e efeitos artísticos feitos pelo pesquisador.

5. CAPÍTULO V: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E IDENTIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL

Edificar uma dissertação nos caminhos interdisciplinares que nos propomos, reconhecendo questões sociológicas e psicológicas dos sujeitos, históricas e político-econômicas de seus contextos, nos faz perceber a complexidade das relações dialéticas a serem analisadas. Nossa disposição durante a construção deste capítulo foi de honrar o compromisso estabelecido com nossas próprias inquietudes, no desvelamento compreensivo dos processos de aprendizagem das MPs e, a busca pedagógica reflexiva de melhoria e construção de nossa experiência a partir dos resultados de pesquisa.

Esta tarefa, acompanhada da teoria histórico - cultural, não poderia ser arquitetada com base em testes de capacidade cognitiva, próximas a uma corrente reducionista do positivismo, nem através de outros “modelos de conclusões instantâneas” centradas no desempenho. Nosso compromisso é de evidenciar o cotidiano educativo das meninas, sabendo que o conhecimento individual é elaborado por uma dinâmica de interiorização e apropriação do conhecimento sócio - historicamente construído, compreendendo o movimento que permite tal processo e sua intersecção com a identidade.

A priori, queremos esclarecer a utilização das ideias e do próprio termo *Histórico-Cultural*, localizando esta perspectiva psicológica como uma das abordagens da Psicologia Social Crítica e como base para o que acreditamos ser uma *Pedagogia* Histórico – Cultural, ou como preferimos citar em nossas considerações, seria a essência psicológica de *Proposições Pedagógicas para uma Identidade Cubista*. Desta forma, procuramos não deixar dúvidas acerca da visão de homem/mulher e de mundo aqui exposta. Até porque, deve-se considerar a existência de diferentes maneiras de se pensar sobre a aprendizagem: a manipulação de objetos, a experiência em situações cotidianas, a imitação, até mesmo a ideia de prêmios e castigos, representam variadas discussões sobre a temática. É preciso deixar a certeza de que as observações aqui colocadas não são hegemônicas e não representam um contexto teórico prático geral, pelo contrário, os campos de pesquisa entrelaçados se complementam a partir da observação e intervenção de um espaço tempo específico e sujeitos históricos sociais únicos.

Não só a aprendizagem, mas a própria Teoria Histórico – Cultural, mais especificamente a obra de Vygotsky, é interpretada de diferentes formas, isto causa uma falta de consenso sobre qual classificação deve-se atribuir as suas contribuições. Segundo Duarte (1996) é possível encontrar sua teoria no Brasil com várias denominações: sociointeracionismo,

socioconstrutivismo, sociointeracionista-contrutivista, dentre outras. Entretanto, estas classificações não estão presentes nas obras dos principais representantes da teoria histórico-cultural (Leontiev, Luria, Galperin, Davidov, etc.)⁹⁸, tão pouco, nos escritos de Vygotsky. Sua preocupação foi de evidenciar um paradigma histórico do psiquismo humano e o conhecimento socialmente construído⁹⁹. Portanto, a denominação usada em seus trabalhos é a “Histórico-Cultural”, é nela que nos baseamos, ela é que será mantida em nossos escritos¹⁰⁰.

Sendo assim, nossas concepções de homem/mulher, criança, escola, professor/a, educação e outras facetas encontradas e relacionadas durante o trabalho, estão estreitamente ligadas, tanto a nível psicológico quanto sociológico, em uma interação dialética permanente e contínua. Este leme teórico evidencia a nossa posição sobre os processos de aprendizagem, sua ligação com o desenvolvimento humano e com a ação educativa. Para Vygotsky (2005):

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2005, p. 40).

Nossa visão sobre os processos de aprendizagem não está baseada em modelos inatistas ou empiristas. Apesar de Vygotsky tomar como base algumas facetas da teoria empirista, deixamos claro que existe uma grande diferença entre as ideias empiristas e as Vygotskyanas. Para Vygotsky o sujeito não recebe as informações do meio de maneira passiva como se estivesse imerso, nem é determinado por estas informações. Ele se relaciona e age sobre este ambiente. Ao mesmo tempo, o ambiente não é inerte frente ao/a homem/mulher, possui uma estrutura culturalmente construída que também irá agir sob o sujeito (Vygotsky, 1998a; Rego, 2008; Oliveira, 1992; Duarte, 1996). Isto é, o/a homem/mulher não é um produto do contexto

⁹⁸ Com exceção a Leontiev, que teve seus trabalhos também denominados de Teoria da Atividade.

⁹⁹ Ver: DUARTE, 1996, p. 25-31.

¹⁰⁰ Wertsch et al (1998) também traz uma discussão acerca das conceituações entre “histórico – cultural” e “sociocultural”, acreditando que o último é o melhor termo para representar a apropriação do legado da psicologia soviética nos debates contemporâneos do ocidente, pois as formas de empregabilidade e entendimento sobre *história* podem ter distinções entre *história enquanto mudança* e *história enquanto progresso humano universal* (este como parte de uma teoria evolucionista). Ao mesmo tempo, Wertsch também assume que quando se tratado especificamente de Vygotsky “Concordaríamos que histórico – cultural” e “histórico – social” são termos mais apropriados [...]” (p. 15).

sociocultural, homem/mulher e contexto estão em uma simbiose ¹⁰¹. O contexto (com toda sua dinâmica e metamorfose) faz parte da constituição do/da homem/mulher, da mesma forma que o/a homem/mulher e suas ações (com toda sua dinâmica e metamorfose) fazem parte da constituição do mundo.

Dito isto, fica claro que não estaremos dando ao contexto social das MPs a culpa ou o mérito na construção de seus processos, dificuldades e potencialidades de aprendizagem, consideramos, portanto, o conjunto dos quatro planos genéticos postulados por Vygotsky (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese) para refletir sobre os mecanismos mentais que permitem a construção da aprendizagem e o desenvolvimento humano. Abordamos a constituição do sujeito como resultado de uma equação complexa que envolve diversas organizações de sentido e significação do mundo, perpassando por simples informações apresentadas as nossas percepções e a interiorização em nossa subjetividade até a constituição da identidade, seja esta, direcionada para uma *identidade em flutuação de mesmice* ou uma *identidade cubista*.

5.1. Subjetividade, constituição do sujeito e aprendizagem em Vygotsky

A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático E nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais (MOLON, 2010, p. 119).

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas (VYGOTSKY, 1998^a, p. 108).

Ao perguntarmos das MPs “*quem são*”, presenciamos dois comportamentos imediatos e dois secundários. Dentro dos comportamentos imediatos temos: 1. Demonstra uma postura de obviedade, “*Olha! Até parece que o senhor não sabe quem eu sou*” (Magá, 13 anos). 2. Revela um longo silêncio de alguém que se surpreende com a pergunta, como se nunca tivesse pensado realmente a respeito e tenta responder para si antes de expressá-la. No comportamento secundário, ocorrido após a primeira reação, recebemos as seguintes respostas: 1. Explicações ligadas as suas características pessoais, sejam elas físicas ou não.

¹⁰¹ Não estamos afirmando que homem/mulher e contexto estão fundidos. Estamos utilizando a ideia de que existe uma cooperação e influência mútua, benefícios e malefícios recíprocos e indissociáveis de um mesmo ciclo de relações, significações e intervenções, mas não representam um único objeto.

“Ah! Tio. Eu sou menina, quer dizer, adolescente, bonita, alegre, tenho cabelo liso, sou baixinha, sou brigona, mas também sô legal, e quero ser juíza” (Lohana, 13 anos). 2. A simples apresentação do nome. “hum... Mariana ué!” (Mariana Rocha, 11 anos). A postura de obviedade do 1º comportamento imediato foi apresentado por quatro meninas, enquanto que o 2º foi revelado apenas por uma. O 1º comportamento secundário foi apresentado por duas MPs, enquanto que o 2º comportamento secundário por três MPs.

A postura de obviedade do primeiro comportamento imediato parece estar ligado diretamente a segunda ação do comportamento secundário. Quando o segundo comportamento imediato é revelado, as MPs denotam que ao tentarem definir *quem são*, realizam uma associação entre o nome, o que se é e o que se quer ser no futuro, considerando características físicas e sociais, ligadas aos desejos de ter e poder.

Algumas ainda constroem suas representações baseadas na representação que os outros têm sobre ela. Como por exemplo, o caso de Larissa:

Larissa - [...] eu sô legal, tenho cabelo enrolado, sô morena... e... e... e também sô burra.

Pesquisador - O que é ser burra?

Larissa - Ah! É não saber de nada.

Pesquisador - Você acha que não sabe de nada?

Larissa - Acho.

Pesquisador - Mas porque você acha?

Larissa - Porque todo mundo diz.

Pesquisador - Quem é todo mundo?

Larissa - Ah! Todo mundo... a tia, as menina, até lá em casa [...].

Pesquisador - E a Tia Drica, também acha isso?¹⁰²

Larissa - Não. Ela não... pra ela eu sô inteligente, eu acho.

Pesquisador - Porque você acha que sua professora pensa isso?

Larissa - Porque eu não consigo fazer as tarefa, aí eu digo que eu não quero fazer não. Aí ela diz que é fácil, mas eu não sei. Por isso que eu sô burra. (Conversa informal, registrada em diário de campo após entrevista, 07 de maio de 2013).

A busca de definição identitária (mesmo que seja provisória, pois está em constante transformação) é um processo complexo de afirmação e posicionamento no mundo por meio de atividades que substantiva o sujeito em uma presentificação “eu sou” e predicções referentes a sua representação de si para si, de si para o outro e seu papel social, na tentativa de responder a pergunta “quem és”, assim sua constituição envolve a participação do “eu” no “outro” e do “outro” no “eu” – No caso de Larissa ela fez uma representação de si para si para

¹⁰² Tia Drica é nome fictício dado para uma das monitoras da instituição cujo Larissa admira e possui boa relação. Apesar de estarmos coletando informações para pesquisa, vimos a oportunidade de mostrarmos para Larissa que ela possui outras representações além daquela que estava se apropriando.

depois representar-se ao pesquisador, a partir de uma ideia que ela pressupõe que a professora tenha sobre ela¹⁰³.

González Rey (1995) procura compreender o ser humano não apenas como *ser em si*, mas como um *ser em relação*¹⁰⁴, considerando a forma que se constitui através da comunicação. A comunicação torna possível o movimento das representações. O homem seria, portanto, um *sujeito semiótico e interativo* (Wertsch, 1988; Góes, 1991; Rey, 1995; Molon, 2012; Vygotsky, 1996; 1998a; 1998b; 2000; 2004). Mais um motivo para nos interessarmos nos variados contextos apresentados cujas características psicológicas das meninas se manifestam e pelo qual ocorre a aprendizagem.

Concordar com a ideia do sujeito semiótico e interativo nos faz perceber que as respostas e observações adquiridas durante as nossas variadas estratégias de coleta e análise de informações não são expressões lineares obtidas objetivamente, mas construções resultantes de interação, intervenção, diálogo e participação por meio de linguagens verbais ou não-verbais com o “outro”.

Molon (2010) nos coloca que existem controvérsias e polêmicas que cercam a análise sobre a constituição do sujeito e sua subjetividade, seja através de uma ênfase intrapsicológica¹⁰⁵, seja interpsicológica¹⁰⁶, ou ainda, a posição que concordamos neste trabalho, reconhecendo a dialética da relação entre ambos¹⁰⁷.

A questão, é que o reconhecimento do/da homem/mulher como um sujeito específico só existe por causa do reconhecimento do ser diferente, causando conflitos, tensões, convergências, semelhanças, enfim, devido a construção de elementos de aproximação e distanciamento ao outro. Isto nos faz retornar as ideias de Silva (2012) abordadas em nossa

¹⁰³ Larissa, bem como as demais MPs carregam representações fortemente ligadas a estereótipos e estigmas que as levam para dentro de um círculo de pré-conceitos criados dentro de seus grupos. Mariana “é a doida”, Soli a “feia”, “ladra”, Larissa a “preguiçosa”, “nojenta”, “burra”, Lohana a “brigona”, “violenta”, “machuda” e a Magá como a “palhaça”, “puta”, “piriguete”. Segundo Goffman (2012) “O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro” (p. 149). Re-significar estas concepções é um desafio cujo trabalho pretende iniciar, mostrando para os educadores, as demais meninas e, principalmente para as MPs, que a constituição do que somos não é uma mera cópia manipulada e deteriorada de que fazem sobre nós, mas o resultado de um projeto de vida, uma autonomia, vontade, intenção, pensamento e sentimento que fazemos de nós mesmos e a construção consciente de nossa consciência, entendendo esta como “O processo de internalização, isto é, de construção de um plano intrapsicológico a partir de material interpsicológico, de relações sociais” (OLIVEIRA, 1992, p. 78), cujo sujeito é interativo na dinâmica de construção e, não um reprodutor social.

¹⁰⁴ Esta ideia também é apresentada por Góes (1993), quando diz que as ações do outro, os seus *movimentos*, fazem parte de um conjunto de *modos de participação*, provocando em si e no outro situações de inter-relação.

¹⁰⁵ Ver: Valsiner, 2012.

¹⁰⁶ Ver: Wertsch, 1995.

¹⁰⁷ Ver: Smolka, 1995; Góes, 1991; Pino, 1993.

introdução a partir dos Estudos Culturais, mostrando-nos que questões sociológicas e psicológicas das pesquisas pós-críticas possuem nuances que se convergem acerca da *síntese* criada para constituir o/a homem/mulher, cuja igualdade e a diferença são termos indissociáveis, produzidos em uma estrutura social a partir de atos de relação humana e criação linguística.

Neste universo de discussão, centralizado na concepção da constituição semiótica do sujeito, ele constitui-se pelo outro e pela linguagem por meio dos processos de significação e dos processos dialógicos, rompendo com a dicotomia entre sujeito e social, entre o eu e o outro. A alteridade aparece como fundamento do sujeito. (MOLON, 2012, p. 58).

As tensões construídas no/com o mundo mostram que a intersubjetividade, presente na constituição do sujeito, “não é o plano do outro, mas a relação com o outro [...] é inter-relação, é inter-ação” (GÓES, 1991, p. 8). Esta intersubjetividade traz consigo uma série de representações produzidas na/pela sociedade, entrelaça-se com representações produzidas no imaginário de cada menina, presentes em sua subjetividade, constituindo o *que são* através das significações.

Estas significações e representações constituintes do sujeito e ocorridas através da dinâmica interativa e semiótica com o objeto e a sua ação com este mesmo objeto, é que proporciona a cada uma delas a construção do conhecimento.

Uma das preocupações da instituição pesquisada é que tipo de significações e representações as educandas fazem do mundo, considerando as realidades vulneráveis por que passam e *quem são* aqueles que elas estabelecem relações comunicativas. “*Tem que ter muito cuidado, porque tu sabe né, a rua taí. Então se a gente não falar aqui, elas aprendem do jeito delas. Porque elas conversam mesmo, fala com um, fala com o outro e assim vai. A gente pensa que elas não sabem de nada é... tá é perdendo [...]*” (professora B, 43 anos, conversa informal – registrada no caderno de campo, 03 de outubro de 2013).

A partir de nossas observações em campo, percebemos que algumas MPs (Mariana Rocha, Lohana e Magá) não apresentam dificuldades nas atividades escolares advindas de incompreensões dos conteúdos trabalhados, segundo seus professores, “*pegam as coisas muito rápido*”, entretanto, várias vezes não conseguem concluir as propostas colocadas pela professora devido a quantidade de conflitos que incitam, a falta de atenção e a inquietude que apresentam. Além disto, as meninas colocam que: “*a gente aprende e gosta da Casa, mas não da sala... quer dizer só um pouquinho da sala*” (Lohana, conversa informal após entrevista, 06

de maio de 2013). Diferentemente destas, as MPs Larissa e Soli, possuem, segundo os professores e demais profissionais da instituição, muitas dificuldades de compreensão, não causam muitos conflitos, não conversam muito em sala e não “*dificultam o meu trabalho*” (professora C, 59 anos). Muitas vezes se isolam em um canto e são alvos de bullying das colegas¹⁰⁸.

Dentre os vários fatores que podem estar interferindo de maneira positiva ou não nas situações de aprendizagem (motivação, memória, relação com o docente, formas de mediação, situações de vulnerabilidade enfrentada, etc.) destacamos a ação comunicativa. Consideramos importante expor que as três MPs, cujos professores e técnicos participantes do Seminário Central afirmam não possuírem dificuldades, são aquelas que realizam contínuas atividades comunicativas, mesmo que estas comunicações não sejam de harmonia ou de amizade - referimo-nos a Mariana que não possui amigas e realiza muitas brincadeiras de mal gosto com outras alunas e funcionários. Além disto, segundo as meninas, elas preferem aprender fora do ambiente de sala de aula, mas dentro da instituição. Enquanto que as MPs Larissa e Soli possuem grandes dificuldades de compreensão e são raros seus momentos de comunicação.

Ao percebermos isto, iniciamos um questionamento não presente em nossos primeiros anseios, mas pertinentes para o debate de nossos objetivos. Será que as meninas consideradas introspectivas possuem mais dificuldades de aprendizagem do que as que são desinibidas, independente de suas vulnerabilidades? Ou, será que o fato de possuírem dificuldades é que as tornam introspectivas? Será que as situações de vulnerabilidade é que as levam para uma desinibição ou introspecção? E ainda, porque situações realizadas fora da sala de aula, mas dentro do ambiente educativo, é mais valorado do que o acompanhamento sistemático proporcionado pela professora?

Sabíamos que existia uma grande diferença de comportamento entre elas e de alguma forma isto se associava as suas aprendizagens, conseqüentemente, isto construía uma determinada identidade. Uma diferença que ficava bastante clara ao verificarmos também os

¹⁰⁸ Acreditamos na hipótese de que os sentimentos trazidos por Soli e Larissa influenciam significativamente na forma de seus comportamentos, inclusive na aparência física. Ao mesmo tempo, o fato de manifestarem por tanto tempo um determinado sentimento através do corpo (Soli com apatia e tristeza; Larissa com aparência de cansaço e dor), pode causar em uma manifestação no próprio sentimento ou reforçar o sentimento já existente. De acordo com Vygotsky (1998b; 2004) o comportamento da criança influencia na emoção, isto é, nossos movimentos e reações corporais acionadas por alguma situação podem trazer a tona o sentimento como um momento secundário de nossas percepções, assim, seus pensamentos até o seu comportamento e atividade interferem na emoção/afetividade. Mas, a direção de um caminho inverso também é possível, pois nossas necessidades, desejos, inclinações e impulsos também interferem naquilo que pensamos. Ou seja, o estudo de Vygotsky “Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem” (1998b, p.9). Para nós, esta dinâmica entre comportamento, pensamento e emoção é capaz de modificar a própria forma de ser do sujeito, sua subjetividade, conseqüentemente, sua constituição.

seus níveis de alfabetização. Soli por exemplo, apesar de estar no 4º ano do Ensino Fundamental, não lê uma palavra, para ser mais específico, ela ainda não consegue escrever sequer o seu nome completo. Larissa lê com muita dificuldade, frases curtas e com palavras de sílabas simples. Ao contrário, Magá e Lohana possuem uma boa leitura e, Mariana (considerada entre os educadores a “*mais danada*”), tem uma leitura excelente, compreende muito bem o que lê e faz rápidas associações.

Estas observações nos indicam que os aspectos particulares da existência social e comunicações das meninas refletem-se na cognição. Aquelas que possuem maiores situações de diálogo, expressão e compartilhamento com os outros sobre o entendimento que elas carregam do mundo, conquistados pela experiência comum ao grupo, melhor fazem, seriações, classificações, comparações e associações, constroem novos conceitos e estimulam a criatividade. Não estamos afirmando que crianças com “boa linguagem oral” terão obrigatoriamente facilidade para linguagem escrita, esta ideia está superada¹⁰⁹. Acreditamos que mesmo crianças com linguagem oral alterada podem estabelecer sistemas de representação capazes de manifestar suas idéias. O que estamos nos referindo é mais amplo. Implica em utilizar-se de variadas experiências sociais e comunicativas para o desenvolvimento cognitivo e emocional:

A internalização implica a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações (LACERDA, 1993, p. 66).

Vejamos abaixo duas situações:

Situação 1:

Mariana – Oi tio, bom dia!

Pesquisador – Oi, tudo bom! Por que a senhora não está em sala?

Mariana - Não é porque a professora mandou em vim aqui com o senhor pra eu pegar o memorando (havia um memorando em cima da mesa direcionada a Secretaria de Educação devido a quebra da bomba d’água. De maneira alguma aquilo era para professora).

Pesquisador – e ela disse que memorando é este que eu preciso mandar para ela?

Mariana – disse. É porque ela quer saber se vai ter banho.

Pesquisador – e porque ela quer um memorando falando isso?

¹⁰⁹ Ver: Lacerda, 1993. Através de uma pesquisa com crianças com linguagem oral alterada, devido a déficit articulatório, a autora revela que, em algumas situações, a “aquisição da escrita consiste no seu afastamento de sua oralidade” (*idem, ibidem*, p. 95).

Mariana – ah, não sei. Só sei que ela me mandou pegar um memorando pra saber se ia ter banho porque se não tiver é pra gente ficar no pátio brincando. Não é esse daqui tio? (Mariana apontou).

Pesquisador – não, este daí é para SEMED. Mariana você sabe o que é um memorando?

Mariana – claro que sei.

Pesquisador – o que é?

Mariana – é um documento que o senhor faz...quando o senhor precisa avisar pra alguém sobre alguma coisa ou então mandar alguma coisa pra alguém...no trabalho.

Pesquisador – é quase isto, mas como você sabe?

Mariana – eu não sou burra não tá. O tio Vagner me falou. (O tio Vagner – nome fictício – é um funcionário da instituição).

Mariana – Por que o senhor não manda um memorando pra Irmã?

Pesquisador – Não precisa, com ela eu falo pessoalmente.

Mariana – O senhor pode dizer que o Dom Pestarino tá vindo aqui visitar. (Domingos Pestarino foi um padre que viveu no século XIX, de muita importância para Congregação Salesiana. Mariana viu o nome dele em um livro que estava em cima do arquivo dentro da sala).

Situação 2:

Mariana – Tio, a tia Lua tem útero não tem, porque ela é mulher.

Pesquisador – Tem sim, mas por que a pergunta?

Mariana – Não é porque eu tava pensando, a Camila disse que a menina tava com tudo aberto que dava pra ver até o útero dela, mas ela está totalmente *equivocada*.

Pesquisador – Você acha possível enxergar o útero de uma pessoa só porque ela está de pernas abertas Mariana?

Mariana – Claro que não tio, já disse, ela está *extremamente equivocada*. (neste momento Mariana fazia “caras e bocas”. Percebi que Mariana não queria falar exatamente sobre o sistema reprodutor feminino, mas apenas mostrar que estava utilizando novas palavras em sua conversa por isso entrei logo no assunto).

Pesquisador – Hum...então quer dizer que ela estava *extremamente equivocada*?

Mariana – É.

Pesquisador – Você sabe me dizer o que isto significa?

Mariana – Claro. Eu não tô falando?

Pesquisador – Então me diga.

Mariana – quer dizer...quer dizer...que...ela não sabe de nada.

Quadro 3: Situações do cotidiano escolar de Mariana.

Fonte: Diário de campo, 20 de novembro de 2013.

À primeira vista, o que Mariana fez foi apenas a soma de certas ligações associativas com o auxílio da memória e atenção, contudo, ao estabelecer um diálogo coerente unindo questões que envolveram situações passadas de um contexto linguístico geral e não simplesmente transmitido, Mariana também forma e desenvolve conceitos, utilizando-se de funções intelectuais complexas. Vygotsky (1998a) aponta que a atenção do sujeito envolve uma gama de campos perceptivos que combinados com a memória irão sintetizar experiências passadas e presentes de maneira a atingir os seus propósitos. Nas palavras de Vygotsky “A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente” (*idem*, p. 29).

O fato de Mariana quase não estar em sala de aula, mas estabelecer contatos comunicativos com diversos profissionais, abordando vários assuntos e em momentos diversos, fazem com que ela adquira uma “curiosa” forma de internalização dos conceitos, refletindo algumas vezes em sua postura e ação. Para Mariana, as relações que ela estabelece com os funcionários dentro do ambiente escolar fazem parte de seu cotidiano. Desta forma, sua relação com os objetos de conhecimento e a formação de conceitos é apreendida de maneira espontânea nesta relação. Mesmo que não conheça o modo científico de tratar algumas questões, ela se utiliza de maneira apropriada em vários momentos e com diferentes pessoas. De acordo com Molon (2012) “Vygotsky acreditava que é na e pela interação humana que ocorre a construção do sujeito, mas essa interação acontece em situações concretas de vida” (p. 63).

Rossato (2009; 2013), coloca que o movimento da subjetividade nos processos de aprendizagem escolar são identificados a partir de dois eixos explicativos de análise: 1. a constituição do sujeito no confronto com o outro e; 2. na mudança da personalidade gerada pelas reconfigurações subjetivas e o impacto na produção qualitativa de sentidos subjetivos. Isto significa que, para Rossato (2009), referindo-se ao primeiro eixo:

A constituição do sujeito no confronto com o outro se mostrou central nos processos de aprendizagem escolar dos participantes da pesquisa, demarcando o espaço do outro (mais experiente) no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano [...] o movimento da subjetividade identificado no período em que a aprendizagem dos estudantes apresentou-se próxima ao esperado pela escola esteve relacionado aos sentidos subjetivos produzidos na relação com o outro. (p. 294).

Podemos dizer ainda, agora utilizando dos dois eixos apresentados por Rossato (2009), que os processos de aprendizagem das meninas não estão relacionados de maneira direta com as suas realidades, mas na forma que as mesmas lidam com as experiências e situações de vulnerabilidade advindas desta realidade, a forma de organização subjetiva e o retorno desta organização em suas formas de comportamento e apropriação no/do mundo.

Diferentemente de Mariana, Soli apresenta uma forma de estar e conviver no mundo com uma aparente inércia que surpreende, como uma *jovem de vulcão adormecido* esperando para extravasar sua verdadeira face. Entra na sala calada, senta-se sozinha (sem a realização de qualquer diálogo entre pares ou professora), recebe a solicitação que copie uma atividade do quadro sem conhecer uma letra sequer, não anda pelos corredores e demais salas como Mariana, mas quando deseja, levanta-se e vai embora sem fornecer qualquer explicação. Ao conversarmos com Soli, ela nos diz que: “*eu não sei o que tem lá, nem sei o que é pra fazer.*

Eu gostava quando era a tia C [...] eu entendia mais”¹¹⁰. Afinal, [...] “em vez de ser um recebedor passivo de um ambiente objetivo, a criança é seletiva em relação ao que é percebido e lhe interessa” (CHAIKLIN, 2011, p. 665). Isto é, as estratégias utilizadas não parecem ter as significações necessárias para o estabelecimento de internalizações e apropriações por parte de Soli.

A instituição procurou várias alternativas de trabalho, através de acompanhamentos individuais e em grupo, com as psicólogas, psicopedagoga, assistente social e arte educadores. Através desta pesquisa também intervimos junto a pedagoga e psicopedagoga quanto ao fornecimento de orientações aos professores, pensando em melhores estratégias de trabalho e a utilização de avaliações e orientações individuais e em grupo. No entanto, as ausências de Soli e a atenção dispensada pela professora ao restante da turma estão impedindo um acompanhamento incisivo.

Tanto Soli, Mariana, quanto as demais meninas (exceto Magá), afirmam gostar da instituição, elas inclusive, ficam às vezes muito além do seu horário para poder brincar. Portanto, suas queixas não estão sobre a CMM, mas em momentos específicos do trabalho, principalmente dentro de sala de aula.

Um ponto crucial ao tratarmos da constituição do sujeito e sua aprendizagem, seguindo as premissas de Vygotsky, é analisarmos três elementos pertencentes a subjetividade do sujeito, mais especificamente pertencentes a sua consciência, considerando-os como construtores de significados e recriação das culturas experienciadas pelas educandas em busca de suas autonomias. Estes elementos são: o sentimento, o pensamento e a vontade.

A existência destes elementos nos faz pensar que os processos de aprendizagem das MPs não perpassam apenas por questões cognitivas ao se relacionarem com o outro, mas também por suas resiliências, construídas a partir de objetivos, intenções e, ainda, sentimentos ligados a relação com o outro.

Quando Soli diz: “*Eu gostava quando era com a tia C [...] eu entendia mais*”, ela não está simplesmente dizendo que preferia a sua companhia, mas que acreditava estar aprendendo com aquela pessoa, de alguma forma, esta relação produzia motivação. Durante o depoimento, sua voz revela o quanto sente por não ser mais assim. Rossato (2009) nos mostra que a mera presença do outro não garante uma dinâmica relacional capaz de potencializar

¹¹⁰ Soli se refere ao período que a professora C (59 anos), foi remanejada para desenvolver um trabalho de alfabetização específico com a menina. Neste período, as duas criaram uma bonita relação e Soli, finalmente parece ter confiado em alguém. Isto acabou, devido a saída da professora, exercendo suas atividades em outro espaço educativo.

sentidos subjetivos e momentos de produção do conhecimento. Segundo a autora, é preciso que haja formas de ligação emocionais.

A simples presença do outro não garante a produção de sentido subjetivo, ao contrário, o outro tem importância no desenvolvimento pela qualidade dos sentidos subjetivos que é capaz de produzir, pois os sentidos subjetivos se produzem na geração do espaço simbólico-emocional particular em cada sujeito (2013, p.294).

Na tentativa de ilustrar esta questão, podemos voltar ao caso de Soli, vista como uma menina com sérios problemas sociais, emocionais e escolares, que ao se sentir acreditada e querida por uma professora começou a perceber a sua própria existência. Para Chaiklin (2011) ao interpretar a teoria Vygotskyana “[...] não é a competência em si da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança” (p. 662).

Devido o pouco tempo de convívio, Soli não adquiriu as habilidades necessárias para a solidificação de sua leitura e escrita, porém, descobriu a possibilidade de relacionar-se em colaboração na construção de hipóteses e resolução de problemas, percebeu que suas palavras podem ser ouvidas e, na medida do possível, suas dúvidas respondidas. A professora percebeu que ela não podia trabalhar com os níveis de exigência e disciplina cujo estava sendo realizada e mostrou para Soli sua capacidade de criar, expressar e, principalmente, de confiar novamente nas pessoas. Esta aproximação permitiu que Soli aumentasse a sua comunicação, ao menos com a docente em questão, desenvolvendo aspectos de sua linguagem oral. Contudo, a convivência foi muito pequena para que pudéssemos obter mudanças significativas, principalmente na linguagem escrita, haja vista que, “Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, encontram-se mais afastados das necessidades imediatas. No discurso escrito, somos obrigados a recriar a situação, a representá-la para conosco” (VYGOTSKY, 1998b, p124).

Segundo Rossato (2009) “[...] as mudanças precisam adquirir certa estabilidade para que caracterizem reconfigurações no sistema subjetivo” (p. 295). Portanto, Soli volta ao seu modo silencioso, afastado, para alguns, quase inexistente, fazendo com que os demais profissionais e o próprio pesquisador se perguntem: “*E agora, o que faremos?*” (Seminário Central, 26 de novembro de 2013). Rossato complementa dizendo que: “A tentativa de construir uma aprendizagem foi interrompida quando se rompeu a dinâmica simbólico-emocional produtora dos novos sentidos subjetivos que sustentavam a aprendizagem escolar” (*idem, ibidem*). No

entanto, consideramos interessante destacar que a subjetividade produzida e sua relação com a aprendizagem não está *presa* a realidade escolar, é preciso considerar construções simbólico-emocionais configuradas na realidade social do sujeito e através desta, procurar novas alternativas de trabalho (GONZALEZ REY, 2007b; ROSSATO, 2009).

Podemos retomar também a realidade de Lohana, uma menina com sérios problemas de convivência com a mãe que ao receber a atenção do pesquisador, inicia uma ligação que não existia enquanto gestor e aluna (lembrando que o gestor da instituição é o próprio pesquisador). Isto facilitou a iniciação de várias conversas, inclusive junto a mãe, para que pudessem obter uma melhor relação familiar. O fato de o pesquisador e Lohana estarem mais próximos, estabelecendo conversas com maior frequência e qualidade, sem dúvida colaborou para uma melhora em suas relações entre os pares, a professora e sua mãe. Evidente que esta mudança não é visível em todas as situações e, vez ou outra, ela ainda apresenta atitudes ríspidas. Entretanto, acreditamos que o desenvolvimento ocorreu.

Este processo de reconfigurações subjetivas, capazes de provocar mudanças de comportamento e atribuição de novos significados e conceitos, permeiam as ideias de Ciampa (2005) acerca da *identidade metamorfose* e a tese de Rossato (2009) sobre o *movimento e desenvolvimento da subjetividade nas superações das dificuldades de aprendizagem*, bem como associa mais uma vez os aportes sociológicos e psicológicos aplicados nesta dissertação, para revelar o que Vygotsky (1998a; 2004;) sinaliza a décadas, de que o/a homem/mulher não possui uma personalidade fixa, uma identidade absoluta criada somente a partir do biológico ou um determinismo social, mas através de uma relação simultânea e dialética, opositora e convergente entre aspectos intra e inter psicológicos, constituintes de funções elementares e complexas, de maneira interativa e semiótica, capazes de nos fazer compreender o mundo e a nós mesmos pelas *situações dramáticas que nos envolvem*¹¹¹.

Para Vygotsky (1996) esta capacidade de compreensão por meio de reflexões sobre as próprias ações podem ser denominadas de consciência, pois é a partir dela que há a integração dos diferentes sistemas psicológicos. O/A homem/mulher torna-se objeto de si mesmo/a, no sentido de pensar sobre suas atividades, capazes de modificar sua própria natureza. Desta forma, a constituição do sujeito depende dos significados pensados e refletidos sobre si, sua ação no mundo e sua ação sobre si. Um autoconhecimento a ser continuamente conquistado

¹¹¹ De acordo com Molon (2011), “A vida está repleta de lutas, o viver é o drama. O sujeito vive no mundo da realidade inescapável. A constituição do sujeito é dramática, é “choque dos sistemas”, e se dá na forma de drama; portanto o drama é a condição de vida e também o *modus operandi* do sujeito” (p.617). Vygotsky também utiliza este termo quando diz que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na forma de um drama” (2000, p. 27).

através do aprendizado e seu processo de conversão intersubjetiva, cujo sujeito passa a ser alguém diferente sem desfazer-se daquele que foi, isso ocorre em espaços de movimento e transformação que revelam o desenvolvimento mental prospectivo, apresentado por Vygotsky (1998a) como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) ¹¹².

Para Chaiklin (2011) esta Zona faz parte das análises de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil de maneira integral, considerando sua totalidade, suas relações com o mundo por meio de interações materiais e culturais, percebido e avaliado como um processo de autodesenvolvimento. Ao analisar as diversas formas que a ZDP é interpretada por diferentes autores ¹¹³ e pesquisar acerca dos fragmentos, cujo próprio Vygotsky cita em suas obras, Chaiklin (*idem*) estabelece algumas características de análise acerca da ZDP, que são:

(a) a criança como um todo; (b) estrutura interna (relações entre funções psicológicas); (c) desenvolvimento como uma mudança qualitativa nas relações estruturais, (d) advinda das ações da criança na situação social de desenvolvimento (que reflete o que a criança percebe e pelo que se interessa), de modo que (e) cada período etário tem uma atividade-guia/contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem. Zona de desenvolvimento próximo é uma forma de se referir tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado (objetivo) período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento de uma criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas (subjetivamente). Neste sentido, a zona de desenvolvimento próximo é uma descoberta tanto teórica quanto empírica (*idem, ibidem*, p.9).

Ao explicar a existência da ZDP, Vygotsky (1998a; 1998b) também aborda o conceito de *imitação* como uma forma de aprendizado e como um instrumento de avaliação da própria ZDP, haja vista, a possibilidade de analisar o que a criança é capaz de realizar em colaboração/interação e o que não pode.

Falando *grosso modo*, ao testar os limites da imitação, nós testamos os limites do intelecto de um determinado animal [...]. Se queremos aprender quanto um dado intelecto amadureceu no tocante a essa ou aquela função, isso pode ser testado por meio da imitação (VYGOTSKY, 1997, p. 96 apud, CHEIKLIN, 2011, p. 12).

¹¹² Para um aprofundamento acerca das diversas traduções realizadas para o português sobre este conceito indicamos a leitura da tese: PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional. [tese de doutorado] Brasília:UNB, 2010.

¹¹³ Ver: Chaiklin, 2011, p. 3.

Vygostky (1996; 1998a; 1998b) não usa o conceito de imitação da forma que comumente concebemos, ou seja, como reprodução mecânica de ações. O autor traz a idéia de que para imitar, a criança precisa ter algum entendimento acerca do problema que a envolve. Isto é, sua capacidade de imitar dependeria de suas potencialidades intelectuais. Além disto, concebe a imitação como sendo formas de atividade realizadas pela criança em cooperação e inclui “[...] tudo o que a criança não pode fazer de forma independente, mas que pode ser ensinado ou que ela pode fazer sob direção ou em cooperação ou com a ajuda de perguntas-guia” (VYGOTSKY, 1996, p. 202). Analisemos o quadro a seguir:

No dia 1º de outubro de 2013 participamos de uma aula ministrada pela professora D o qual Lohana se fez presente. Durante vários minutos a professora fez a explanação do assunto de maneira expositiva, sem qualquer interferência direta das alunas e/ou qualquer atividade de manipulação, construção ou diálogo. Através de nossas observações (por mais de um ano na instituição) percebemos que este tipo de exposição nesta turma é rotineiro, inclusive, a disposição das cadeiras (três fileiras com corredores grandes separando cada uma) e a organização da sala favorecem para esta forma de ensino.

Ao final de 55 minutos, a professora lança uma tarefa no qual a maioria das educandas diz não saber responder, inclusive Lohana. 15 minutos depois, percebendo que a atividade não conseguiria ser realizada, confirmada através da fala de Lohana “*Ai, eu não sei isso daí não... acho que não vou fazer nada não... me ajuda aí vai*”, a professora volta para lousa e solicita a leitura da tarefa em grupo, faz uma nova explicação se utilizando de exemplos e realizando demonstrações acerca dos cálculos realizados (neste momento Lohana já está recebendo a ajuda de uma das meninas da turma, enquanto outras questionam: hum... tu vai ajudar é, depois ela ta te batendo, aí eu quero ver). No intuito de verificar o aprendizado a professora convida as alunas (uma de cada vez) para também irem ao quadro na tentativa de responder o restante da atividade utilizando sua ajuda (“a professora fazia questionamentos, como: de onde começo a operação? E agora o que faz com este número? Será que realmente dá isso? Vamos juntos rever este resultado?”). Apesar de ser uma atitude aparentemente simples e inerente ao trabalho da professora, esta mudança de atividade docente fez com que as alunas não só respondessem de maneira adequada, como também motivou algumas delas para uma maior participação, pedindo para ir ao quadro novamente e ajudar algumas colegas.

Quadro 4: Situação escolar – a mudança na atividade docente.
Fonte: Diário de campo, 1º de outubro de 2013.

A elaboração de estratégias mediadas, partilhadas, cujas meninas podem se envolver, emitir opiniões, observar exemplos e demonstrações de sua execução, melhor auxiliam para o entendimento da tarefa.

[...] nós mostramos à criança como um problema, como esse deve ser resolvido e esperamos para ver se ela pode resolver o problema imitando a demonstração; ou então começamos a resolver o problema e pedimos à criança que termine; ou, ainda, propomos que a criança resolva o problema que está além de sua idade mental em cooperação com outra criança mais desenvolvida; ou, finalmente, explicamos à criança o princípio para a solução do problema, fazendo perguntas-guia, analisando o problema para ela, etc. (VYGOTSKY, 1996, p. 202).

Este tipo de intervenção envolve, não apenas a criação de conceitos científicos, mas perpassa por questões espontâneas e relações de autoconceito, ou ainda, de re-significações sobre os conceitos vistos, pois acreditamos que a construção de novas aprendizagens não depende simplesmente do acesso a novos conteúdos, mas da relação simbólico-emocional que esses conteúdos causam no sujeito e que podem influenciar em outras relações que este sujeito possui com o mundo (Gonzalez Rey, 2007b; Rossato, 2009). A partir do momento que Lohana (“a brigona que bate em todos”) afirma: “*Ai, eu não sei isso daí não...acho que não vou fazer nada não... me ajuda aí vai*”, ela mostra para as colegas uma outra face. Expõe uma menina que precisa estabelecer outros tipos de relações, diferentes daquelas proporcionadas pelas agressões físicas. Mostra que necessita de ajuda para resolver certas situações. E, quando outra menina se coloca disposta a contribuir, bem como a professora modifica sua prática educativa, estar-se evidenciando a possibilidade de reversibilidade naquela primeira ação, pois cria um espaço de movimento e transformação formulado pelos “dizeres e fazeres do outro”, oportunizando ainda momentos comunicativos, de trocas, de re-significação do conteúdo e, conseqüentemente de aprendizagem.

Outro momento que serve como exemplo desta prática, foi promovido em duas oficinas sobre drogas, sexualidade e juventude ocorrida durante o X e o XI Fórum sobre Sexualidade da Casa Mamãe Margarida e ministrada, na época (2012), pela assistente social da instituição. Durante a oficina, as meninas e outros adolescentes da comunidade de ambos os sexos, debatiam sobre situações pessoais e outras ocorridas em seus lugares de convivência (casa, escola, rua), colocando angustias e buscando soluções para o problema das drogas e prostituição. Entretanto, a priori de qualquer debate, foi preciso que houvesse um (re)conhecimento sobre tais questões a partir da experiência de cada jovem. Isto ocorreu com a utilização de uma dinâmica de trabalho cujo/a adolescente, de maneira espontânea, declarava um dos itens apresentados (vi; vejo; usei; gosto; vendo; vendi; conheço; tem em casa; tem na rua; tem na escola; eu tenho; não sei).



Figura 9: (re)conhecimento da vulnerabilidade – Oficina na CMM.

Fonte: Acervo da Casa Mamãe Margarida.

Créditos: Foto de Valter Calheiros



Figura 10: (re)conhecimento da vulnerabilidade “b”.

Fonte: Acervo da CMM.

Créditos: Foto de Valter Calheiros

Figura 11: Concepções no caminho da vida.

Fonte: Acervo da CMM.

Créditos: Foto de Valter Calheiros

O (re)conhecimento de suas vulnerabilidades e debate a respeito das temáticas apresentadas (drogas, amor, sexo inseguro, fé, prostituição, paz, etc.), foi incitado através de um jogo cujo denominamos de “caminho da vida” (não conseguimos registrar o nome original). Em sua estratégia, os/as jovens jogavam um dado sob o caminho, este número os/as levaria para uma determinada “casa”, logo, também os/as direcionava para uma temática no qual cada um/a deveria expor de maneira escrita as suas impressões acerca da questão e posteriormente colocar a fita no quadro exposto na figura anterior.

Esta forma de trabalho se mostrou bastante envolvente pelas MPs Magá e Lohana ao participarem deste momento. Aliás, todos os temas que abordam as “vivências juvenis” (drogas, amor, DSTs, sexualidade, escolha de profissões, sexo, direitos e deveres da criança e do adolescente, fé, Lei Maria da Penha, etc.) fazem com que ambas as meninas esqueçam certas inquietudes ou desavenças, para participar com interesse destes momentos.

É interessante mencionar que estas estratégias de trabalho (que não se resumem aos dois eventos citados, mas a muitos outros realizados durante estes dois anos) utilizam uma forma interdisciplinar ao lidar com a questão, fazendo com que uma variedade de componentes curriculares se complete na explicação de um determinado fenômeno, situação ou problemática estudada, além de proporcionar a edificação de conteúdos simbólico-emocionais a partir da utilização de conteúdos escolares.

Após a realização de atividades desta natureza, as meninas apresentam associações, classificações e comparações do que aprenderam nestes momentos com o assunto trabalhado em sala de aula nos mais diversos componentes curriculares e até em situações de seus cotidianos, revelando uma facilidade na aprendizagem de novos conceitos associados aos anteriores. Contudo, nem sempre as estratégias dos professores e monitores preocupam-se com esta integração.

Lohana - Oi tio Saulo. (Lohana e uma outra menina da turma entram na sala de gestão. Chamaremos esta menina de Beca)
 Pesquisador - Oi, bom dia senhoritas.
 Lohana - Deixa a gente perguntar uma coisa?
 Pesquisador - Digam.
 Beca - Não é que a gente tem que tomar essa vacina pra não ficar com câncer no útero? (referindo-se ao HPV).
 Pesquisador – Sim. É verdade.
 As meninas tiram uma figura da bolsa e colocam na mesa, dizendo:
 Beca - Olha só, é bem aqui que fica nosso útero né?
 Pesquisador – é sim.
 Beca – eu não te falei. (dirigindo-se a Lohana).
 Beca – eu sei porque a tia K falou pra gente no Fórum (referindo-se a professora K que trabalhou o sistema reprodutivo feminino)
 Lohana – Ah. Eu também sabia porque a tia da faculdade falou pra gente. (estagiária de psicologia). Só que eu não tinha visto ainda na figura.
 Pesquisador – e agora que vocês já sabem onde fica e sabem da importância de se tomar a vacina, o que vocês irão fazer?
 Lohana – Ah! A gente vai cuidar né. Eu não quero morrer.
 Beca – é, e também ainda tem nosso filho.
 Lohana – vixi, eu não quero ter filho.
 Beca – pois eu quero... Me dá minha foto (figura) que eu vou levar pra sala. Lembra que a tia vai falar de ciências hoje. A gente pede pra ela falar mais disso e da vacina.
 Lohana – Até parece, aposto que vai ter um monte de conta de novo.

Quadro 5: Situação escolar – experiências de motivação para uma aprendizagem inter-relacionada.
 Fonte: Diário de campo, 13 de novembro de 2013.

Durante todo o período da pesquisa, percebemos o empenho de vários educadores (principalmente após as reuniões do Seminário Central) para construir melhores estratégias de trabalho que pudessem envolver as meninas em situações de debate, diálogo, divulgação e

exposição dos conhecimentos construídos pela turma. Uma forma de transposição didática que vem ampliando o desenvolvimento de conceitos científicos e a exposição de conhecimentos espontâneos para dentro da sala de aula. Mas, vez ou outra, ainda nos deparamos com os conflitos dos educadores sobre o que e quando trabalhar certos assuntos, haja vista o *hábito da cobrança conteudista*, adquirido em escolas de ensino regular no qual trabalharam anteriormente. “*Tem tanta coisa nessa casa...é fórum, é gincana...tem retiro, tem oficina... aí depois como é que eu vou preparar pra prova que vem aí?*” (professora D, 36 anos, 26 de fevereiro de 2013). O discurso demonstra que a mudança não é simples e o investimento em formação institucional e reflexão diária é sempre necessária para que o trabalho de cunho interdisciplinar, como o exposto anteriormente possa ser realizado.

Pelos estudos de Vygotsky (1998b) os componentes curriculares se relacionam, pois os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado são desenvolvidos nas diferentes matérias sem restringir este desenvolvimento aquele componente específico trabalhado. Portanto, se entendermos que as funções psicológicas estimuladas com uma determinada atividade pode resultar no desenvolvimento e aprendizagem não só daquele conteúdo específico, mas na motivação de outras funções e aspectos, a educação escolar, finalmente, poderá agir na complexidade que lhe é inerente e não apenas fragmentar o conhecimento em momentos de aula.

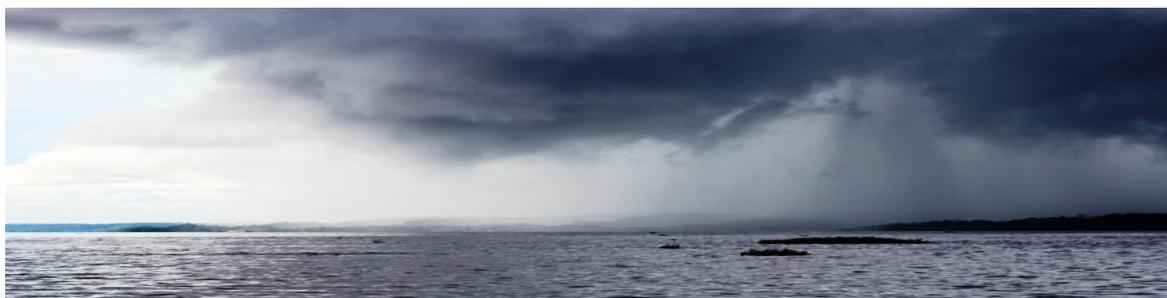
Com um melhor entendimento sobre as formas que aprendem, a maneira que se constituem enquanto sujeitos e as transformações ocorridas em suas identidades, está sendo possível re-significar as propostas já lançadas pela instituição, como: fóruns, assembleias, encontros, palestras e demais eventos. E, ainda, promover a criação de outras ações capazes de contribuir na tarefa sócio educativa (ações já realizadas durante a pesquisa: re-configuração do Estudo de Caso em Seminário Central; Apoio na implementação do trabalho psicopedagógico; formação aos educadores; mudança nas práticas docentes; criação de dossiês dos docentes, das turmas e das educandas). Bem como, proposições que estamos tentando inserir por meio da reformulação do projeto Político Pedagógico da instituição, considerando as análises e os resultados desta pesquisa acerca do que conhecemos sobre as meninas e a melhor forma de trabalharmos com cada uma em uma perspectiva crítica, histórica, de motim à alienação, trazendo questões sociopolíticas para o fazer educativo.

Outras mudanças pertinentes estão ligadas a família de cada uma delas. Nosso trabalho com relação as visitas domiciliares, específicas sobre e para a pesquisa construída, se tornaram momentos de aproximação entre pesquisador, meninas e família. Esta ação colaborou para que a confiança nesta relação fosse fortificada, em alguns momentos até

íntima, no sentido de não existir barreiras que impeçam a participação do pesquisador na vida e educação das meninas e a inferência da família no trabalho realizado (agora enquanto gestor) na atividade pedagógica planejada para as educandas.

Percebemos, portanto, que as meninas constroem seus processos de aprendizagem a partir de suas experiências interativas e semióticas com o mundo, considerando seus conflitos e tensões; Dentro deste processo, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, em uma atividade dialética desta relação; As representações que elas fazem de si e do mundo sofrem influências das representações que os outros fazem delas mesmas. Entretanto, a de se considerar que estas representações não são simplesmente copiadas para seu plano intrapsicológico, existe uma conversão onde o sujeito constrói uma reflexividade capaz de filtrar estas informações; Muitas de suas escolhas possuem ligações com os modelos construídos a partir dos moldes edificados pelo capitalismo e impressões pós-modernas levantadas pela mídia, inclusive na escolha de seus ídolos e vilões; Percebemos que aspectos relacionados as suas situações sociais de desenvolvimento e a organização que fazem sobre as suas realidades de vulnerabilidade refletem em seus aspectos cognitivos e emocionais; Verificamos que a participação do outro na mediação com o conhecimento não se faz simplesmente através do contato com o outro, mas na construção simbólico-emocional que é constituída; As construções de confiança no outro e em determinadas situações precisam de um certo tempo (não determinado) para que possam se tornar estáveis; Vimos que atividades de imitação (na perspectiva Vygotskyana) produz uma importante fonte de motivação e avaliação da ZDP de cada menina; Admitimos que o conhecimento sobre a vida de cada uma delas nos faz melhor entender a forma de trabalho que deve ser edificada e, que para encontrar formas significativas de trabalho é preciso contar com um compromisso interdisciplinar de vários profissionais envolvidos com a causa; Analisamos que sua aproximação com a família é um fator primordial para que tenha boas relações sociais no ambiente externo ao lar; Reafirmamos que as meninas em dificuldades de aprendizagem não devem ser isoladas, por pares ou educadores, mas serem colocadas em situações de aprendizagem de atividades cooperativas que exijam a sua participação direta com o grupo. E, finalmente, entendemos que a aprendizagem de todas elas precisam/devem estar ligadas com a ação emancipatória de suas situações vulneráveis por meio da criticidade e a oportunidade democrática de participação na construção de suas próprias histórias de vida e organização e apropriação de seus conhecimentos, permitindo que o desenvolvimento de cada menina possa ser usado como forma de superação da alienação.

Levando em conta estas reflexões, é que partimos para mais uma análise a ser compartilhada nestes escritos. Pensadas com o intuito de justificar nossas ideias acerca de que as MPs estão caminhando para novas re-significações e re-construções identitárias e, por isso, necessitam de re-configurações nas formas de trabalho pedagógico direcionados a elas.



114

CONSIDERAÇÕES E TEMPESTADES DE MUDANÇAS NAS SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE: PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA IDENTIDADE CUBISTA

Toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo (DUARTE, 2001, p. 284).

O aprendizado não altera a nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (VYGOTSKY, 1998a, p. 108).

Vai já pra dentro menino! / Vai já pra dentro estudar! / É sempre essa lengalenga / Quando o que eu quero é brincar... / .Eu sei que aprendo nos livros, / Eu sei que aprendo no estudo, / Mas o mundo é variado / E eu preciso saber tudo! / Há tempo pra conhecer, / Há tempo pra explorar! / Basta os olhos abrir, / E com o ouvido escutar. / Aprende-se o tempo todo, / Dentro, fora, pelo avesso, / Começando pelo fim / Terminando no começo! / Se eu me fecho lá em casa, / Numa tarde de calor, / Como eu vou ver uma abelha / A catar pólen na flor? / Como eu vou saber da chuva / Se eu nunca me molhar? / Como eu vou sentir o sol, / se eu nunca me queimar? / Como eu vou saber da terra, / Se eu nunca me sujar? / Como eu vou saber das gentes, / Sem aprender a gostar? / Quero ver com os meus olhos, / Quero a vida até o fundo, / Quero ter barros nos pés, / Eu quero aprender o mundo! (BANDEIRA, p. 18, 2002).

Após árdua leitura de referenciais interdisciplinares acerca da identidade, podemos afirmar que a concepção defendida neste trabalho, já dito anteriormente de maneira implícita, é de que identidade é aquilo que eu-sou-neste-momento construído a partir daquilo que eu fui, que serei, como me representei/represento/representarei para o *eu* e como sou representado pelo outro. É um resultado provisório de contínuas reconstruções do/sobre *me* e do/sobre *eu*¹¹⁵ em seu processo histórico, de momentos regulatórios e emancipatórios, de subjetividade objetivada e objetividade subjetivada, é uma *multiplicidade na unidade*¹¹⁶.

Nestas tempestades de mudanças na reconstrução identitária do sujeito, existe dentro do processo regulatório uma crise paradigmática do mundo, suas influências de identidades

¹¹⁴ Créditos: Foto de Valter Calheiros. *Tempestade no entorno do encontro das águas.*

¹¹⁵ “O ‘me’ consiste na reprodução de reações socialmente construídas e organizadas, na internalização do outro generalizado, na identificação do sujeito com sua comunidade cultural. O ‘eu’ é a reação inusitada, criativa e original do sujeito diante das ações da sociedade, transformando-a; representa as atitudes novas assumidas e criadas pelo indivíduo diante das reações sociais formalizadas (SOUZA, 2011, p. 9).

¹¹⁶ Molon (1999) utiliza este termo para tartar da constituição do sujeito a partir das ideias de Vygotsky.

pressupostas sobre o *eu* e as tentativas culturais globalizantes de forjar identidades *re-postas* estão vivenciando um conflito com outras perspectivas advindas deste mesmo processo globalizante.

Defendemos, portanto, a ideia de que a identidade na pós modernidade também pode ser representada em uma perspectiva cubista de constituição do sujeito, no sentido de *apropriação acerca do mundo através de suas múltiplas formas* e, também, na *maneira que o sujeito se apresenta e representa para este mesmo mundo configurado em diferentes perspectivas*.

Na primeira questão, acreditamos que os processos de aprendizagem que constituem a apropriação do conhecimento mediado pelas representações simbólicas no mundo, surgem para nós a cada nova relação estabelecida com a natureza e com o/a homem/mulher. Mas, dependendo da forma que a vemos, esta realidade pode parecer sob um único ângulo ou podemos nos contemplar com suas diferentes arestas, na tentativa de *planificarmos o objeto* e enxergarmos sua totalidade.

Da mesma forma que a realidade pode ser contemplada de diferentes maneiras, o/a homem/mulher também pode se apresentar, representar e intervir no contexto através de múltiplas faces, ou como coloca Ciampa (2005), o/a homem/mulher pode *encarnar personagens*, sabendo que o conjunto destas faces identificatórias é que edificam quem ele é. A re-posição negativa e constante de uma única personagem carrega o ser para *crises vegetativas ou vulcânicas*, no sentido de não ligar mais para si próprio, para o mundo e para os outros, iniciadas por desejos autodestruidores “*eu não tenho ninguém, eu não sou ninguém, a mamãe disse que queria me abortar, é melhor eu morrer mesmo*” (Lohana, conversa informal, 13 de maio de 2013), ou uma *rebeldia sem causa aparente* “*eu quero que todo mundo morra, eu quero que se foda, não to nem aí, quero só vê quem vai me obrigar*” (Gritos de Magá nos corredores da instituição no dia 25 de abril de 2013), fazendo o sujeito *vomitare angustias e jogar lavas incandescentes*. A forma completa do sujeito só pode ser vista quando planificado¹¹⁷, e isto exige um prazer pela experimentação, uma transgressão nas formas de reprodução, uma revelação da realidade e como ela pode vir a ser. Exige um alto nível de compreensão de si mesmo, um *ser-para-si*¹¹⁸. O autoconhecimento requer reflexão, resiliência e projeto de vida.

¹¹⁷ Se é que se pode vê-la por inteiro, parece-me que isto só é alcançado na maturidade, após décadas de experiências de autoconhecimento e reflexão sobre a vida-vivida ou não-vivida, enquanto isto, o que fazemos é tentar *re-por* positivamente certas personagens.

¹¹⁸ [...] *ser-para-si* é buscar a autodeterminação (que não é ilusão de ausência de determinações exteriores); torna-se escrava de si própria” (o que de alguma forma é tentar tornar-se sujeito); procurar a unidade da subjetividade e

A pesquisa identificou alguns pontos de *terra firme*, permitindo algumas constatações sobre a relação estabelecida entre a construção de identidades e os processos de aprendizagem que envolvem as MPs, além da compreensão das práticas pedagógicas utilizadas no trabalho com elas. Devido aos novos modelos de relação estabelecidos na sociedade, advindos dos paradigmas da modernidade e pós modernidade, o/a homem/mulher perpassa por novas reconfigurações identitárias. Dentre as diversas formas possíveis (muitas delas apresentadas em nossa introdução) enfatizamos aquelas que, para nós, estabelecem o contraponto central das ideias que cercam este texto, isto é, a verificação da existência de *identidades flutuantes de mesmice* e o surgimento de *identidades cubistas*, ambas como resultados do processo de globalização. A primeira, constituída de posições reguladoras, implicando na *re-posição de personagens* e a insegurança diante de um mundo aparentemente sem referências, enquanto que a segunda faz parte da quebra de fronteiras simbólicas e territoriais que permitem a transversalidade de culturas, ao mesmo tempo em que, a facilidade de informação e a exigência de um/a homem/mulher polivalente fazem com que o sujeito enxergue o mundo por mais de uma lente, em contra partida também permite que o/a homem/mulher se apresente neste mundo de diferentes formas, dependendo das situações, relações e atos sociais e comunicativos que estabelece.

Estas formas de identidade surgem nas MPs. Isto é percebido em suas histórias de vida, em suas relações sociais e na família. Muitas destas relações demonstram a existência de correntezas em direção a uma *flutuação de mesmice*. No entanto, aquelas meninas que conseguem estabelecer diversas interações, que adquirem a motivação, a mediação (em suas diferentes formas), a comunicação e a *presença docente* na re-construção de suas histórias, estabelecendo *marcos zeros* para uma nova empreitada, conseguem criar resistências através das aprendizagens conquistadas e a utilização das mesmas em suas situações de vida, para ver, perceber e se mostrar ao mundo de maneira cubista. Tal processo significa *(trans) formar-se*, revelando uma modificação ou superação de seu estado anterior.

Para demonstrar a forma que o sujeito se constitui, a partir de nossas reflexões, e a sua relação com os processos de aprendizagem em uma perspectiva Vygotskyana, construímos o seguinte esquema:

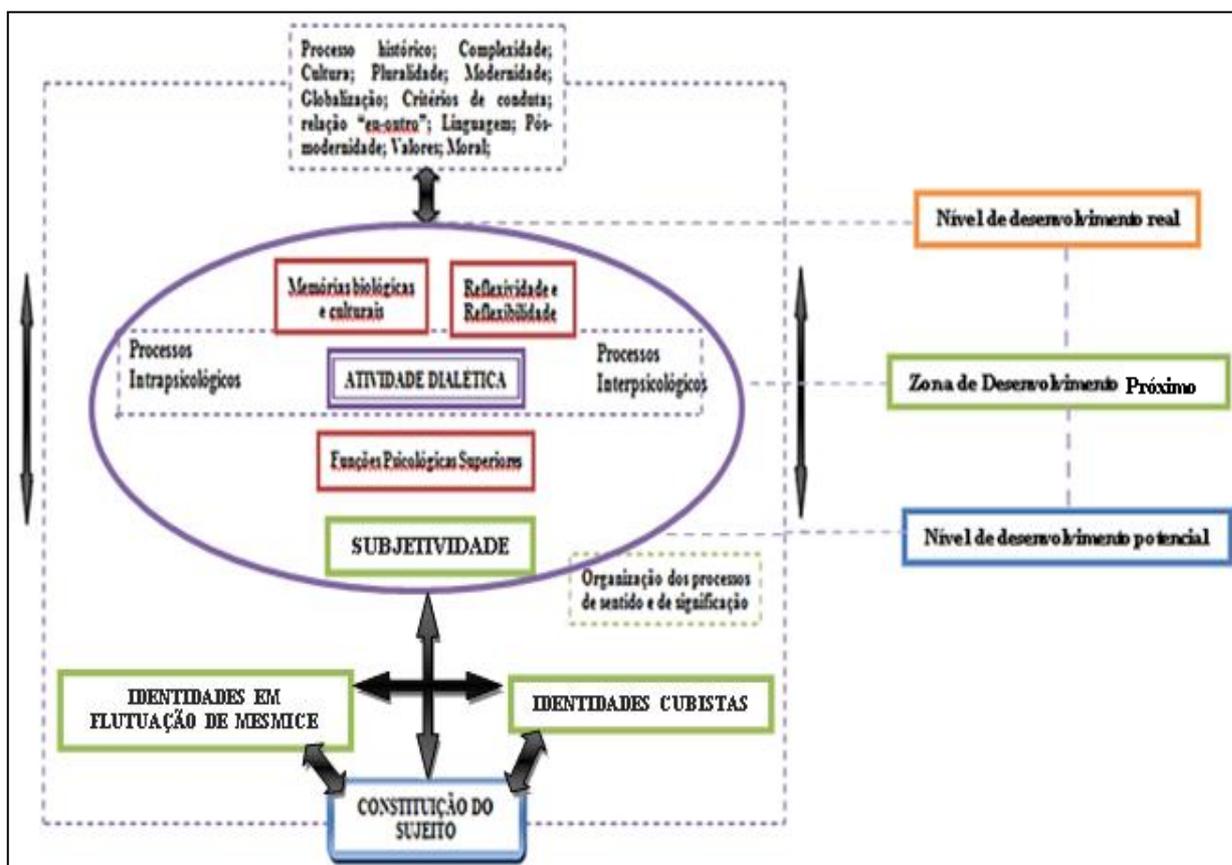


Figura 12: A constituição do sujeito: relações entre processos de identidade e processos de aprendizagem.
Fonte: construído pelo pesquisador

Na tentativa de fazer alcançar o autoconhecimento e promover reflexões acerca do mundo e de si, construindo projetos, participando integralmente das tomadas de decisão na sociedade, na sua comunidade e na família, atingindo uma *metamorfose permanente* a partir de uma perspectiva cubista, é que trazemos algumas proposições pedagógicas voltadas para o trabalho com as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Fazemos isso com os “pés no chão”, sabendo que a realidade não é única, logo, não existe proposta única, nem olhar único sobre ela e sobre a construção das próprias propostas. Por isso, denominamos nossas reflexões de proposições.

Com a maturidade desta pesquisa percebemos que a construção de propostas pedagógicas ou curriculares na tentativa de alcançar determinados destinatários não é um caminho seguro, coerente e reflexivo, pois podíamos cair no risco de trazer promessas mágicas cuja sua aplicação resultaria em um fenômeno milagroso de educação, isto não se faz. Para alguns autores¹¹⁹ a transformação da educação e dos processos que lhe acompanham só passaria por

¹¹⁹ Duarte (2001) discute a impossibilidade de se fazer uma educação democrática numa sociedade capitalista. Defende que “Somente a superação da alienação pelo comunismo [...] poderá efetivamente democratizar o acesso aos bens materiais e intelectuais da sociedade” (*idem, ibidem*, p. 285). Kramer (1997) traz sérios

uma real transformação por intermédio de uma proposta pedagógica, seja histórico - cultural (Duarte, 2001), ou projeto político e cultural (Kramer, 1997), se adotássemos outro modelo sociopolítico, diferente do capitalismo e dos ideais da modernidade.

Sendo assim, não temos a pretensão de criar uma proposta pedagógica para Casa Mamãe Margarida e para as demais instituições que trabalham com meninas em situação de vulnerabilidade. Para nós, esta construção já está sendo realizada todos os dias pelos educadores que dela compõem através das dezenas de trabalhos de pesquisa realizados por seus profissionais, pelos encontros de formação, pelas trocas de experiência e pelas situações enfrentadas diariamente. Estamos trazendo a tona apenas a nossa intenção e olhar, a partir de proposições e de uma *aposta* – Para Kramer (1997) o fato de fundamentarmos nossas concepções em um determinado tipo de sociedade, educação, homem/mulher, revelam uma espécie de aposta educativa que defendemos e lutamos – acreditando assim, avançar alguns passos na trilha a desbravar.

As idéias expostas estão pautadas nas seguintes questões: 1) entendimento de uma mente flexível; 2) a construção coletiva de um currículo integrador por meio da técnica do Seminário Central; 3) a presença e parceria de multiprofissionais em uma perspectiva da diversidade; 4) a construção de um ambiente educativo altruísta, dinâmico-reflexivo em busca da “ruminação do olhar”; 5) a edificação da prática de uma cartografia no descobrimento do ser; 6) a formação de professores cubistas para o trabalho pedagógico com as novas configurações identitárias; 7) a presença da intimidade e do amor na relação pedagógica; 8) a valorização do conhecimento pluricultural como possibilidade de emancipação; 9) a criação ou transformação das disciplinas em componentes híbridos; 10) uma gestão realizada por um grupo de trabalho permanente, na tentativa de distanciar-se de ações monoculturais da gestão educacional e escolar; 11) a realização de avaliações que considerem a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

• **A mente flexível:** Baseado nos estudos de Wertsch (1998) esta ideia busca a compreensão de que educandos e educadores são constituídos de vários sistemas culturais internalizados, organizados e utilizados pelo reordenamento e re-significação simbólica realizada pela vontade, emoção e pensamento, proporcionando o aparecimento de novas

questionamentos sobre como levantar propostas pedagógicas com as expectativas e cultos que se fazem hoje acerca de tudo que se lança na modernidade, do que é mais novo, melhor, moderno, excluindo uma história socialmente construída. A autora coloca que o conteúdo histórico não pode ser esvaziado e que as condições de vida da população precisam acompanhar a modernização de maneira concreta, é preciso que isto ocorra para que haja superação.

arquiteturas, convergindo estudos concretos dos processos mentais com os processos culturais.

• **Construção coletiva de um currículo integrador por meio da técnica do Seminário**

Central: acreditamos que através da institucionalização do Seminário Central, técnica da Pesquisa-ação apresentada por Thiollent (2008), é possível criar um grupo de trabalho capaz de unir profissionais da educação básica, comunidade, família, professores e pesquisadores das universidades, na elaboração de um diálogo e construção *co-laborativa* de novas formas de trabalho para/no ambiente educacional. Esta técnica, utilizada na pesquisa com crianças e adolescentes, se mostra um meio dinâmico e fértil para um avanço na qualidade do diagnóstico institucional e do alunado, bem como na reflexão, planejamento e avaliação das situações educativas, sejam elas ocasionadas dentro ou não do ambiente escolar, pois permite que o grupo consiga penetrar em todos os aspectos e situações que envolvem a criança e o/a adolescente, almejando transformações intelectuais, comportamentais e afetivas de maneira que ele/a possa entender-se enquanto sujeito histórico (com limites, possibilidades e relações) e reflita sobre o mundo e suas ações no mundo, tomando consciência de um projeto resiliente e promotor social. O seminário aborda os embates do cotidiano de dentro onde eles acontecem, com os olhares direcionados para cada tensão e conquista específica, seja macro ou micro. Isto proporciona a construção democrática e coletiva de um currículo integrador, pois traz diversos pensamentos e estratégias interdisciplinares para unir a apropriação dos conceitos científicos com os diversos conceitos espontâneos e as hipóteses resultantes desta relação.

• **Presença e parceria de multiprofissionais em uma perspectiva da diversidade:**

durante nossos anos de trabalho na instituição e, principalmente, com a realização desta pesquisa, percebemos, ou melhor, admitimos hoje, o quanto é necessário o trabalho coletivo entre os diversos profissionais da instituição. Não são apenas os professores e pedagogos os responsáveis pela ação educativa. Ainda mais, dentro de um ambiente institucional de importância social tão grande quanto é a Casa Mãe Margarida. A busca de uma evolução da criança e da adolescente em seus diferentes aspectos exige conhecimentos, técnicas e experiência profissional de várias áreas da ciência. Esta parceria necessita também da presença da ética, do respeito, da proximidade e do sentimento de pertença ao grupo e ao ambiente de trabalho no intuito de fazer o profissional refletir criticamente sobre as suas práticas e as práticas do grupo e como as mesmas estão refletindo no alunado e sua ligação com a sociedade.

• **Um ambiente educativo altruísta, dinâmico-reflexivo em busca da “ruminação do olhar” de maneira intencional:** mesmo que consigamos enxergar a realidade como um cubo planejado, ainda não podemos dizer que isto garante uma visão panorâmica total, pois o sujeito que a enxerga só consegue perceber um lado de sua planificação, o interno ou externo, isto é, de quem está dentro ou não dos processos de vulnerabilidade, exclusão e de luta política. A possibilidade de obter a outra visão dependerá de um altruísmo adquirido por meio da “ruminação do olhar”, para então, saber utilizar a aprendizagem conquistada como forma de resiliência, permitindo-se caminhar para fora do processo excludente. Esta ruminação não é simplesmente adquirida, mas formada, utilizando-se de funções superiores para sua efetivação, como por exemplo, a atenção voluntária e a memória lógica. Estas podem ser desenvolvidas através de mediações do ambiente educativo nas quais possibilitarão um melhor contato sensorial do sujeito com o mundo. Modificando, portanto, o olhar construído, conseqüentemente, modificará também, a reflexão produzida pelo olhar.

• **A cartografia no descobrimento do ser:** explorar toda geografia da criança e do/a adolescente, mapeando suas potencialidades e dificuldades, realizando uma variedade de desenhos investigativos ¹²⁰ acerca de sua Zona de Desenvolvimento Próximo, verificando todas as pinceladas que compõem a sua identidade nas suas diversas relações historicamente construídas. Pode-se valer do auxílio de outros profissionais, da família, de conversas com outras crianças e dos registros realizados nos encontros do Seminário Central.

• **Identidades cubistas demandam professores cubistas:** uma instituição que considere as novas formas identitárias e entenda o embate entre as ações regulatórias e emancipatórias que cercam a criança e o/a adolescente amazônico/a, especificamente, meninas em situação de vulnerabilidade, precisa questionar as maneiras pela qual a formação de professores para nossa região tem sido pensada, ou melhor, como o resultado desta formação está atingindo a prática educativa. O educador deste século deve perceber a dinâmica do mundo, sua complexidade e pluralidade, fugir de *gaiolas metodológicas*, trazendo um olhar peculiar a nossa região, não no sentido de regionalizar a profissão, mas de compreender as características culturais, sociais, econômicas, geográficas e políticas a qual ela faz parte. É preciso fugir de formações reducionistas cujo modelo napoleônico e a sua prevalência do estado nas induções de organização, estrutura e ordenamento dos currículos formativos e ocultos comprometem a formação das diversas Secretarias de Educação espalhadas na região.

¹²⁰ Técnica utilizada por Picasso para construção de um acervo de ideias e imagens, é a edificação de um projeto com esboços a serem analisados, para posteriormente, constituir a obra final.

Conteúdo e forma no cubismo estão entrelaçados em um só sentimento, postura e ação, direcionados por uma leitura do mundo em múltiplas representações. Assim como o cubismo, a educação pode retirar os padrões ilustrativos de traços naturalísticos que a cercam para revelar a dinâmica do objeto, suas faces, sua plasticidade e variações¹²¹.

• **A intimidade e o amor na relação pedagógica:** é necessário entender que na construção de nossas identidades transitam revelações, de quem somos para o outro e de quem somos para nós mesmos, sabendo que com o outro ocorre o mesmo processo. Revelar-se para o outro exige coragem, confiança, respeito e envolvimento. Intimidade é compartilhar subjetividades através de uma abertura de compreensão. Para isto, as ideias *re-postas* por intermédio de linguagens ou atos opressores e manipuladores precisam ser estudados e avaliados, procurando transformar momentos punitivos e reprodutores no histórico de aprendizagem do sujeito em relações horizontais e de diálogo.

• **A valoração do conhecimento pluricultural como emancipação:** é preciso admitir a existência de uma constelação de sabres voltados para opressão e o poder e outros para resistência e liberdade. Permitir que a criança e o/a adolescente conheçam as suas existências e as formas de identificá-las, promove o combate necessário contra as injustiças que a cercam e o aprimoramento de suas relações sociais e atos comunicativos na busca de seus direitos, além das diversas instâncias que estes direitos podem ser inseridos e articulados. A instituição educativa deve contribuir neste desvelamento, e mais, deve promovê-lo dentro de seu ambiente escolar, familiar e social através de participações ativas nas decisões, assembleias, encontros e reuniões estabelecidas nos diversos âmbitos. Nunca é cedo para iniciar esta inserção sociopolítica, pois na vida dos grupos de pessoas em vulnerabilidade é sempre cedo o início da exclusão.

• **A criação ou transformação das disciplinas em componentes híbridos:** nas observações realizadas ficou claro o quanto as meninas demonstravam interesse e realizavam participações mais freqüentes quando o educador realizava um trabalho dinâmico, criativo e contextual, capaz de movimentar diversos conteúdos sob um determinado tema ou situação discutida. Por meio desta estratégia de trabalho é possível entrelaçar os diferentes componentes curriculares, não como “várias caixinhas guardadas em uma maior”, mas como um processo de discussão capaz de fazer a situação problema, a atividade e/ou a questão levantada em sala, ser descoberta por um processo de coleta de informações e desenvolvimento de hipóteses. Esta tarefa deve ser acompanhada de momentos de escuta

¹²¹ Ver Silva, 2013.

tanto pelo professor quanto pelos educandos, considerando os diversos temas levantados pelas crianças e adolescentes da instituição.

• **Gestão realizada por um grupo de trabalho permanente:** se defendemos a promoção de uma instituição democrática, emancipatória, de relações sociais interativas, cuja aprendizagem ocorre de maneira espontânea, entrelaçada às técnicas pedagógicas necessárias para mediação do conhecimento e, onde os sujeitos podem desenvolver suas autonomias. Nada mais coerente do que abolir a *monogestão* advinda de práticas de controle e propor a criação de um grupo permanente de trabalho, representado por educadores, familiares, comunidade e educandos. Este grupo teria a responsabilidade de avaliar, definir metas e articular a sua execução no que corresponde a gestão de recursos materiais e pessoais, considerando os processos pedagógicos e sociais que envolvem o trabalho educativo. Hoje, o colegiado constituído nas escolas públicas como Conselho Escolar é o que mais se aproxima de nossas intenções, porém até esta tentativa democrática de gestão sofre várias dificuldades de âmbito formativo e organizacional o que acaba reproduzindo decisões autoritárias e inibidoras ¹²². Quanto a instituição pesquisada, este grupo de trabalho permanente é, na maioria das vezes, representado apenas pela comunidade religiosa que, teoricamente, toma as decisões de maneira coletiva.

• **Realização de avaliações que considerem a relação entre desenvolvimento e aprendizagem:** ao analisar que as educandas estão continuamente internalizando aprendizagens e convertendo questões de subjetividade social em subjetividades individuais e, que as aprendizagens conquistadas antecedem, mesmo tendo uma relação dialética, o desenvolvimento, as avaliações realizadas irão ser formuladas diariamente, explorando as diversas linguagens e situações problematizadas. O educador irá identificar o que cada menina é capaz de realizar sozinha, em grupo, com a ajuda de instrumentos (livros, internet, etc.) e com a colaboração do próprio educador. A partir disto, irá re-planejar suas ações e oferecer novas formas de trabalho.

Quadro 5: Proposições pedagógicas para identidades cubistas.

Fonte: construído pelo pesquisador

Diante destes ideais, relacionados às observações realizadas no local da pesquisa e tendo como parâmetro os estudos de casos das MPs, bem como a evolução de nossas intervenções, (no Seminário Central, nas conversas com os diversos funcionários envolvidos, nas entrevistas e conversas com as meninas e seus familiares), esperamos, através dessa

¹²² Ver Gadotti e Romão (orgs.), (2004).

dissertação (sua divulgação, estudo e debate), ter colaborado na revelação dos contextos dessas *jovens vulcões*, desbravando as trilhas de nossas periferias como se fossem canoas nos *beiradões*, a fim de remar com força e coragem em direção a uma organização do trabalho pedagógico interdisciplinar e integrativo entre os objetos da realidade e os conceitos científicos, racionalizando fenômenos e tornando espontâneas as lógicas educativas institucionais, acompanhadas pela motivação da busca, enfrentando os desafios das tempestades, próprias dos conflitos que nos movem entre funções elementares e superiores, apreciando coreografias e redemoinhos feitos em nossas águas rumo a uma liberdade conquistada por transformações de nossos pensamentos. Canoas que não estarão mais atracadas a cada por do sol na esperança de um novo amanhecer, mas sim, intencionalmente, por meio do desenvolvimento do psiquismo complexo, estarão ruminando olhares caboclos, ribeirinhos e urbanos de todos aqueles que buscam uma terra sem males para as nossas crianças e adolescentes e que ainda se encantam com o brilho do diamante que tanto esperamos encontrar... O amor e a emancipação do/da homem/mulher...



123

REFERENCIAS:

ABREU, Martha. *Meninas perdidas*. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. *De que Pesquisa-ação estamos falando? Uma Análise Da Produção Acadêmica na Perspectiva Da Inclusão Escolar*. In **Revista FACEVV**. Vila Velha, nº 4, Jan./Jun., p. 90-99. 2010.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. *Usos e abusos dos Estudos de Caso*. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

AMPARO. Deise Matos do [et al]. *A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco: Perspectivas educacionais de jovens*. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 12, Número 1. 69-88. Janeiro/Junho, 2008.

ANDRADE, Sandro. *Histórias que não se contam sobre o desacolhimento de crianças: (im)possibilidades de discussão com o poder judiciário*. In. DAFFRE, Sílvia Gomara. **A realidade dos abrigos: descaso ou prioridade?** São Paulo: Zagodoni, 2012.

ANDRÉ. Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática escolar. Campinas**. – SP: Papirus, 1995.

ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Ática, 1991.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. 18 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2004.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução aos estudos de psicologia**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos*. In GONZALEZ REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomsom, 2005.

¹²³ Créditos: Foto de Valter Calheiros. *Pôr do sol no Rio Urubu*.

———. *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão*. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.

———. [et al]. *Sílvia Lane e o projeto do compromisso social da psicologia*. In: **Psicologia & Sociedade**; 19, Edição Especial 2: 46-56, 2007.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Compreender*. In BOURDIEU, Pierre. (coord.). **A miséria do mundo**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** - Lei nº 8.069. Brasília, de 13 de julho de 1990.

———. **Mulheres encarceradas**: consolidação dos dados fornecidos pelas Unidades da Federação. Brasília: Ministério da Justiça - Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2008.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguiar. **Contribuições da Psicologia Social ao estudo de uma comunidade ribeirinha no Alto Solimões**: redes comunitárias e identidades coletivas. [Tese de Doutorado] – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010.

CALHEIROS, Valter. **Álbum Criança e adolescente**. 2012. [fotografias]: color, 640 x 427.

CALHEIROS, Valter. **Álbum Sócio Ambiental**. 2012. [fotografias]: color, 640 x 427.

CAMINHA, R. M. *Maus tratos: o flagelo da infância*. In BENVENUTTI, V. L. (org.). **Cadernos de Extensão II**. São Leopoldo: Unisinos, p. 37-53, 2000.

CANCLINE, Nestor Gárcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 4 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

———. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

———. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

CANIATO, A. M. P., CESNICK, C. C. e ARAÚJO, J. S. *Subjetividades cúmplices e o sofrimento psicossocial na contemporaneidade*. In: **Psicologia & Sociedade**; 22 (2): 236-246, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Lúcia Rabelo; BESSET, Vera Lopes. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trapera/FAPERJ, 2008.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. WEIGEL, Valéria. A. C. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. Disponível em: [www. desenvolvimento. gov. br / arquivo / sti / publicações](http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes), 2007. Acesso em 15 de maio de 2011.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina 2000**. Santiago de Chile: CEPAL, 2000.

CEPAL. **Panorama social da América Latina 1998**. Santiago de Chile: CEPAL, 1999.

CIDA (Canadian International Development Agency). **Action Plan on Child Protection**. June, 2001. <http://www.acdi-cida.gc.ca>.

CHAIKLIN, Seth. *A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino* In **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Belo-horizonte: Modus Faciendi, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação: era uma vez – quer que eu conte outra vez?** Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

CORGA, Danielle Monteiro. **Uma história da Psicologia Social: sua diversidade**. [Tese de Doutorado] – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1998.

COUCEIRO, Sylvia. *Os desafios da história cultural*. In BURITY, Joanildo A. (org.). **Cultura e Identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

COUGHLAN, P. COGHLAN, D. *Action research for operations management*. **International Journal of Operations & Production Management**. Vol. 22, N^o2. 2002.

CREPALDI, Lilian. **A aposta na esperança: identidades culturais e sociais nas revistas Sem Terra e Chiapas**. [dissertação de Mestrado]. São Paulo: USP, 2009.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia. **Relação sujeito-conhecimento em uma experiência de formação continuada em formação ambiental: a busca do gesto musical autônomo**. Campinas – SP: s/n, 2002.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios de Aprendizagem**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

DUARTE, Newton. *A escola de Vygotsky e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural*. In **Psicologia USP**. São Paulo. V 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

DUMONT, Louis. **O individualismo. Uma perspectiva antropológica da ideologia contemporânea.** Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias do estudos culturais: uma versão latino-americana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EWALD, Ariane Patrícia. SOARES, Jorge Coelho. *Identidade e subjetividade numa era de incerteza.* In: **Estudos de Psicologia**, 12 (1), UFRJ, 2007. p. 23-30.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.* In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

————— [et al]. *Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão.* In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 11, Número 2. 323-338. Julho/Dezembro 2007.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa.* In FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas Interdisciplinares na escola.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A natureza sociológica da Sociologia.** São Paulo: Ática, 1980.

FERREIRA, Maria Cristina. *A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais.* In **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 26 n. especial, pp. 51-64, 2010.

FILGUEIRA, Carlos H. *Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe.* In **Seminario Internacional da Comisión Conómica Para América Latina y el Caribe – CEPAL.** Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 2001.

FILHO, Arnaldo Lemos. *As ciências sociais e o processo histórico.* In: MARCELLINO, Nelson C. (org.). **Introdução as ciências sociais.** 17 ed. Campinas-SP: Papirus, 1988.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A Pedagogia da Pesquisa-ação.* In **Educação e Pesquisa** – Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v 31, nº 3, p. 483-502, 2005.

—————. *A Pedagogia da Pesquisa-ação.* In. GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de Método:** na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos e MIGUEZ, Samia Feitosa. *O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade.* In **Ciência e Cultura** [on line], vol. 61, n. 3, pp. 30-32, 2009.

FREUD, Sigmund. *Linhas de progresso na terapia psicanalítica* In **Freud: obras escolhidas.** Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

—————. *Psicologia de grupo e análise do ego* In **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição standard brasileira. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: IMAGO, 1996.

FURTADO, Odair. *Dialética e Contradições da Construção da Identidade Social*. **Psicologia & Sociedade**; 22 (2): 259-268, 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6 ed. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2004.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó:Argos, 2007.

———. *Quantidade – Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica*. IN: SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade** (org.) 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1989.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de Método: na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2002.

GOCCI, Giovanni; OCCHINI, Laura. **Introdução a Psicologia Social Moderna**. Lisboa: Edições 70, 1995.

GÓES, Maria Cecília R. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. In **Cadernos Cedes**. Campinas-SP: Cedes/Papirus, 24, p. 17-24, 1991.

———. *Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito*. In **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto - SP: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1, p. 1-5, 1993.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

———. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Mayra Rodrigues. *As representações sociais entre estudos culturais e psicologia social, a psicanálise*. In **Caligrama: Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia**. Vol. 2, nº 2, mai – ago, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomsom Learning, 2005.

———. *Encontro da psicologia social brasileira com a psicologia soviética*. **Psicologia & Sociedade**; 19, Edição Especial 2; 57-61, 2007a.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomsom Learning, 2007b.

_____. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico cultural. São Paulo: Thomsom Learning, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: CENGAGE, 2011.

_____. **Comunicación, personalidad e desarrollo.** Habana - Cuba: Pueblo y Educación, 1995.

GRACIANE, Maria Stela S. **Pedagogia Social de rua. Análise e sistematização de uma experiência vivida.** São Paulo: Cortez, 1997.

GRAJEW, Oded. *Políticas Públicas e a garantia de atendimento de qualidade nos abrigos.* In. DAFFRE, Sílvia Gomara. **A realidade dos abrigos: descaso ou prioridade?** São Paulo: Zagodoni, 2012.

HARRIS, P. L. **Criança e Emoção:** o desenvolvimento da compreensão psicológica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo – Horizonte: UFMG, 2009.

JACQUES, Maria da Graça. *Identidade.* In. STREY, Marlene Neves. et al. **Psicologia Social Contemporânea:** livro-texto. 15 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

KRAMER, Sonia. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.* In **Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 60, 1997.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACERDA, Cristina B. F. de. *É preciso falar bem para escrever bem?* In SMOLKA, Ana Luisa. GÓES, Maria Cecília (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

LA TAILLE, Y. *Autoridade e limite.* In **Jornal da escola da vila.** São Paulo: n. 2, 1994.

LANE, Silvia T. M. CODO, Wanderley. (orgs.). **Psicologia Social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEAL, Antonio Donizeti. **Trajetórias e resistência: análise da construção de identidade em jovens em condição de rua.** Campinas/SP: [s.n], 2000.

LEONTIEV, Alexis [et al]. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LIMA, Deborah de Magalhães. *A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico*. In **Novos Cadernos NAEA**, vol. 2, nº 2, Belém – PA: NAEA/UFPA, 1999.

LOPES, José Rogério. *Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na psicologia social*. In: **Psicologia & Sociedade**, vol 14 (1): 7 - 27. jan/jun 2002.

———. *Registros teórico-históricos do conceito de identidade*. In: **Psicologia & Sociedade**, vol 10, nº 2. São Paulo: ABRAPSO, 1996.

MAHEIRIE, Kátia. *Constituição do sujeito, subjetividade e identidade*. In: **Interações**. Vol. III. nº 13. Jan – jun, 2002.

MAHEIRIE, Kátia. FRANÇA, Kelly Bedin. *Vygotsky e Sartre: aproximando concepções metodológicas na construção do saber psicológico*. **Psicologia & Sociedade**; 19 (1): 23-29; jan/abr. 2007.

MANDEBAUM, Belinda. *Sobre o campo da Psicologia Social*. In **Psicologia USP**. 23(1), 15-43, São Paulo, 2012.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. *Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade*. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2). 2009.

MARIN, Isabel da silva Hahn. **Febem, família e identidade: o lugar do outro**. São Paulo: Babel Cultural, 1988.

MARIÑO, German. CENDALES, Lola. *Experiências de sistematização: Casa Mamã Margarida, Manaus – Brasil*. In: BORSI, Mara et al (org.). **Meninas, adolescentes e jovens em risco na América Latina: sistematização e processos educativos**. Roma: Cooperazoni Italiana, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, S.T.F.M. *Psicologia Social e Processo Grupal: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane*. **Psicologia & Sociedade**; 19, Edição Especial 2: 76-80, 2007.

MARX, Karl. **O capital** – crítica da economia política - livro I. São Paulo: BOITEMPO, 2013.

MATTELART, Armand. NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAUSS, Marcel. *Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”*. In **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: COSACNAIFY, 2003.

MEDEIROS, Maria das Graças Ferreira de. **Um estranho no espelho: representações do caboclo amazônico**. [Dissertação de Mestrado], Manaus-AM: UFAM, 2004.

MELLO NETO, Gustavo Adolfo Ramos. *A Psicologia Social nos tempos de S. Freud*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Maio-Ago. Vol. 16 n. 2, pp. 145-152, 2000,

MICHEL-JONES, Fraçoise. *A noção de pessoa* In AUGÉ, Marc. **A construção do mundo**. Lisboa, 1978.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

———. *Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem* In **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out/dez, 2011.

MONTEIRO, Silas Borges. *Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa*. In PIMENTA, Selma G. GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé: poemas infantis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto-Alegre: Sulina, 2003.

———. **O método 4: as idéias - habitat, vida, costumes, organização**. 4 ed. Porto-Alegre: Sulina, 2008.

———. **O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana**. 4 ed. Porto-Alegre: Sulina, 2007.

———. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

NELSON, Cary. TREICHLER, Paula A. GORSSBERG, Lawrence. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

NUNN ER-WINKLER, Gertrud. *Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa*. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 56-64, jan./abr. 2011.

OESSELMANN, Dirk Jürgen. FERREIRA, Fernanda do Socorro Santos. GARCIA, Maria Lúcia Gaspar. *Encontros Transculturais: uma leitura da construção da identidade de jovens*

na *Amazônia Oriental Brasileira. Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 2 (53), p. 225 – 240, Mai./Ago. 2004.

OLIVEIRA, Elzira Teixeira Ariza. WECHSLER, Solange Muglia. *Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção de alunos de Licenciatura e professores*. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. Volume 6, Número 2. 133-139, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K. de. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ORTIZ, Renato. *Estudos Culturais*. In: **Tempo Social**. USP, jun/2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: Esboço de um Mapa*. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARENTE, Valdenei de Melo et al. *O enfrentamento da exploração sexual na infância e adolescência: quatro casos*. In. TENÓRIO, Fernando G. BARBOSA, Luis Gustavo Medeiros (orgs.). **O setor turístico versus a exploração sexual na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PEDRO, Wilson José Alves. Estudo da identidade no âmbito da Psicologia Social brasileira. In **Revista UNIARA**. n.16, 2005.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PITANGA, Maria Eunice Sá. **As representações sociais da família construídas pelas meninas atendidas na Casa Mamãe Margarida na cidade de Manaus/Am**. Manaus: FAGED/UFAM, 2006. [Dissertação de Mestrado];

PRADO FILHO, K.; MARTINS, S. *A subjetividade como objeto da(s) Psicologia(s)*. **Psicologia & Sociedade**; 19 (3): 14-19, 2007.

PRADO FILHO, K. *Para uma arqueologia da psicologia social*. **Psicologia & Sociedade**, 23(3), 464-468, 2011.

RAMÃO, Silvia Regina [et al]. *Nos caminhos de Iansã: cartografando a Subjetividade de mulheres em situação de violência de gênero*. **Psicologia & Sociedade**; 17 (2): 79-87; mai/ago.2005

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

———. *A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana*. In.: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

RIBEIRO, Maria de Nazaré de Souza. **De leprosário a bairro: reprodução social em espaços de segregação na Colônia Antonio Aleixo (Manaus-AM)**. [Tese de Doutorado]. São Paulo: FFLCH - USP, 2011.

ROSA, Guilherme Carvalho da. **A discussão do conceito de identidade nos estudos culturais**. Ecos Revista, v. 11, p. 34-47, 2007.

ROSE, Nikolas. *Psicologia como uma ciência social*. In **Psicologia & Sociedade**: 155-164, 2008.

ROSSATO, Maristela. O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. [Tese de Doutorado]. Brasília: PPGE/UNB, 2009.

———. *Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem*. In. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. 17, nº 2, jul/dez. São Paulo, 2013.

SÁ, Celso Pereira de. *Sobre a Psicologia Social no Brasil, entre memórias históricas e pessoais*. In **Psicologia & Sociedade**; 19 (3): 7-13, 2007.

———. *Apresentação [orelha]*. JACÓ-VILELA, A. M. **Eliezer Schneider**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

SALGADO, Raquel Gonçalves; PEREIRA, Rita Maria Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. *Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão*. In **Caderno CEDES**. Campinas, vol 25, nº 65, 2005.

SANDER, Benno. *Educação na América Latina: identidade e globalização*. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do tempo: por uma nova cultura política**. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2010.

———. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13 ed. Porto: Afrontamento. 2010.

———. *Modernidade, identidade e a cultura de fronteira*. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 5 (1-2): 31-52, 1993.

SANTOS, Kátia Cristina de Souza. **A práxis Pedagógica com crianças e adolescentes em situação pessoal e social de risco: um estudo de caso sobre a representação social dos**

educadores da Casa Mamãe Margarida. Manaus: FAGED/UFAM, 2008. [Dissertação de Mestrado].

SENA, Odenildo. **A engenharia do texto: um caminho rumo à prática da boa redação.** 4 ed. Manaus-Am: Valer, 2011.

SENAC-RS/RBS. **O mundo da criança.** Porto Alegre. Dez. 1995. p. 15.

SILVA, Jorge Gregório da. *A reconstrução dos caminhos da educação profissional em Manaus (1856-1877): refletindo sobre a criação da Casa do Educandos Atífices.* In: CIAVATTA, Maria. REIS, Ronaldo Rosas. **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SILVA, Orlando Sampaio. **Índios e caboclos:** estudo da obra de Eduardo Galvão. São Paulo: PUC, 1996. [Tese de Doutorado em Ciências Sociais].

SILVA, Saulo Vieira Cavalcante da. *A formação do professor cubista na Amazônia a partir da pesquisa-ação crítico-colaborativa e seu desdobramento interdisciplinar.* In **Ethos & Episteme:** Revista de ciências humanas e sociais da FSDB. Ano IX, vol. XVII, Manaus: FSDB, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

———. **Alienigenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

SIQUEIRA, Aline Cardoso. DELL' AGLIO, Débora Dalbosco. *O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura.* In **Psicologia e Sociedade.** (18) 1: 71- 80, jan/abr., 2006.

———. *Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social.* In **Psicologia: teoria e pesquisa.** 407- 415, Vol. 26, n 3. Jul-set, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza B. [et al]. *A constituição do sujeito: uma questão recorrente.* In: WERTSCH, James V. DEL RIO, Pablo. ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente.** Porto-Alegre: ARTMED, 1998.

SOUZA, Fabrício Filizola de; SADALLA-PINTO, Elson Antonio; SOUZA, Heliamara Paixão de. *A COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICA DA IDENTIDADE DO HOMEM DA AMAZÔNIA E A CRISE COMO POSSIBILIDADE DE RESGATE DO ETHOS AMAZÔNICO* In **Anais Congresso de Pesquisa e Inovação da rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica** (CONNEPI), Maceió – AL, 2010.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia.** Manaus: Valer, 2009.

SOUZA, Renato Ferreira de. George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social. In **Psicologia e Sociedade**. [online]. 2011, vol. 23, n. 2, pp. 369-378.

STRALEN, Cornelis Johannes van. *Psicologia Social: uma especialidade da psicologia?* **Psicologia & Sociedade**; 17 (1): 17-28; jan/abr., 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TURKLE, Sherry. **La vida em la pantalla: la construcion de la identidade em la era de internet**. Barcelona: Paidós, 1997.

VALSINER, Jaan. *Bi-directional cultural transmission and construtive sociogenesis*. In MAIER, R. GRAAF, W. (orgs.). **Sociogenesis Reexamined**. New York: Springer, 2012.

VIDA DE MARIA. Roteiro, Direção e Animação: Márcio Ramos. Ceará: VIACG e TRIO FILMES, 2006. (34 seg). son.; color. Classificação: livre. Dublado. [3º Premio de Cinema e Vídeo do Estado do Ceará].

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

———. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

———. **Psicologia Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

———. *Manuscrito de 1929*. In **Educação & Sociedade**. (71), 2000.

———. **Obras Escogidas, Psicología Infantil** (Vol. 4). Madrid: Visor, 1996.

———. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

———. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar* In LEONTIEV, Alexis [et al]. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

WERTSCH, James. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. Baelona: Paidós, 1995.

WERTSCH, James V. DEL RIO, Pablo. ALVAREZ, Amélia. *Estudos socioculturais: história, ação e mediação*. In. ————. **Estudos socioculturais da mente**. Porto-Alegre: ARTMED, 1998.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Psicologia Social na escola*. In: STREY, Marlene Neves [et al]. **Psicologia Social Contemporânea**. 15 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE ANUENCIA DA INSTITUIÇÃO

Manaus, 30 de junho de 2012.

À Diretora da Obra Social Casa Mamãe Margarida.

Ir. Liliana Maria Daou Lindoso.

Rua Edmundo Soares, 27, São José II, Manaus – Am.

Fone: 32482331 E-mail: cmm.projetos@hotmail.com

Prezada Diretora

O Sr. **Saulo Vieira Cavalcante da Silva**, aluno da Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED, Curso de Mestrado em Educação, vem respeitosamente solicitar de V. Sra. que autorize o desenvolvimento da pesquisa, relativa ao projeto de dissertação de Mestrado com o tema: **Identidades Socioculturais e Processos de Aprendizagem de Meninas em Situação de Vulnerabilidade Social**, no recinto desta Instituição Socioeducativa, no **período de junho/2012 a setembro/2013**.

A referida pesquisa será realizada com as educandas, os professores, e demais membros da comunidade educativa da Instituição, além de consulta a documentos e, se necessário, aplicação de entrevistas, bem como utilização e registro de áudio e imagens gravada e/ou cedida (de forma a não comprometer a identificação do sujeito). Informamos ainda que a pesquisa não acarretará ônus para esta Instituição e que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para análise e apresentação do relatório final do projeto. Comprometemo-nos ainda, apresentar os resultados obtidos a comunidade educativa antes da entrega do relatório final.

Sempre que for necessário esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, a instituição deverá buscar contato com o Coordenador da Pesquisa, Mestrando Saulo Vieira Cavalcante da Silva, no endereço rua 75, nº 34, Núcleo 14, Cidade Nova II, Fone(s) 8842 7962 / 9196 5842 / 9201 5619, ou com sua Orientadora, a Professora Doutora Iolete Ribeiro da Silva, no endereço rua 138, nº 6, núcleo 13, Cidade Nova II, Fone 93064681. Para quaisquer informações, fica disponibilizado também o endereço e contato da Universidade Federal do Amazonas à Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 – Campus Universitário/Setor Norte – Coroado CEP 69077-000, Manaus-AM Fone/Fax (092) 3305-4596 / 33054597. E, ainda, o endereço e contato do Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma Universidade, localizada na Escola de Enfermagem de Manaus – sala 07. Rua Teresinha, 495, Adrianópolis, Manaus – AM, fone (092) 33055130 / (092) 91712496. E-mail: CEP@ufam.edu.br – CEP.ufam@gmail.com. Desde já agradecemos sua colaboração.

Mestrando

Orientadora

Como Diretora, permito que a pesquisa seja realizada nesta Instituição.

Assinatura: _____

Manaus, ____ de ____ de 20__.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo intitulado “**IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**”, porque você tem perfil e preenche os critérios para, na condição de sujeito, participar desta pesquisa. *Sujeito da pesquisa* é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após devidamente esclarecido, concorda em participar de pesquisa, doando material biológico, se submetendo a variados procedimentos invasivos ou não, ou ainda fornecendo informações.

Neste estudo, você será submetido(a) a uma entrevista, com o objetivo de fornecer informações para o melhor entendimento do assunto em questão. Ao assinar este termo você também estará autorizando a utilização de instrumentos audiovisuais no momento da entrevista e/ou qualquer outro momento que o pesquisador considere relevante para pesquisa, além disto, poderá ser necessário que você disponibilize outras imagens (se houver), a serem cedidas para registro e utilizadas no trabalho. O instrumento utilizado de forma alguma irá comprometer a identificação do sujeito e do local de pesquisa.

Você terá toda autonomia para decidir entrar ou não na pesquisa. Também, você terá toda liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Tanto sua pessoa quanto os dados por você fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade e, portanto, ninguém mais terá conhecimento sobre sua participação.

Embora a natureza desta pesquisa apresente risco muito baixo, você tem a garantia de indenização por parte da Instituição promotora da pesquisa, do investigador e do patrocinador se acontecer dano(s) a sua integridade moral, em decorrência da pesquisa; sua decisão de participar do estudo não está de maneira alguma associada a qualquer tipo de recompensa financeira ou em outra espécie. Entretanto, você pode ser ressarcido de eventuais despesas, tais como transporte e alimentação, quando for o caso.

Sempre que for necessário esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, você deverá buscar contato com o Coordenador da Pesquisa, Mestrando Saulo Vieira Cavalcante da Silva, no endereço rua 75, nº 34, Núcleo 14, Cidade Nova II, Fone(s) 8842 7962 / 9196 5842 / 9201 5619, ou com sua Orientadora, a Professora Doutora Iolete Ribeiro da Silva no endereço rua 138, nº 6, núcleo 13, Cidade Nova II, Fone 93064681. Para quaisquer informações, fica disponibilizado também o endereço e contato da Universidade Federal do Amazonas à Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 – Campus Universitário/Setor Norte – Coroado CEP 69077-000, Manaus-AM Fone/Fax (092) 3305-4596 / 33054597. E, ainda, o endereço e contato do Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma Universidade, localizada na Escola de Enfermagem de Manaus – sala 07. Rua Teresinha, 495, Adrianópolis, Manaus – AM, fone (092) 33055130 / (092) 91712496. E-mail: CEP@ufam.edu.br – CEP.ufam@gmail.com. Desde já agradecemos sua colaboração.

CONSENTIMENTO

Li, tomei conhecimento, entendi os aspectos da pesquisa e, voluntariamente, concordo em participar do estudo.

Assinatura ou impressão datiloscópica do sujeito da pesquisa
Residência: _____ Fone(s): _____

Manaus, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (MPs)

Venho por meio deste, convidar a sua filha para participação voluntária do estudo intitulado “**IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**”, porque ela possui o perfil e preenche os critérios para participação. Esta pesquisa tem como objetivo: compreender o processo de construção das identidades socioculturais e sua relação com os processos de aprendizagem de meninas em situação de vulnerabilidade social.

Neste estudo, sua filha será submetida a uma entrevista, com o objetivo de fornecer informações para o melhor entendimento do assunto em questão, e ela terá toda autonomia para decidir entrar ou não na pesquisa. Também terá toda liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Tanto sua filha quanto os dados por ela fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade e, portanto, ninguém mais terá conhecimento sobre sua participação.

Embora a natureza desta pesquisa apresente risco muito baixo, sua filha tem a garantia de indenização por parte da Instituição promotora da pesquisa, do investigador e do patrocinador se acontecer dano(s) a sua integridade moral, em decorrência da pesquisa; e sua decisão de participar do estudo não está de maneira alguma associada a qualquer tipo de recompensa financeira ou em outra espécie. Entretanto, você como responsável pela educanda pode ser ressarcido de eventuais despesas, tais como transporte e alimentação, quando for o caso.

O Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Os dados coletados serão usados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação da sua filha.

C O N S E N T I M E N T O

Acredito ter sido suficiente informado à respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, discuti com o pesquisador sobre a minha decisão em permitir a participação de minha filha nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos e os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Portanto, concordo e autorizo a participação de minha filha no estudo.

Assinatura do pai/responsável (em caso do sujeito ser menor)

RG:

Residência:

Fone(s):

Manaus, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM FOTOGRÁFICA E DEPOIMENTO EM VÍDEO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem fotográfica e/ou depoimento em vídeo, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o mestrando Saulo Vieira Cavalcante da Silva e a Professora Orientadora Iolete Ribeiro da Silva, do projeto de pesquisa intitulado “Identidades socioculturais e processos de aprendizagem de meninas em situação de vulnerabilidade social”, a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos, vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, etc.), em favor do mestrando e da orientadora da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Manaus - AM, __ de _____ de 20__

Assinatura ou impressão datiloscópica do sujeito da pesquisa

Residência:

Fone(s):

Assinatura do pai/responsável (em caso do sujeito ser menor)

Residência:

Fone(s):

Mestrando

Orientadora

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA - (crianças e adolescentes)

INFORMAÇÕES SOBRE A CRIANÇA E/OU ADOLESCENTE: (CADASTRO INSTITUCIONAL)

Obs: nomes não serão necessários.

1. Idade: _____
2. Naturalidade: _____
3. Bairro: _____
4. Mora com: _____
5. Encaminhada para instituição pelo: _____
6. Data de Encaminhamento: _____
7. Motivo de encaminhamento: _____
7. Tipo de Proteção: _____
8. Assistência oferecida: _____
9. Tempo que está na instituição: _____
10. Série escolar: _____
11. Parentes na instituição: _____
12. Resultado da última audiência e/ou encaminhamento do conselho: _____

Observações:

ENTREVISTA:

Objetivo: coletar dados sobre a história de vida e aprendizagem na perspectiva do entrevistado, investigando os fatores que interferem nesta relação.

OBS: o pesquisador já possui uma relação com as crianças e adolescentes entrevistadas (trabalha na instituição), desta forma, já existe um vínculo constituído, entretanto, algumas perguntas simples (ex: quantos anos você tem?) que já existem no cadastro institucional e que já é de conhecimento do pesquisador, podem ser utilizadas no início da conversa no intuito de deixar as entrevistadas mais a vontade.

Conversa inicial:

Bom dia!

Antes de iniciarmos nossa conversa eu quero lhe explicar porque você está aqui comigo e qual o objetivo da entrevista. Esta bem? (esperar a confirmação da entrevistada).

Estou realizando um trabalho para descobrir se o que você já viveu e ainda vive, interfere de alguma forma em seu jeito de ser, a forma de lidar com o mundo e com as pessoas. Quais são os seus gostos, seus comportamentos, suas atitudes, e outras coisas. Depois disto, quero saber se o que você já viveu e a forma que você é, interfere no que você já aprendeu, aprende e quer aprender.

Isto é importante para que seus educadores e eu possamos descobrir se a sua história de vida interferiu na sua forma de aprender e qual a melhor maneira de trabalho para que a sua aprendizagem seja ainda melhor.

Você entendeu? (a explicação deverá ser repetida e/ou reformulada até que haja o entendimento).

Durante a nossa conversa, eu estarei lhe fazendo algumas perguntas, mas quero deixar claro que você não é obrigada a responder e que também não existem respostas certas ou erradas, o importante é dizer o que realmente acontece e o que você sente.

Tudo bem? Posso continuar? (esperar a confirmação da entrevistada).

Primeiras Questões (estão dispostas como perguntas apenas para apoio e direcionamento, elas devem servir para direcionar o diálogo):

1. Quantos anos você tem?
2. Onde você mora?
3. Com quem você mora?
4. Em que série você está? (o pesquisador já sabe que a entrevistada estuda)
5. Você tem amigos perto da sua casa?
6. E na escola?
7. O que você gosta de fazer em casa?
8. O que você não gosta de fazer em casa?
9. Você gosta de ir a escola?
10. O que você gosta de fazer na escola?
11. O que você não gosta de fazer na escola?

Momento de transição

Agora que eu já conheço um pouco mais de você, eu gostaria de saber se nós podemos continuar com uma pequena história que eu trouxe. (esperar confirmação).

OBS: Neste momento, a história “A menina que espiava pra dentro”¹²⁴ será contada para auxiliar no aprofundamento das questões e da conversa, partindo da discussão do texto para, posteriormente, entrarmos nas histórias de vida.

A menina que espiava pra dentro

Maria é uma menina que presta muita atenção em tudo.

Às vezes fica reparando nas coisas que todo mundo vê: as formigas em fila, as gotas de chuva escorrendo na vidraça, os desenhos no céu formados por uma nuvem ou até mesmo em um rótulo do vidro de tomate.

Mas outras vezes ela fica tão distraída olhando para alguma coisa que não repara, nem responde quando falam com ela. Nessas horas, a tia dela costuma dizer:

- A Maria tá espiando pra dentro:

E está mesmo.

Às vezes ela espia pra dentro como todo mundo – de noite, de dia, dormindo, acordada...sonhando.

Quando Maria está assim ela consegue ver coisas que ninguém mais está vendo.

Tanto faz se está de olhos abertos ou fechados.

Ela está espiando pra dentro.

Maria passa a olhar ao contrário. Enxerga o seu coração, suas lembranças, sonhos, desejos...revisita sua memória.

Pensa em seu nascimento, se havia alegria ou tristeza.

Lembra também de sua casa quando era pequenina, das chupetas que usava e de tudo que brincava.

Seus irmãos, seu cachorro, vizinhos, tios e tias.

Maria fazia de tudo para que a janela do tempo se abrisse para que pudesse todos os dias espiar mais um pouquinho.

¹²⁴ Adaptação do livro “o menino que espiava pra dentro” de Ana Maria Machado.

Desta forma, ela conseguia perceber quem ela era.
 Dentro de Maria havia muitos mundos, se falava com linguagens. Dentro dela existia histórias diferentes, misteriosas...algumas vezes animadas, outras tristes e perigosas.
 Enfim, eram histórias que só ela sabia.
 Mas um dia, Maria não tinha mais nada para olhar.
 Ela estava crescendo e ficava cada vez mais difícil lembrar.
 Cada vez mais trabalhoso, mais duro. Como se existisse um muro.
 Até que ficou só o escuro.
 Não dava para espiar mais, para ver nada, nem na frente nem atrás.
 Só aquele breu profundo.
 Maria de um lado. E seu mundo, seu passado de outro lado.
 Não havia mais sorrisos, nem tristeza, pois as lembranças de sua infância e juventude haviam sumido.
 Depois que ficou adulta, resolveu procurar ajuda.
 - Meu caro doutor o que posso fazer para lembrar?
 - Simples minha querida, procure alguém que possa conversar.
 - Não precisa ser bonito nem feio, nem alto ou baixo, nem criança ou adulto, basta confiar.
 - Quem sabe assim não lembrará?
 Maria então perguntou:
 - Pode ser o senhor meu caro doutor?
 Estou ao seu dispor – responde o doutor.
 E assim, Maria começa a viajar novamente para dentro do coração. Lembrando de gente que fica fora, de um mundo grande que mal cabe na boca de tanta emoção.
 Mas fala principalmente de tudo que está engasgado há muito tempo e que aperta no peito.
 Fala de uma vida que não voltará mais.
 Porque para ver o passado ela só pode quando espia pra dentro.
 E quando conta, conta cada vez mais.

Questões relacionadas a história:

12. O que você achou da história?
13. Sobre o que e quem fala esta história?
14. Alguma coisa na sua vida se parece com a história da Maria? (se a resposta for sim, perguntar o que);

Questões sobre a história de vida:

15. Agora que você conheceu a história da Maria você poderia me contar um pouco da sua vida, da sua história? Você também poderia espiar um pouquinho para dentro de você? Afinal, quem é você? (relato livre)

Roteiro de apoio (caso não seja dito no relato livre)

16. Onde você nasceu?
17. Como era sua família, quando nasceu?
18. Ela vivia bem ou com dificuldades financeiras? (hoje como está?)
19. Havia paz ou a família era um lugar de brigas? (hoje como está?)
20. Havia violência? (hoje como está?)
21. Como você se sente dentro da sua família?
22. Está próxima ou distante da família?
23. Diga-me como é o seu dia-a-dia desde quando acorda até a hora de dormir:
24. Você se alimenta bem? Como é seu apetite?
25. O que tem em casa é suficiente para todos?
26. Onde você dorme? Descreva o lugar:
27. Dorme sozinha ou com alguém? Quem?
28. Como é seu sono? (tranquilo, inquieto, agitado, se tem pesadelos, acorda várias vezes, etc.).
29. Que horas você vai dormir?

30. Se você tivesse que escolher o que mais marcou sua vida, o que escolheria? Por que?
31. Quais suas primeiras amizades fora de casa?
32. Você já possui alguma experiência sexual? (se já, dizer com que idade foi e qual a experiência).
33. Foi em casa ou na rua?
34. Como foi? (com quem, se foi escolhida, se foi forçada, se foi entre pessoas da mesma idade, se houve abuso...).
35. Qual a sua preferência sexual, meninos, meninas...?
36. Você gosta da vida que possui?
37. Já sofreu algum acidente? Como foi?
38. Se pudesse mudar algo na sua vida, o que mudaria?
39. Você sabe porque está nesta instituição?
40. Quanto tempo você acha que ficará estudando na instituição?
41. Como você acha que vai estar quando sair daqui?
42. Você tem alguma vergonha por estudar aqui?

Questões sobre a sua aprendizagem:

42. O que você considera importante aprender?
43. A instituição que você estuda lhe ajuda a aprender isto que você considera importante?
44. Você poderia me dizer o que te ajuda a aprender?
45. Você gosta de estudar?
46. Já repetiu a séria alguma vez? O que você pensa sobre a repetição?
47. Por que você acha que repetiu? (caso isto tenha ocorrido).
48. Como deve ser um bom local para estudar?
49. Você considera sua casa um bom local para estudar? Por que?
50. E a escola? Por que?
51. Você possui um horário em casa para estudar?
52. Alguém em casa te ajuda?
53. Como você avalia a instituição educativa que hoje você faz parte?
54. Qual o melhor trabalho que as instituições podiam fazer para a melhoria da sua vida?

Questões Finais e agradecimento:

55. Você acha que você mudou de alguma forma, considerando o momento em que você chegou na instituição e agora após esses anos?
56. Qual seu sonho para o futuro?
57. Como você se sente ao falar um pouco de sua vida comigo?
58. Você ainda quer falar alguma coisa antes de encerrarmos?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE VISITA DOMICILIAR E ENTREVISTA COM O FAMILIAR RESPONSÁVEL

ROTEIRO PARA VISITA DOMICILIAR

1. INFORMAÇÕES DA ACOLHIDA

- Quem recebeu o pesquisador;
- Como recebeu;

2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA OBSERVAÇÃO

3. INFORMAÇÕES SOBRE A SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA:

- Condições de moradia da família;
- Número de membros na casa;
- Número de cômodos;
- Número de pessoas trabalhando;
- Qual o tipo de emprego;
- No caso de desemprego. Qual o motivo possível;
- Quem mantém a casa;
- Número de pessoas estudando;
- Motivo das que estão sem estudar;

4. ITENS A SEREM OBSERVADOS NA VISITA

- Educação dos responsáveis;
- Relação familiar;
- Relação pai/mãe e filha;
- Relação família estendida;
- Relevância da aprendizagem;
- Relevância da instituição educativa para aquisição de aprendizagem;

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1. Qual a sua escolaridade
2. O Sr./Sra. ainda pretende continuar os estudos? Por que?
3. O Sr./Sra. acredita que o aprendizado é algo importante para o ser humano? Por que?
4. Como está a relação familiar?
5. Como é a relação com sua filha?
6. O que o Sr./Sra. pensa a respeito de sua filha?
7. O Sr./Sra. acompanha e colabora no aprendizado de sua filha?
8. O Sr./Sra. poderia me descrever qual o último grande aprendizado da sua filha?
9. O que o Sr./Sra. pensa sobre a instituição de ensino de sua filha?
10. O que é importante sua filha aprender?
11. Que futuro o Sr./Sra. espera para sua filha?
12. Como sua filha costuma estudar?
13. Se Sr./Sra. pudesse dar um conselho para a instituição que a sua filha estuda para que a aprendizagem dela seja melhor, o que o Sr./Sra. aconselharia?
14. O que seria para o Sr./Sra. uma aluna que possui uma boa aprendizagem?
15. O que seria uma aluna que não possui uma boa aprendizagem?
16. Você acredita que a sua história de vida influencia de alguma forma a sua aprendizagem? O que o Sr./Sra. viveu lhe ajudou ou dificultou a aprendizagem?
17. O Sr./Sra. acredita que a história de vida de sua filha possui alguma relação com a aprendizagem dela? Por que?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA INSTITUIÇÃO

1. Participação da menina nas rodas de conversa;
2. Comportamento e socialização da menina em sala;
3. Comportamento e socialização da menina no pátio;
4. Participação da menina em atividades políticas e movimentos sociais;
5. Socialização da menina com os pares e educadores;
6. Compreensão das atividades escolares;
7. Material pessoal da criança;
8. Material disponibilizado pela instituição;
9. Organização da sala de aula;
10. Tipos de atividades;
11. Rotina;
12. Conhecimento dos professores sobre a história de vida e aprendizagem de suas alunas;

ANEXO



PROJETO DE PESQUISA

Título: Identidades Socioculturais e Processos de Aprendizagem de Meninas em Situação de Vulnerabilidade Social

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02878512.7.0000.5020

Pesquisador: Saulo Vieira Cavalcante da Silva

Instituição: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 102.492

Data da Relatoria: 20/09/2012

Apresentação do Projeto:

Este projeto possui o objetivo de compreender o processo de construção das identidades socioculturais e sua relação com os processos de aprendizagem de meninas em situação de vulnerabilidade social. Utilizando-se da contribuição dos estudos culturais e da psicologia social no âmbito educativo, pretendemos refletir os limites e possibilidades da construção de uma proposta pedagógica que considere a realidade sócio-cultural da educanda, a construção de sua identidade e seus processos de aprendizagem. Devido a complexidade apresentada pelo objeto de estudo sentimos a preocupação de caminharmos em uma perspectiva dialética para traçar o itinerário da pesquisa, utilizando-se da abordagem quantitativa e de técnicas de Pesquisas Ativas, no intuito de realizar o trabalho junto a comunidade educativa e obter um profundo conhecimento do contexto dos sujeitos. Desta forma, os participantes poderão colaborar nas observações, nas análises e considerações. Os sujeitos pesquisados serão 5 meninas, com idades entre 10 a 14 anos, do Ensino Fundamental, em situação de vulnerabilidade social acolhidas em uma Obra de atendimento socioeducativo na zona leste da cidade de Manaus, além de seus familiares e educadores, totalizando 16 sujeitos envolvidos. A observação participante com a utilização de entrevistas e o estudo das histórias de vida dos sujeitos, farão parte de nossas ações que serão refletidas por meio de seminários com os educadores, registradas em diário de campo e encontros com as educandas registrados através de gravação de áudio e vídeo. Quanto ao aprofundamento da literatura, utilizamos/utilizaremos como registro dos estudos, fichamentos, resumos e resenhas, para cogitar conceitos e reflexões sobre a problemática. Nossas expectativas estão em refletir e perceber o movimento ¿(re)construtivo¿ do ¿ser¿, no desenvolvimento do ¿eu¿ de meninas das classes populares e suas experiências com o mundo, no desenvolvimento de ações que colaborem com a comunidade educativa e com as meninas, a fim de estabelecermos as relações necessárias entre identidade e aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o processo de construção das identidades socioculturais e sua relação com os processos de aprendizagem de meninas em situação

Endereço: Rua Teresina, 4950

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

(92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



de vulnerabilidade social.

Objetivo Secundário:

1. Entender o processo de construção das identidades sócio-culturais das meninas em situação de vulnerabilidade social; 2. Analisar os processos de aprendizagem das meninas em situação de vulnerabilidade social; 3. Discutir como a interface Identidades sócio-culturais e Processos de aprendizagem se relacionam entre si no estudo da realidade das educandas em situação de vulnerabilidade social; 4. Verificar os limites e possibilidades da sistematização de uma Proposta Pedagógica para meninas em situação de vulnerabilidade social, considerando os processos de identidade e aprendizagem;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Uma vez realizados com a observância das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas em Seres Humanos, obedecendo às normas da resolução CNS 196/96 e guardando o sigilo ético, pode-se afirmar que os riscos desta pesquisa são próximos de zero. Além disto, a pesquisa será imediatamente suspensa caso o pesquisador perceba risco ou dano à dimensão física, psíquica, moral, social e/ou cultural dos sujeitos envolvidos. Lembrando ainda que os sujeitos estão livres de, em qualquer momento, renunciarem suas participações. Qualquer fato relevante que altere o curso normal do estudo será comunicado ao comitê.

Benefícios:

Os benefícios esperados com o desenvolvimento do presente estudo constituem uma importante contribuição ao conhecimento das identidades sócio-culturais e os processos de aprendizagem de meninas em situação de vulnerabilidade social, colaborando na formação de professores e educadores envolvidos no desenvolvimento, na aprendizagem, defesa e conquista de direitos de crianças e adolescentes. Além da expectativa de colaborar no auto-conhecimento e edificação dos projetos de vida de cada educanda, preocupando-se no bem estar dos sujeitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

(1) resumo da metodologia: Utilizaremos a perspectiva dialética para traçar os caminhos epistemológicos da pesquisa. Este modelo teórico traz concepções que consideram a realidade construída e o processo histórico que a envolve, permitindo analisar sujeito e objeto em uma relação dialógica. Além disto, considera tanto as questões teóricas quanto empíricas como saberes necessários e válidos para construção do conhecimento, caminhando para além de uma simples descrição, apresentando uma explicação do contexto e provocando movimentos de transformação. Ao nos depararmos com os estudos de Paraíso (2004), verificamos que o objeto de estudo desta pesquisa se encaixa na linha de pesquisas pós-criticas em educação o que torna possível a união dos campos de estudo devido a série de ferramentas conceituais, análises e investigações que estas pesquisas absolveram. A abordagem quantiquantitativa será necessária para efetivação da pesquisa, pois propomos uma síntese na superação dos dualismos investigativos, no intuito de expor estatísticas quanto a realidade observada e de provocar uma análise dos dados a partir de concepções e observações de campo. De acordo com o pensamento de Gamboa (2001;2007) a validade de uma pesquisa não está no cumprimento rígido de técnicas, mas na lógica que lhes é empregada, admitindo a coexistência dos modelos quantitativos e qualitativos na pesquisa educacional. Portanto, podemos afirmar que a Entendemos que não se pode conhecer o/a homem/mulher como se este existisse em si, para si e por si, é necessário compreendê-lo como sujeito histórico social. Tal compreensão do processo de existência do sujeito lhe permite apresentar-se e

Endereço: Rua Teresina, 4950

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

(92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



reconhecer-se como um ser único diante do mundo. Entretanto, este desafio naturalmente humano, encontra complexidades ontológicas capazes de (des)equilibrar nossos pensamentos e ações. Este trabalho se refere ao estudo da identidade e sua relação com a aprendizagem de meninas em situação de risco e vulnerabilidade social, a partir dos Estudos Culturais e da Psicologia Social, verificando os limites e possibilidades para construção de uma proposta pedagógica na área. Pode-se afirmar que não existe um campo e área específica para a realização de pesquisas e/ou para fundamentação dos Estudos Culturais. Eles poderiam até ser descritos como antidisciplinares, pois não possuem nenhuma base disciplinar estável. Segundo Treichler e Grossberg (2009) “Os estudos culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular”. Esta afirmação nos permite pensar na categoria Identidade a partir de visões além da escola de Birmingham, trazendo contribuições dos pesquisadores latino-americanos (Cancline, 2000, 2005; Larrain 2003; Silva, 2005, 2009, 2012), e ainda entrelaces com os estudos da psicologia social, pensando no ambiente educativo. Descobrimos que tanto nas origens dos estudos culturais quanto na psicologia social, a perspectiva dialética contribui no alicerce do pensamento construído. Logo, o diálogo entre os diferentes métodos e epistemologias é uma tarefa possível e aceitável, principalmente no que tange o estudo sobre a identidade, a constituição do sujeito e sua aprendizagem, por adentrar em campos “separados” convencionalmente, mas interligados no estudo do homem e sociedade. Tentar-se-á trabalhar neste projeto com o pressuposto de que a constituição do sujeito se dá a partir da construção de sua identidade, esta é formada pela mediação do conhecimento, advindo da relação entre as informações obtidas no meio e a subjetividade do sujeito. As informações adquiridas não são simplesmente internalizadas de fora para dentro, elas podem ser convertidas ou não pelo sujeito que as adquiri através do conhecimento que ele já possui, conquistados pela aprendizagem. Esta perspectiva se ancora nas idéias de Ciampa (1994). O autor apresenta a Identidade como metamorfose, isto implica em reconhecer as transformações ocorridas processualmente na formação psíquica dos sujeitos e, em questionar a maneira pela qual esses processos entrelaçam-se com as estruturas mais amplas que determinam as condições sociais da própria formação, isto é, as condições nas quais os sujeitos pensam e a forma na qual suas reflexões ganham concretude. Entretanto, a relação estabelecida entre conhecimento e construção da identidade se dará por meio dos processos educativos que resultarão na aquisição de aprendizagem. Contribuindo para este mesmo pensamento, Vygotsky (1984), enfatiza a dimensão social como um fornecedor de símbolos que promovem a mediação entre indivíduo e mundo e, ainda, os mecanismos psicológicos e a maneira de ação do homem no mundo, estando o aprendizado num papel fundamental no desenvolvimento do sujeito diante deste meio sócio-cultural. Portanto, o que a criança vivencia em um determinado grupo cultural e o que ela assimila através de sua observação do cotidiano, implica, conseqüentemente, na formação de sua identidade, interfere em seu aprendizado, da mesma forma que este aprendizado interfere em suas relações com o meio. Diante destas indagações, é que definimos como objeto de estudo os aspectos relativos a construção da identidade sócio-cultural e sua relação com os processos de aprendizagem de meninas em situação de vulnerabilidade social.

Introdução:

Tamanho da Amostra no Brasil: 16

abordagem quantitativa é cabível, não só para pesquisa educacional, como para própria aceitação do termo, no sentido de revelar que apesar



de possuírem olhares distintos de investigação, ambos fazem parte do universo pesquisado. Diante das características apresentadas e da intencionalidade deste trabalho, utilizaremos as chamadas pesquisas ativas (CHIZZOTTI, 2010), na realização do estudo. Segundo Chizzotti (2010), fazem parte deste grupo, a pesquisa-ação e a pesquisa participativa. Neste momento não iremos distinguir qual destas estará sendo adotada, pois isto dependerá do itinerário da própria pesquisa. A forma que se apresenta o contexto, as limitações que podemos encontrar em campo, as concepções que os participantes carregam, o tempo destinado e o nível de participação de todos os envolvidos, é que nos revelará o tipo de pesquisa adotado. Iremos utilizar algumas técnicas antropológicas, como a Observação Participante Completa (Barbier, 2004) e a história de vida, além de entrevistas semi-estruturadas e abertas que servirá tanto para uma averiguação da situação socioeconômica das educandas, trazendo a tona alguns resultados estatísticos, quanto para compreensão de suas identidades sócio-culturais e formas de aprendizagem. Esta união de ações é possível devido a flexibilidade de trabalho permitida com as pesquisas ativas e a organização do Seminário Central para reunir técnicas e instrumentos necessários na coleta e análise das informações. De acordo com Thiollent o papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação, (2008, p.63). Através deste trabalho é possível coordenar os encontros de trabalho, os estudos especializados e as observações, controlado através de atas com os registros de cada reunião. O trabalho com as histórias de vida ocorrerá por meio de encontros com as educandas, através das entrevistas, depoimentos em vídeo e conversas informais, relatando suas relações socioculturais passadas e presentes, revelando representações e valores individuais. Utilizaremos como suporte para os relatos, documentos, imagens e vídeos pessoais e/ou quaisquer outras fontes que possam apoiar as informações obtidas e o contexto dos sujeitos. A partir da coleta, estudos e interpretações, será constituído um material teórico-empírico, registrado no caderno de campo. O aprofundamento da literatura será registrado ainda por meio de fichamentos, resumos e resenhas. (2) Orçamento da pesquisa - adequado; (2) cronograma da pesquisa - adequado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

(1) Folha de Rosto - adequada; (2) Termo de anuência - adequado; (3) TCLE - adequado

Recomendações:

Não há novas recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente protocolo recebeu parecer pela pendência quando da primeira análise. Todas as pendências anteriores foram cumpridas, de modo que o protocolo atende ao que prevê a Res. 196/96 e complementares.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não