

A painting of a young girl with dark skin and curly hair, wearing a white sleeveless dress with blue stripes. She is standing with her hands behind her back, looking slightly to the right. On her head, she balances a stack of several books. To her left is a large green plant in a red pot. The background is a textured pink wall. The style is expressive and painterly.

# Infância em territórios de (in)segurança

**narrativas compartilhadas  
com crianças**

LUCIANA MARTINS QUIXADÁ  
JAILEILA DE ARAÚJO MENEZES  
(ORGANIZADORAS)

*Karin Benício*

**REITOR**

Hidelbrando dos Santos Soares

**VICE-REITOR**

Dárcio Italo Alves Teixeira

**EDITORA DA UECE**

Cleudene de Oliveira Aragão

**CONSELHO EDITORIAL**

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien



# Infância em territórios de (in)segurança

narrativas compartilhadas  
com crianças

LUCIANA MARTINS QUIXADÁ  
JAILEILA DE ARAÚJO MENEZES  
(ORGANIZADORAS)

1ª Edição | Fortaleza - CE | 2022

Ed   
UECE

*Luciana Quixadá*

## **Infância em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças**

©2022 *Copyright* by Luciana Martins Quixadá e Jaileila de Araújo Menezes

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Coordenação Editorial**

Cleudene de Oliveira Aragão

### **Diagramação**

Narcélio Lopes

### **Imagem da Capa**

Lana Benigno

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Infância em territórios de (in)segurança  
[livro eletrônico] : narrativas compartilhadas  
com crianças / organização Luciana Martins  
Quixadá, Jaileila de Araújo Menezes. --  
Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2022.  
PDF.

Vários autores.  
ISBN 978-85-7826-831-2

1. Artigos - Coletâneas 2. Crianças -  
Condições sociais 3. Crianças - Criação 4. Favelas  
5. Periferias urbanas I. Quixadá, Luciana Martins.  
II. Menezes, Jaileila de Araújo.

22-109151

CDD-649.1

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Crianças : Criação : Vida familiar 649.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Sílas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



*As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.*

Chimamanda Ngozi Adichie  
("O perigo de uma história única", Companhia das Letras, 2019).

### ***Dedicatória***

*Esse livro é dedicado a todas as crianças, em especial, àquelas que vivenciam o medo de não sobreviverem ao presente e de perderem o direito de sonhar e tecer o futuro.*

## PREFÁCIO

Era uma vez uma menina inquieta e questionadora que carregava, entre tantas paixões, um propósito em seu coração: ajudar pessoas invisibilizadas a serem vistas. Ela morava em um país em que várias pessoas viviam em situações difíceis. Imaginem só que, nesse lugar, havia gente com a vida limitada simplesmente por causa de seu tamanho, gênero, orientação sexual, raça ou condição financeira. Ou seja, ser visto era para poucos. O mais fácil era ser adulto homem, heterossexual, branco e rico.

A menina, no entanto, não se conformava. Ela queria que as pessoas tivessem oportunidades e possibilidades semelhantes, independentemente de quem fossem. Então ela pensou, pensou, e resolveu sair do seu cantinho para explorar o mundo. Ela queria trocar experiências e mergulhar em histórias, as mais diversas. Mais especificamente, ela queria encontrar pessoas que a inspirassem e a fizessem acreditar que a vida poderia ser diferente.

Nesse percurso, uma pessoa sábia falou para ela que ajudar crianças a serem escutadas seria um ótimo começo. Elas permitiriam uma transformação social de longo alcance, ao se entenderem como atuantes e participativas em suas cidades. Então, a menina resolveu que trabalharia principalmente com esse público.

Ela sabia, no entanto, que não seria fácil. Além de ler e estudar muito teria que formar um coletivo que abraçasse o seu objetivo. Ela, que era muito comunicativa, não hesitou e convidou pessoas que a instigaram para se unirem em uma grande roda, que ela resolveu fazer no quintal de sua casa.

Chamou Luciana, Jaileila, Acileide, Daniele, Ângela, Keise, Juliana, Érika, Renato, Inês, Leônia, Mariana, Thamires, Kátia, Ana Júlia, Késia, Evilene, Roger, Monique, Jamila, Laís e Emiliano. Ela sabia que cada qual, com o seu jeito e foco, poderia levantar formas de ajudar cada criança a se expressar. Afinal, criança é para ser respeitada e levada a sério.

No grande dia, a menina surpreendeu-se: não é que ela conseguiu mesmo juntar um monte de gente? O encontro foi muito festivo. A roda foi tão grande quanto o sonho da menina. Houve quem lesse carta, quem contasse histórias de tempos passados, quem falasse de futebol, quem relatasse a violência diária. Tanta história desafiante e estimulante. Quem estava de fora da roda, logo ficou curioso e percebeu que muito havia de ser aprendido a partir do que se falava. Aos que quisessem se juntar, bastava achar um espacinho e se acomodar. Nessa roda, sempre tinha espaço para mais um.

Quando a roda parecia completa, a menina e seus amigos resolveram se levantar e unir suas mãos. Sentiram uma vibração tão contagiante que se colocaram a dançar em círculos. A voz de todos, inevitavelmente, começou a ecoar. O que era de início baixinho foi ganhando amplitude. Cantaram a uma só voz canções sobre histórias que contaram uns aos outros. Sem perceberem, formaram uma ciranda. Uma ciranda de palavras.

*Lina Schlachter Castro*



# APRESENTAÇÃO

Os textos aqui publicados são resultados de pesquisas e outras vivências com crianças que habitavam territórios de (in)segurança em diversos recantos do Brasil e na Ilha de São Tomé. A ideia de produzir uma coletânea desses textos surgiu a partir das reflexões e situações decorrentes de um projeto de extensão universitária, o Ciranda de Palavras, que acontecia tanto no Bom Jardim quanto no Jangurussu, ambos bairros periféricos na cidade de Fortaleza-CE. Os encontros com as crianças participantes desse projeto seguiam o ritmo do compartilhamento de narrativas sobre temas por elas demandados, tais como: racismo, medo, injustiça, violência, família, amor, sonho, autoria, os quais são abordados nos capítulos desse livro. Pensamos que seria importante produzir reflexões sobre o que dizem e o que desejam as crianças que vivem nas periferias das grandes cidades, produzindo com essa publicação um espaço de visibilidade para suas vozes e para os afetos que atravessam seu cotidiano.

Desse modo, convidamos pesquisadoras e pesquisadores, bem como atores da rede de proteção à infância para que colaborassem com essa publicação a partir de seus trabalhos e estudos com crianças em situação de exclusão de direitos e moradoras de territórios considerados de risco. Felizmente, tivemos uma adesão muito envolvida e afetiva por parte de todas as pessoas convidadas para compor esta coletânea de textos, as quais escreveram capítulos que aproximam bastante o leitor das vivências das crianças de cá, participantes do projeto, e de lá, que habita a memória, a vida, a

causa política das adultas que aqui escreveram. Ressaltamos que o lugar ocupado pela criança em muitos dos textos a seguir é de interlocutora, como aquela que participa efetivamente da produção de contextos de sociabilidades, culturas e ações políticas em seus territórios existenciais.

Para nós, é muito importante situar a criança nesse lugar: o de sujeito político. Compreendemos que, embora seja fundamental seu direito à proteção por parte de todas as instâncias sociais e governamentais (ECA, Lei n. 8069/1990), ela também pode, quer e deve agir na busca pela garantia da efetivação de seus direitos. Mesmo porque a criança sabe sobre si, sobre a sua realidade, produz conhecimento e afeta o cenário social, conforme preconiza a Sociologia da Infância (QVORTRUP, 2014; SARMENTO & GOUVEA, 2008). Não reconhecer a criança nessa posição é reduzi-la à subalternidade e à alienação e, assim, prejudicar seu desenvolvimento social e moral, ainda mais quando essa criança faz parte do público atendido por frágeis políticas de segurança, saúde, educação e moradia. Consideramos que, nesse caso especialmente, negar-lhe o direito à narrativa e à participação é mais uma exclusão que ela sofre, além de contribuir para a manutenção dos mecanismos que a colocam como sujeito vulnerável a muitas violências.

Os encontros narrativos com as crianças, apresentados nos capítulos a seguir, destacam cenas que vão além das carências e vulnerabilidades que elas vivenciavam no seu dia a dia, as quais não devemos negar ou esquecer. O que também encontramos nas páginas desse livro são possibilidades de uma práxis política em direção ao enfrentamento das exclusões que afetam essas crianças, suas famílias e suas comunidades, com destaque para os dispositivos institucionais de proteção e a participação criativa e sonhadora delas mesmas em seus territórios de vida.

Na primeira parte desse livro optamos por inserir textos nos quais as reflexões se debruçam sobre as atualidades relativas aos direitos e políticas para a infância. Aqui encontramos um capítulo que discorre sobre os enlaces entre o pessoal e o coletivo de uma trajetória de vida marcada intensamente pela defesa dos direitos da criança e do adolescente, delineando as possibilidades e desafios ainda presentes nessa luta. Outros dois capítulos dessa primeira parte relatam experiências na rede de proteção à infância, analisando suas fragilidades e potencialidades, tendo um deles uma abordagem particular a partir de um caso clínico. O outro capítulo considera a realidade produzida pela pandemia do Sars-CoV-2 e a agudização das desigualdades sociais para grupos historicamente vulnerabilizados. A pandemia escancarou tais desigualdades, fragilizou ainda mais a rede de cuidado e proteção evidenciando a precarização política de nosso país e de suas instituições para assegurar o mínimo à população pobre. É em meio à COVID-19 que as redes têm se rearticulado e se inspirado em práticas territoriais e comunitárias para o enfrentamento das injustiças sociais cotidianas.

A segunda parte dessa publicação apresenta textos relativos à produção de narrativas com crianças à margem das políticas de segurança, pois habitantes de territórios considerados violentos e de risco. São escritas que privilegiam diferentes diálogos com tais interlocutores, sejam eles em forma de carta ou através da contação de histórias, utilização de recursos lúdicos, criação de narrativas gráficas e da literatura decolonial. Alguns capítulos aqui dizem respeito a relatos de pesquisas acadêmicas com crianças, sendo que um deles, especificamente, volta-se aos dados de uma pesquisa interinstitucional realizada pelo Comitê de Prevenção e Combate à Violência (CPCV), vinculado à Assembleia Legislativa do Ceará. Em outro capítulo vemos algumas “costuras e arremates”

de uma pesquisa além mar com crianças na Ilha de São Tomé. O último texto discorre sobre cenas e narrativas dos encontros do projeto Ciranda de Palavras quando este acontecia na comunidade Marrocos, localizada no bairro do Bom Jardim, a partir de uma análise voltada para o reconhecimento dos sonhos das crianças como potência política, enquanto alicerces para uma gramática da esperança produtora de novos sentidos e materialidades para sua (re)existência hoje e amanhã.

Desejamos que este livro te chegue como um sopro de vida em tempos onde o respirar tornou-se desafiador; que ele te renove em esperanças, em vitalidade e em ações que possam honrar a luta de nossos ancestrais e deixar o melhor dos legados aos que estão e virão!

Luciana Quixadá  
Jaileila Menezes

# Sumário

**PREFÁCIO ..... 7**

**APRESENTAÇÃO ..... 9**

## **PARTE I**

**ATUALIDADES SOBRE DIREITOS E POLÍTICAS PARA INFÂNCIA ..... 15**

**DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL: ENTRE VITÓRIAS, SINUOSIDADES, ARTICULAÇÕES E AFETOS ..... 16**

*Ângela de Alencar Araripe Pinheiro*

**A REDE DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS: IDENTIFICANDO EMARANHADOS E TECENDO POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO ..... 34**

*Acicleide Cristiane Fernandes Coelho e Maria Inês Gandolfo Conceição*

**DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES – NOTAS A PARTIR DE UM CASO CLÍNICO-INSTITUCIONAL NOS CAMPOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL E ASSISTÊNCIA SOCIAL ..... 53**

*Leônia Cavalcante Teixeira e Evilene Abreu Silva*

## **PARTE II**

**PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COM CRIANÇAS À MARGEM DAS POLÍTICAS DE SEGURANÇA ..... 69**

**“TIA, ESTAMOS SEMPRE LENDO AS HISTÓRIAS DOS OUTROS. POR QUE A GENTE MESMO NÃO ESCREVE AS NOSSAS HISTÓRIAS? POR QUE A GENTE TAMBÉM NÃO PODE SER AUTOR?” ..... 70**

*Jaileila de Araújo Menezes*

**ENTRE BARRICADAS E FLORES: HISTÓRIAS FEMINISTAS PARA REINVENTAR O MUNDO ..... 84**

*Érika Cecília Soares Oliveira e Késia dos Anjos Rocha*

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, LUDICIDADE E PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA ..... 103**

*Luciana Martins Quixadá, Mariana Lustosa Brito Barbosa e Thamires de Aquino Távora*

**INFÂNCIAS E NARRATIVAS IMAGÉTICAS: A CRIANÇA COMO LEITORA E AUTORA NO SEU MUNDO ..... 125**

*Emiliano Dantas, Laís Rodrigues e Nossa Criança Interlocutora*

**“É TIRO DE BALA ACHADA, TIA”: VIOLÊNCIA ARMADA POLICIAL, CUIDADO E A PALAVRA DAS CRIANÇAS QUE NÃO SE ESCUTA ..... 145**

*Juliana Siqueira de Lara*

**NARRATIVAS DE AFETOS E DORES ENTRE MULHERES E CRIANÇAS NOS CENÁRIOS DA PESQUISA “MENINAS NO CEARÁ – TRAJETÓRIAS DE VIDA E VULNERABILIDADE DE VÍTIMAS DE HOMICÍDIOS” ..... 162**

*Daniele Jesus Negreiros, Roger Silva Sousa, Monique Linhares Gomes e Renato Roseno de Oliveira*

**AYÀ MI O JÁ: UM CONTO SOBRE (RE)EXISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS PERIFÉRICAS..... 181**

*Keise Barbosa da Silva e Jamila de Oliveira Marques*

**“ELE TINHA MUITO MEDO PORQUE O BAIRRO DELE ERA MUITO PERIGOSO”: PENSANDO A PRODUÇÃO DO MEDO NO CENÁRIO BRASILEIRO ..... 200**

*Katia Lacerda Meira Menezes e Ana Julia Lacerda Meira Menezes*

**CRIANÇAS NA PERIFERIA E NARRATIVAS COMPARTILHADAS: POR UMA GRAMÁTICA DA ESPERANÇA ..... 218**

*Luciana Martins Quixadá*

**SOBRE OS AUTORES ..... 238**

# **PARTE I**

## **ATUALIDADES SOBRE DIREITOS E POLÍTICAS PARA INFÂNCIA**

# DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL: ENTRE VITÓRIAS, SINUOSIDADES, ARTICULAÇÕES E AFETOS

*Ângela de Alencar Araripe Pinheiro*

## **Cenários iniciais e percursos percorridos: recorte temporal e o lugar de onde falo**

Ao iniciar a construção deste texto, sinto-me diante de uma imensidão de processos e retrocessos, vitórias e dificuldades, na longa, intensa e por vezes sinuosa história dos direitos de crianças e adolescentes, no Brasil, nas últimas três décadas. O recorte temporal vai do período denominado Redemocratização – a partir da segunda metade dos anos 1970, até os dias atuais, ou seja, início da terceira década dos anos 2000<sup>1</sup>.

Escolho estabelecer esse recorte temporal, posto que corresponde ao início das atividades do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC/UFC)<sup>2</sup>, em 1984, minha

1 Sobre a história das infâncias e adolescências no Brasil, desde a invasão dos portugueses, em 1.500, recomendo texto da Profa. Esther Arantes (1995), incluído nas Referências Bibliográficas deste artigo. A profundidade, densidade e caráter reflexivo da análise da Profa. Esther é ferramenta preciosa para compreender a história dos direitos de crianças e adolescentes anterior à Redemocratização.

2 Comprometimento: contribuir, no cenário político e acadêmico, com a garantia e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Vinculado ao Departamento de Psicologia da UFC e à sua Pró-Reitoria de Extensão, integra ações de ensino, pesquisa, extensão, formação humana e ação política; Princípios: defesa da vida e da cidadania; compromisso com a transformação da sociedade em busca de justiça e solidariedade; visão de crianças e adolescentes como sujeitos da sua história; concretização do papel social da Universidade e valorização da identidade pessoal e da autonomia; gestão compartilhada e democrática, envolvendo professores, estudantes, servidores e colaboradores; Propósitos do NUCEPEC: contribuir com o processo de construção da cidadania de crianças e adolescentes; gerar e socializar conhecimentos sobre e com crianças, adolescentes e jovens; colaborar com formação no campo de promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes; promover e incentivar a formação cidadã de seus integrantes. Ao longo de 37 anos de ininterruptas atividades, vem se dedicando a intersecções entre a Universidade e a sociedade



mais remota e principal referência de pertença a instância coletiva, da qual sou integrante desde sua fundação, já por 37 anos, e no qual pretendo permanecer por tempo indeterminado.

É a partir do NUCEPEC/UFC que transcorre a trajetória, por mim escolhida:

- De fazer-me presente na cena pública, em defesa de todos os direitos para todas as crianças e adolescentes; de seu reconhecimento como sujeitos de direitos e em condição especial de desenvolvimento, e da prioridade absoluta dispensada em seu trato público. São pilares da Doutrina da Proteção Integral, formalizada na CF 1988<sup>3</sup> e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8069/1990), e, em nível internacional, na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (CNUDC), de 1989;

- Em desenvolver estudos e pesquisas sobre e nesta dimensão da questão social brasileira, tendo como interlocutores preferenciais: crianças e adolescentes, bem como atores sociais de movimentos e entidades da sociedade civil e do Poder Público. Vêm sendo construções coletivas de conhecimento – subsídios fundamentais para propostas, monitoramento e controle social de políticas públicas e peças orçamentárias do Estado;

---

civil (movimentos sociais, redes, fóruns e ONGs), na perspectiva da construção de conhecimento sobre infâncias, adolescências e juventudes. Primeiro núcleo em uma Universidade Pública com esse propósito, pioneiro também na região Nordeste e o segundo em todo o País. Integrado por estudantes, servidores, professores e colaboradores advindos da sociedade civil mais ampla, de diversificados campos do saber. Já somos mais de 350 integrantes. Vem sendo campos de iniciativas do NUCEPEC: **Ação Política** (presença Cena Pública do País: processos de construção e aprovação de Leis, Conselhos de Direitos e Tutelares; vem integrando coletivos de articulação, controle social e incidência política; **Ações Diretas** (intervenções com crianças, adolescentes e jovens, trabalhadores do campo das infâncias e adolescências, interessados em geral); **Construção e Socialização de Conhecimentos**, incluindo a participação de crianças e adolescentes; significativo número de estudos e pesquisas – exploratórias e de intervenção, e socialização de conhecimentos (meios impressos e virtuais, interlocução e contribuições com meios de comunicação e mídias); disponibilização de biblioteca, hemeroteca e videoteca; **Formação Humana e Cidadã**: grupos de estudos, cursos, oficinas, seminários, por vezes em parceria com outras instituições, com Eixos de Formação Interna e Externa. NUCEPEC: espaço de afetos e sociabilidades; crítica e autocrítica; experiências democráticas, sujeitos individuais e coletivos; escolhas e desejos; sonhos, projetos e utopias, reflexões e práticas emancipatórias.

3 Ver Pinheiro (2004; 2006).

- Em empenhar-me tanto na minha formação técnica e política continuada, como facilitadora de processos formativos daquelas/es que vêm participando do NUCEPEC; bem como de estudantes, trabalhadores e trabalhadoras no trato público de crianças e adolescentes, de integrantes de ONGs e movimentos sociais, e de interessados em geral. São processos de mútua aprendizagem, trocas infindas de experiências e vivências, reflexões e questionamentos a perder de vista, e ampliação continuada de leituras do mundo, do outro, do arcabouço normativo, teórico e metodológico sobre a temática das infâncias e adolescências e de seu trato público;

- De compreender o NUCEPEC como espaço social em que se sedimentam afetos, sociabilidades, subjetividades, numa rede intensa, profunda e duradoura de convivências, vínculos e trabalhos coletivos. E têm estado presentes, e se solidificado, dialogia, confiança e respeito mútuo como valores axiais – Vida, Dignidade, Democracia, Justiça, Equidade e Respeito às Diferenças.

Há igualmente dimensões de minha vida pessoal e familiar que se entrelaçam com a trajetória político-profissional, com respeito a direitos de crianças e adolescentes. De família de classe média, filha de servidora pública e médico pediatra, cresci em contato com as abissais desigualdades de nosso País: crianças esquiladas, moradoras das imediações de nossa casa, atendidas por meu pai no sofá da sala, diariamente, sem qualquer acesso a equipamentos e serviços de saúde pública; crianças famintas, revolvendo contêineres de lixo de centro comercial; colegas de colégio, pertencentes às elites econômicas e políticas, muito bem tratadas por algumas freiras, e, ao mesmo tempo, alunas bolsistas, advindas de classes populares, discriminadas escancaradamente por religiosas da gestão do estabelecimento de ensino; e mais: elevadíssimos índices de mortalidade

infantil a dizimar crianças no Brasil, em verdadeiro infanticídio<sup>4</sup>; crianças como “chama” para a mendicância em ruas da cidade – as mais magras, ainda mais “utilizadas” – com menos de dois anos, uma criança era alimentada com cola dissolvida em água, de modo a ficar sonolenta, não chorar – foi encontrada com sua mãe, por um policial militar e levadas ao órgão competente da época; assisti, aterrorizada, ao “uso” de criança por personalidade política da seguinte forma: com cerca de 5 anos, a menina foi levada em caravana da periferia para a frente do Palácio do Governo, para denunciar ausências de políticas públicas estaduais. A criança foi “exibida” pela referida personalidade, mostrando seu estado de desnutrição, que lhe restava apenas pele e osso. Durante essa macabra exibição, a criança se desmanchava em descargas intestinais, a escorrer pelo corpo esquelético. Uma servidora pública da área de nutrição, indignada, tomou a criança nos braços e, junto a uma colega, levou-a para uma urgência hospitalar, na tentativa de reverter a situação dramática em que se encontrava. A demora, decorrente do uso da criança naquele ato político, fora longa o suficiente para levá-la a óbito.

Cenas como as relatadas acima foram se acumulando ao meu redor e em mim. Por vezes, dilaceravam-me a ponto de me paralisar. Ficava em casa, sem conseguir fazer as tarefas de colégio, da graduação em psicologia e do exercício do magistério. Em outras, conseguia, mesmo com esforço, transformar tamanha indignação (e até revolta) em ação, que pudesse reverter em respeito à vida e à dignidade de crianças e adolescentes. Tudo isso a revelar desigualdades: de renda; de terra urbana e rural; de acesso a equipamentos, bens e serviços públicos; da destinação de recursos públicos. A revelar formas diversificadas de descuidos, desrespeitos e violações de direitos de crianças e adolescentes pobres, pretos e de margens e periferias sociais.

---

4 De acordo com o IBGE (2020), a Taxa de Mortalidade Infantil (TMI) chegou a 97,6/1.000; em 1980, estava em 69,1/1.000; e em 2019, atingiu marca bem mais baixa – 11,9/1.000. As condições atuais de insegurança alimentar, fome e miséria, orfandade e desmonte das políticas de proteção social, permitem-nos avaliar que já deve ter havido uma elevação significativa da TMI.

A partir desse entrelaçado, venho me forjando, na confluência de ser professora de universidade pública, extensionista, pesquisadora, disposta a me fazer presente na cena pública, convivendo, participando de coletivos, de diálogos e de embates, refletindo e construindo pautas para a agenda pública, experimentando a ação política, de forma densa e determinada e com os desdobramentos que vêm se concretizando, e que continuarão a ocorrer.

É deste lugar peculiar, revelador de sociabilidades, pertencas, afetos e subjetividades, que posso falar. Falar principalmente das ações coletivas – são poucas as ações individuais que consigo identificar. São escolhas pelas quais me responsabilizo.

## **Dois entraves (entre muitos) à garantia dos direitos de crianças e adolescentes e à sua proteção contra atentados à sua integridade**

Entraves existem à consecução dessa garantia e da proteção, quando observamos, com cuidado, a história de crianças e infâncias no País, desde os tempos da invasão portuguesa em 1.500 aos dias de hoje. Diante disso, tomei a decisão de me ater a dois: o primeiro, ocorrido durante o processo de redemocratização – anos 1980; o segundo entrave está a ocorrer no cenário atual do País, no emaranhado de desrespeitos que vêm se concretizando por parte de integrantes do Governo Federal e de apoiadores.

## **Redemocratização, criação do NUCEPEC, ANC e CF 1988, ECA**

São muitos os processos que se deram durante os anos 1980. Se, em sua primeira metade, continuávamos sob o “jugo” institucional de governos militares ditatoriais, vivíamos, simultaneamente, esperanças trazidas pela Redemocratização, que favorecia

esperançar por dias melhores para a Nação, diretamente conjugados com a atuação dos movimentos sociais. Basta lembrarmos os pilares da Redemocratização: decretação da anistia política para os perseguidos pela ditadura civil-militar; reinstauração do pluripartidarismo; retorno das eleições diretas para a Presidência da República; e convocação de sua Assembleia Nacional Constituinte para formulação de Carta Magna que substituísse a então vigente, imposta, em 1967, pelo Regime Militar (PINHEIRO, 2006; 109-11).

A onda movimentalista<sup>5</sup> foi central naquele contexto, para a conquista dos quatro objetivos do processo de redemocratização, mesmo que não em sua inteireza, nem em tempo imediato. Além disso, aquele contexto, com todos os embates, articulações, protestos e manifestações, foi extremamente favorável à defesa de direitos, fundamental para assegurar as inovações no que concerne a crianças e adolescentes no texto constitucional.

Nessa efervescência social e política, dá-se a criação do NU-CEPEC, em 1984, como referido anteriormente. Agora, gostaria de aprofundar um pouco como se deu a nossa participação na Assembleia Nacional Constituinte (ANC 87-88), quanto aos direitos de crianças e adolescentes. Considero muito representativa a inserção da Universidade Federal do Ceará (UFC), através do NUCEPEC, na cena pública, a contribuir com a construção de sua agenda.

Integramos a Campanha *Criança e Constituinte*, que, com a adesão de entidades do campo popular e do Poder Público, colheu mais de 1 milhão e 200 mil assinaturas advindas de todos os Estados e do Distrito Federal, muitas das quais eram de crianças e adolescentes, tornando-se a Emenda Popular campeã de adesões

---

<sup>5</sup> Expressão cunhada por Ana Doimo (1995), em significativo estudo sobre a efervescência dos movimentos sociais, no Brasil pós anos 1970.

na ANC 87-88<sup>6</sup>. O texto da CF 88 formalizou todos os direitos de crianças e adolescentes, no *caput* do Art. 227 (extremamente referido<sup>7</sup> quando é abordada essa conquista legal) e de vários outros<sup>8</sup>.

Proseguimos, apoiando Emendas Populares<sup>9</sup> que reivindicavam o reconhecimento formal de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos; em condição peculiar de pessoas em desenvolvimento e a dispensa de prioridade absoluta ao seu trato público, incluindo a destinação de recursos públicos. Esse são pilares da Doutrina da Proteção Integral, paradigma que substituiu a Doutrina da Situação Irregular, particularmente no teor do Código de Menores (1979).

Estivemos presentes, como expositores e/ou participantes, em encontros – de caráter nacional, regional e estadual, lutados para o debate do que queríamos ver assegurado no texto constitucional. Os resultados obtidos pelo Movimento Infância<sup>10</sup> foram alentadores! Restava, então, prosseguirmos, para contribuir, na medida do nosso possível, com a construção do texto da Lei Federal nº 8069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Seguimos integrando iniciativas que debatiam o que seria

---

6 Os ritos adotados na ANC 87-88 restringiam a adesão a Emendas Populares aos eleitores (a partir de 30 mil), com a chancela de pelo menos três entidades de atuação nacional. Contudo, a EP poderia transitar se fosse “adotada” por um Parlamentar. E assim o foi com a EP resultante da Campanha *Criança e Constituinte* (Pinheiro, 2006).

7 Ver também, no texto original da CF 88: art. 5º, inciso LXXVI; art. 7º, incisos XXV e XXXIII; art. 24, inciso XV; art. 203, incisos I e II; art. 208 – inciso IV; art. 227 – todos os parágrafos e incisos; e art. 228.

8 O trabalho de tese (Pinheiro, 2001) que desenvolvi está diretamente relacionado aos processos da ANC 87-88, no que concerne aos direitos de crianças e adolescentes. Para tanto, fiz levantamento de toda a documentação resultante de debates, discursos, emendas, atas, propostas de textos para a Constituição e votações, ocorridos na Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso; na Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação; na Comissão de Sistematização e no Plenário da ANC. É com base nesse estudo que construo este texto agora.

9 Emenda Popular (EP) *Direitos da Criança e do Adolescente*; e EP *Criança, Prioridade Nacional*.

10 Três entidades, de atuação nacional e constitutiva do Movimento Infância, cumpriram papel decisivo na articulação das Emendas Populares, que buscavam assegurar os direitos de crianças e adolescentes, e de seu encaminhamento à ANC 87-88: Pastoral do Menor, Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua e Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança (FNDDC).

fundamental constar no texto do ECA – presença em encontros similares aos referentes à ANC 87-88 e à CF 88; encaminhamento de propostas à Comissão que, nacionalmente, coordenava a redação do texto do ECA; inclusão de crianças e adolescentes como participantes dos encontros realizados; manifestação de nosso apoio à aprovação do ECA, em correspondências enviadas a todos/as os/as Parlamentares do Ceará. Mais uma vez, os resultados foram alentadores: o documento legal, totalmente redigido fora do Congresso Nacional, foi aprovado, na íntegra, por seus integrantes.

Passo seguinte: reordenamento institucional, em todos os níveis e Poderes, de forma a se adequarem aos novos ditames legais. É nesse ponto do processo de garantia de direitos de crianças e adolescentes, que quero abordar um entrave com largo alcance, posto que envolve dimensões mais profundas e capilares da vida e do pensamento sociais no País. Um entrave, mesmo que submerso, durante a elaboração do texto constitucional, que pode nos ajudar a compreender como vem sendo difícil incrementar ações que concretizam todos os direitos assegurados na CF 88, como inovações muito significativas, no plano legal, para todas as crianças e todos os adolescentes.

Para tanto, recorro a considerações que pude formular, ao concluir trabalho de tese, sobre o que se passou durante a ANC 87-88 e o conseqüente texto da CF 88 e, em seguida, o ECA (PINHEIRO, 2006; PINHEIRO, 2004). Pude constatar que:

- o texto da lei encobre concepções distintas sobre crianças e adolescentes, presentes no pensamento social brasileiro, que ficaram submersas durante o trabalho da ANC 87-88, diante do contexto favorável à conquista de direitos para todos e todas, e inibidor de propostas voltadas para o controle e disciplinamento, e a repressão social como princípios orientadores do trato público dispensado a crianças e adolescentes;

- Nos trabalhos Constituintes: maior recorrência da significação da criança como objeto de proteção social, por vezes articulada com controle e disciplinamento;

- Nas EP's encaminhadas pelo Movimento Infância, predominância da significação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos;

- Foi possível verificar o distanciamento entre as produções do processo constituinte e o texto constitucional; e, ainda,

- Pude constatar o distanciamento entre, de um lado, a produção constituinte e o texto constitucional e, de outro, o pensamento social brasileiro, no que concerne a crianças e adolescentes – “todos os direitos para todos eles” não é significação predominante em circulação no País.

Permito-me constatar que o reconhecimento de crianças como sujeitos de direitos, na CF 1988 e no ECA, entrou em rota de colisão, e de ruptura, com marcas históricas da cultura política brasileira, na qual o autoritarismo e dominação ocupam lugar destacado no trato público e no pensamento social brasileiro, referentes a crianças e adolescentes de classes subalternizadas.

É preciso, portanto, termos em conta que o momento constituinte foi extremamente favorável à circulação da significação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos - processo da redemocratização; luta intensa por direitos, com vívida mobilização popular, com destaque para a implicação política da Pastoral do Menor, do Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua e da Frente Nacional de Defesa de Direitos da Criança; precárias condições de vida de crianças e adolescentes; e debates, mundo afora, por cerca de 10 anos, que resultaram na aprovação, pela Assembleia da ONU, em 1989, da Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança.



## O Brasil do presente: transtornos e entraves aos direitos de crianças e adolescentes

Tomo o cenário do Brasil a partir de 2016, do Golpe Parlamentar-Midiático- Jurídico, que resultou no afastamento da Presidente Dilma, o conseqüente governo ilegítimo de Michel Temer, chegando aos dias atuais, que correspondem ao terceiro ano do mandato do Capitão Jair Bolsonaro<sup>11</sup>.

Certamente, neste artigo seria inviável fazer uma análise de conjuntura com a necessária profundidade, dada a sua complexidade. Contudo, disponho-me a formular alguns apontamentos, tomando por base reflexões de Alba Carvalho (2021); informações veiculadas em fontes confiáveis da mídia (tradicional e redes sociais), bem como reflexões próprias, de quem, como eu, está inserida no atual cenário social e político, a partir do meu lugar na cena pública.

Por certo, por estar se construindo, ou seja, um cenário em movimento, crescem as possibilidades de cometer equívocos, pelos quais me responsabilizo. Ademais, trago tão somente alguns processos, que, no meu entender, atingem mais diretamente a vida, a dignidade e os direitos de crianças e adolescentes, conforme deixei claro na primeira parte deste texto.

Além disso, é preciso considerar que vivenciamos, não somente no Brasil de agora, insistentes, constantes e nunca superados problemas de ameaças de violação e violações de direitos de crianças e adolescentes. O que é possível observar é o aprofundamento desses graves problemas, no cenário atual brasileiro. Vejamos algumas dessas constatações:

- A aprovação da EC/95 DO TETO DOS GASTOS PÚBLICOS, em 13.12.2016, congelando, por vinte anos, o orçamento das Políticas Públicas. Emenda-símbolo do Golpe introduziu novo

<sup>11</sup> Cabe lembrar que este texto foi escrito e finalizado em agosto de 2021.

regime fiscal, a repercutir, diretamente, no âmbito do Orçamento da Seguridade Social. A definição dessa EC por vinte exercícios financeiros configura intervenção, sem precedentes, em qualquer democracia, a comprometer os próximos governos e o futuro;

- O então candidato à Presidência, Deputado Federal Jair Bolsonaro, já antecipava a sua visão sobre o ECA, ao declarar que “esse ECA tem que ser rasgado e jogado na latrina. Este ECA é o estímulo a vagabundagem, malandragem infantil no nosso país (...) você não pode triscar numa criança que o ECA proíbe. Ele presta um desserviço à sociedade” (SANTOS, 2019: 11);

- Acabar com o CONSEA e tentativa de destruir a paridade no CONANDA – na prática, inviabilizou a participação dos representantes da sociedade civil, ao determinar que são suas entidades que devem financiar a ida para Plenárias do CONANDA, ignorando um dos tons da CF 88 - participação popular;

- Descaso, negacionismo e suspeitas de mau uso do dinheiro público, no trato da Pandemia da COVID 19, como tem sido revelado pela CPI<sup>12</sup> homônima, em funcionamento no Senado Federal, desde 27 de abril último (ano de 2021). A recomendação explícita de uso indevido de medicamentos; a negação reiterada da compra de vacinas já aprovadas por autoridades sanitárias; o constante não uso de máscaras e a provocação deliberada de aglomerações, por parte do ocupante da Presidência da República e de seus adeptos; a circulação de desinformações; as denúncias de corrupção na compra de medicamentos e insumos, como vacinas e testes; o superfaturamento também no pagamento por seu transporte; o fechamento de leitos hospitalares – inclusive de UTI, por parte do Governo Federal; a falta de repasse de recursos suficientes

12 Comissão Parlamentar de Inquérito: foi requerida pelo Senador Randolfe Rodrigues (REDE-AP), subscrita por mais de 30 Senadores, para apurar as responsabilidades por gravíssimos processos de ação e de omissão, no enfrentamento à Pandemia da Covid-19, particularmente no que estava a ocorrer em Manaus (AM), em janeiro/21, causando inúmeras mortes de manauaras por falta de oxigênio.

para o adequado funcionamento do SUS - eis alguns fatores que têm sido objeto de estudos por especialistas, e escancarados, no decorrer da CPI Covid-19.

O resultado quase todo o País tem sentido, na pele e na alma: até 14.08.21, de acordo com o Painel Coronavírus<sup>13</sup> são casos confirmados - 20.350.142; óbitos confirmados - 568.788; letalidade - 2,8%. Um dado é avassalador: em declarações prestadas à CPI da Covid-19<sup>14</sup> (24.06.21), dois acreditados médicos e pesquisadores - Prof. Pedro Hallal (UFPeL) e Jurema Werneck (Anistia Internacional) - apontaram que, no primeiro ano da Pandemia, 120 mil mortes teriam sido evitadas, bem como 400 mil das 500 mil já registradas até aquela data, não fosse a equivocada estratégia adotada pelo Governo Federal. Fica muito difícil assimilar tudo isso, impossível aceitar tamanho desatino, tamanho descaso com a Vida, com a Dignidade.

Além de sequelas físicas, o sofrimento psíquico tem nos assolado - luto, saudade, tristeza, medo, incertezas, estados depressivos e de ansiedade - são algumas manifestações desse sofrimento, tornando necessário abordar uma endemia pouco falada, diante dos impactos que traz na vida de crianças e adolescentes no País: a orfandade do pai, da mãe, de ambos, ou de avós ou de seus cuidadores. Problema demasiado sério, revela que crianças e adolescentes são atingidos, sim, pela Pandemia da Covid-19, com implicações gravíssimas em termos afetivos e de violação de seus direitos. Dados veiculados no G1 e na FSP, (julho/2021), de estudo coordenado por Susan Hillis, pesquisadora de doenças infecciosas do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA, mostraram que o número de órfãos pela Covid-19 no mundo chegou a 1,5 milhão. Desse universo, o Brasil é o segundo

<sup>13</sup> [www.covid.saude.gov.br](http://www.covid.saude.gov.br) (consulta em 15.08.21).

<sup>14</sup> <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/06/24/pesquisadores-apontam-pelo-menos-120-mil-mortes-evitaveis-no-primeiro-ano-da-pandemia> (consulta em 15.08.21)

país com mais órfãos, aproximadamente 113 mil crianças e adolescentes perderam pai, mãe ou ambos, até abril/2021, podendo chegar a 130 mil, quando a orfandade se deu pela perda da avó, avô ou cuidador responsável. Na condição de órfãos, ficam ainda mais expostos a vulnerabilidades econômicas e sociais. O NUCEPEC<sup>15</sup> está mapeando algumas das ações que vêm sendo efetivadas a respeito desta gravíssima expressão da questão social. Encontramos propostas e ações, algumas ainda iniciais, que podem ser acompanhadas pela sociedade: 1. tramitação na Câmara dos Deputados de duas iniciativas sobre o problema: PL 1305/21 (determina que o Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) destinará pensão individual e mensal, no valor de 1 salário mínimo (1SM), a crianças e adolescentes órfãos de pai e mãe em razão da Covid-19. O benefício será pago até que atinjam a idade de 18 anos); e PL 1437/21 (Institui o Programa Nacional de Apoio Social e Psicológico a crianças e adolescentes que se tornaram órfãos, pela pandemia da covid-19 (PRONASP); 2. o Fórum dos Governadores do Nordeste aprovou (19.07.21) a criação do Projeto NORDESTE ACOLHE (auxílio social de R\$ 500 mensais, a ser pago, nos nove estados da Região, a crianças e adolescentes órfãos devido à morte de pais ou responsáveis por Covid-19). Será encaminhado por cada Governador, em agosto de 2021, projeto de lei para a Assembleia Legislativa, tratando sobre o programa. A elaboração da minuta do projeto de lei está sob a responsabilidade da equipe da governadora do Rio Grande do Norte, Fátima Bezerra.

- Não realização, pelo Governo Federal, do Censo Demográfico<sup>16</sup> em 2020, adiado para 2021, por conta da Pandemia da

---

15 Mapeamento a cargo dos integrantes do Eixo de Formação em Políticas Públicas e Controle Social, 2021.

16 Os trechos referentes a não realização do Censo Demográfico, fome e insegurança alimentar correspondem em boa parte às postagens, no Perfil do Instagram do Movimento Cada Vida Importa (@movimentocadavidaimporta), respectivamente nos dias 28.04.21 e 31.05.21. Como integrante do Movimento e uma das redatoras das duas postagens, permito-me reproduzi-las aqui.

COVID- 19. Neste ano, os cortes brutais de recursos inviabilizaram a realização do Censo. O Brasil ficará sem um instrumento imprescindível para planejamento de políticas públicas. Realizado a cada 10 anos, o Censo Demográfico contabiliza a população dos municípios, estados, regiões e do país como um todo. São informações que o Censo fornece, em relação ao contingente populacional, e a dados específicos por sexo, gerações, etnias, níveis de escolaridade, por renda *per capita* e familiar, condições sanitárias e de saúde, estratos socioeconômicos, por índices de empregados, trabalhadores informais e desempregados, dentre outros. Desses dados, derivam-se estudos que subsidiam a definição e implantação adequada de políticas públicas, a distribuição do Fundo de Participação dos Municípios e o repasse de outros recursos da União para estados e municípios. Parecer final do relatório geral da Comissão Mista Orçamentária do Congresso Nacional revela corte de R\$ 1,76 bilhão do montante previsto para o Censo de 2021 - R\$ 2 bilhões de reais (corte de 88% de recursos), inviabilizando a sua realização. Uma década nos tempos atuais representa mudanças impactantes, que repercutem na vida de todos nós, por imporem novas necessidades e políticas correspondentes. Assim, a não atualização censitária compromete diretamente as ações do Estado para com a sua população, particularmente quando estamos em Tempo de Pandemia da Covid-19, estima-se em torno de 19 milhões de pessoas passando fome e em condições indignas de vida.

- Insegurança alimentar e fome alastradas - são estarrecedores os dados sobre fome no País. Eis uma frase síntese, formulada pela Profa. Renata Motta<sup>17</sup>: “A expressão mais grave e mais drástica das desigualdades sociais é a fome”. Mais de 19 milhões de brasileiros/as passam fome no Brasil atual (cerca de 9% de brasilei-

17 Instituto de Estudos Latino-americanos; Freie Universität Berlin, uma das autoras da pesquisa Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil. Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/05/brasil-tem-19-milhoes-de-pessoas-passando-fome-em-meio-a-pandemia>.

ros); mais da metade de nossos domicílios (55,2%) vivencia algum tipo de insegurança alimentar<sup>18</sup> (cerca de 114 milhões de pessoas), o que implica em algum grau de desnutrição. Os dados resultam de amplo estudo realizado nos dois últimos meses de 2020, pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN). Foi realizado quando ainda havia o auxílio emergencial, no valor básico de R\$600 reais<sup>19</sup>. Como passamos mais de 3 meses sem mais contar com o auxílio, os estudiosos presumem que esses números estejam ainda mais preocupantes. E o “novo” auxílio emergencial teve seu valor básico reduzido para 1/4 do estabelecido em 2020: apenas R\$150 reais<sup>20</sup>. Podemos imaginar a proximidade de fome, miséria e insegurança alimentar como maior vulnerabilidade para a contaminação pela Covid-19 e suas consequências. A propósito, os elevados índices de desemprego no Brasil (de acordo com o IBGE, são 14,3 milhões de desempregados; taxa de desocupação em torno de 14,2%, sendo 5,9 milhões de desalentados<sup>21</sup> - os que desistiram de procurar emprego) é fator determinante para a elevação dos índices referentes à fome, miséria e insegurança alimentar.

### **Para finalizar (por enquanto...)**

Procurei abordar dois períodos da história social e política brasileira, em termos de entraves que dificultam (ou impedem) o que preconiza a atual legislação brasileira: todos os direitos para

---

18 Insegurança alimentar: viola o Direito Humano à Alimentação Adequada; escancara a precariedade ou ausência de políticas públicas para a garantia de alimentação saudável. O estudo adotou escala que classifica diferentes níveis de restrição alimentar: “leve” (há uma preocupação ou incerteza de se ter alimentação no futuro); “moderada” (há redução de alimentos entre adultos), e “grave” (a restrição atinge todos os membros do domicílio).

19 Em 2020, o valor do Salário Mínimo, no Brasil, era de R\$1.045,00 (hum mil e quarenta e cinco reais).

20 Em 2021, o valor do Salário Mínimo, no Brasil, é de R\$1.100,00 (hum mil e cem reais).

21 <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/31/desemprego-fica-em-142percent-no-trimestre-terminado-em-janeiro-aponta-ibge.ghtml>

todas as crianças e adolescentes. O texto adentrou o processo de redemocratização, particularmente na década de 1980; e o Brasil do Presente, iniciado com o Golpe Parlamentar-Jurídico-Midiático, em 2016 e em curso até dos dias de hoje, com o atual Governo Federal.

Busquei focar em entraves à concretização desses direitos, mote sugerido pelas organizadoras desta publicação, que me pareceu fecundo. Tentei deixar claro que, lamentável, entraves são em maior número dos que apontados aqui, considerando os limites do texto – tamanho e tempo disponível para a sua elaboração.

Faço algumas considerações:

- Nos últimos anos, temos vivenciado a intensificação de ataques à condição de crianças e adolescentes como sujeitos de todos os direitos, que devem estar a salvo de toda forma de negligência, opressão, exploração, discriminação e crueldade, como dever da família, da sociedade e do Estado<sup>22</sup>. Alguns dos seus principais atacantes: o ocupante da Presidência da República<sup>23</sup>, integrantes de sua equipe e adeptos, com diversificadas inserções na vida social e política. Com isso, há o fortalecimento das significações de crianças e adolescentes como objetos, e disputa mais acirrada entre essas e a significação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Não me parece desproposital afirmar uma nítida e desagradável percepção: como se estivéssemos a viver a “vigência” simultânea da CF 88 e ECA e do Código de Menores (1979), autorizado pelo próprio Bolsonaro, em suas ações, omissões e práticas – inclusive as discursivas - essas últimas também constituem a realidade;

22 Ver art. 227 da CF 88 e outros, conforme levantamento apresentado na N. de Rodapé 8.

23 A propósito, Santos (2019: 11) reproduz trecho de entrevista concedida pelo então candidato Bolsonaro, em 2018, diante de seu gesto de colocar uma criança no colo e a ela perguntar se sabia atirar: “Encorajo, sim. Não podemos mais ter uma geração de covardes, de ovelhas, morrendo nas mãos de bandidos sem reagir. A realidade é muito diferente da teoria que está aí. (...) Meus filhos todos atiraram desde os cinco anos. Real, não é ficção”.

- Temos identificado e vivenciado afrontas às garantias legais; incentivos à circulação das significações como objetos; fragilização da participação popular; e atentados contra os direitos de crianças e adolescentes, como a vida, saúde e alimentação; a convivência familiar e comunitária; educação e cultura;

- Há, além disso, disputa ferrenha também de valores que sustentam ideais e ações de Dignidade, Vida, Democracia, em constante confronto com afrontas, atentados, destilação de ódios, violências e violações cotidianas de direitos e garantias individuais e coletivas.

Diante de tudo isso, a avaliação é de que o atual contexto está a requerer, ainda mais, a disposição e o comprometimento de quem tem se disponibilizado (e de quem mais queira se disponibilizar) na garantia, promoção e defesa de DCA no Brasil de agora. Fóruns, movimentos sociais, redes, coletivos e muitos outros arranjos de articulação e incidência existem. Havemos de fortalecê-los com nossas presenças. Havemos de prosseguir em vínculos, discursos e ações voltados à superação dos entraves e à continuidade da construção cotidiana da Justiça Social, da Equidade, da Democracia, da Dignidade – solo para o respeito a todos os direitos para todas as crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, E. M. M. Rostos de Criança no Brasil. In: PILOTTI, F. & RIZZINI, I. (orgs.) **A Arte de Governar Crianças** – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância e a adolescência no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. (texto original)



BRASIL. **Lei Federal 8069/90** (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: Congresso Nacional, 1990. (texto original)

CARVALHO, A. **A conjuntura socio-econômica e política recente e a seguridade social no Brasil**. (conferência). São Luís: UFMA, 2021.

DOIMO, A. M. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

IBGE. **Tábua completa de mortalidade para o Brasil/2019**. Breve análise da evolução da mortalidade no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

ONU. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. Brasília: UNICEF, 1989.

PINHEIRO, A. de A. A. **Crianças e adolescentes no cenário da redemocratização**: Representações Sociais em Disputa. Fortaleza: UFC/Programa de Pós-Graduação em Sociologia (tese de doutorado), 2001.

PINHEIRO, A. de A. A. A Criança e o Adolescente, Representações Sociais e Processo Constituinte. **Psicologia em Estudo**, Vol. (9), Nº (3), p. 343-355, 2004.

PINHEIRO, A. de A. A. **Criança e adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

SANTOS, A. N. S. dos. “Um estatuto a ser jogado na latrina”: desafios para a política pública infanto-juvenil. **Revista Jus Navigandi**, Ano 24, nº 2838, 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/74927>. (acesso em 14.08.21)

# A REDE DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS: IDENTIFICANDO EMARANHADOS E TECENDO POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

*Acileide Cristiane Fernandes Coelho*

*Maria Inês Gandolfo Conceição*

## Introdução

A rede de proteção é um dos temas centrais quando discutimos a efetivação de direitos e políticas para crianças. Todavia, para que essa rede funcione, ela precisa refletir o caráter complexo que envolve a proteção da infância com foco nas relações, nos vínculos entre os sujeitos diversos, serviços e espaços de convivência. A percepção de risco social tem se modificado ao longo dos anos: foi construída com base na identificação da *questão social* ou de um problema de *disfunção familiar*, passando a ser interpretada como uma questão de relacionamento. Trata-se da dimensão “de interação que sinaliza a questão de acesso aos serviços e dos relacionamentos” (SIERRA; MESQUITA, 2006, p. 151). Assim, o olhar para a totalidade do sujeito, para uma sociologia da infância (SARMENTO, 2008), ajuda-nos a tecer espaços de escuta de vivências, de culturas e de realidades macrossociais e analisar como esses incluem ou excluem a criança como ser ativo na sociedade.

É na perspectiva de uma análise da psicologia social crítica e da sociologia crítica que este capítulo traz uma discussão sobre os emaranhados da rede de proteção da infância e levanta possibilidades de tecer atuações pautadas em novas formas de coletivização e organização das redes sociais. Adotamos aqui a concepção da rede horizontalizada, com relações baseadas no vínculo entre pes-

soas (ROVERE, 1998) e, portanto, analisando uma heterogeneidade que nos permite olhar para o caos e para responder de forma flexível a necessidades diversas. Nesse sentido, as redes não podem ser um mero instrumento gerencial cumprindo funções estatais (FLEURY, 2005), as quais não se reduzem a um papel de referência e contra referência entre seus atores, mas são espaços de vínculos de solidariedade. Assim, é possível olhar para a profundidade das articulações dessa rede, conforme Rovere (1998) propõe, por meio de níveis, como reconhecimento, conhecimento, colaboração, cooperação e associação.

Assim, ainda dentro da possibilidade de atuações mais inclusivas e democráticas, assumimos uma renúncia a uma lógica linear, a uma epistemologia geral e hegemônica. Nesse caso, abrimo-nos para olhar os territórios valorizando saberes locais, parciais, periféricos e orais, com diálogos horizontais entre os diversos conhecimentos, o que Santos (2002) chama de ecologias de saberes. Esse caminho faz com que as redes pensem em atuações ligadas a ações desenvolvidas nos territórios diversos, nos locais de maior desproteção social, junto a projetos comunitários, buscando maior integralidade e adentrando espaços em que as crianças estão inseridas.

Em tempo, no campo do enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes e da proteção dos direitos, ressalta-se a importância de uma articulação de instituições do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) relevantes, que fazem da rede espaço para efetivação de políticas públicas. Todavia, como já apontamos aqui, é preciso incluir diversos saberes repensando formas cristalizadas, rompendo com práticas hegemônicas e de judicialização da vida, os quais geram mais violações de direito (SILVIA; ALBERTO, 2019; REIS; GUARESCHI, 2016).

A vulnerabilidade das crianças e adolescentes transcende seu tamanho, força ou idade, mas liga-se às práticas sociais. Se é na

interação que eles podem correr riscos, é na mesma sociedade que eles podem encontrar proteção, já que existe a alternativa de que um outro seja testemunha de alguma violação. Portanto, a criança é menos protegida onde ela é menos visível. Torná-los visíveis significa produzir a sua socialização/individualização, o que implica viabilizar o acesso aos mais diversos públicos, permitindo o ingresso em ambientes sociais completamente distintos (SIERRA; MESQUITA, 2006).

Nesse momento de crise sanitária, social, política e econômica, em que se ampliam contextos de desproteção, em especial, de crianças e adolescentes, há uma necessidade urgente de se repensar a atuação da rede, especialmente nos territórios com populações vulnerabilizadas, às quais se têm negado o reconhecimento social como cidadãs de direitos (SPOSATI, 2020). Essa negação agrava situações de violação de direitos e fragmentação dos territórios, um abismo de desigualdades causadas por diversos fatores, incluindo a histórica precarização das políticas públicas influenciada pela política neoliberal.

Considerando a lógica da rede baseada no vínculo, adotamos que a rede representa relações e interações estabelecidas que visem ações ou trabalhos conjuntos (RIZZINI et al., 2007). Na prática, as redes têm como objetivo o bem-estar comunitário, ampliando o acesso às políticas sociais, pensando no enfrentamento dos problemas coletivos, compartilhando estratégias para ação, em um sistema de trocas e integração de recursos e metodologias de intervenção (SANICOLA, 2008).

Ao trabalhar com foco nas relações sociais para a atuação em rede e para a promoção de proteção, vamos contra um ideal político de valorização de práticas individualizantes. Nessa direção, dois pontos são fundamentais para uma compreensão da possibilidade de atuação da rede que propomos neste capítulo: a

afetividade e o reconhecimento intersubjetivo construídos na interação social. Por afetividade, trazemos a compreensão de Sawaia (2014), que a considera uma categoria analítica desestabilizadora do que há de hegemônico, possibilitando ver o ser humano em sua integralidade, tornando possíveis transformações sociais. Quanto ao reconhecimento intersubjetivo, segundo Honneth (2009), esse é fundamentado no amor enquanto relações de vínculos afetivos, no direito como foco no campo da igualdade e da justiça social e na solidariedade, na valoração positiva recíproca. A luta por esse reconhecimento é um norte tanto para guiar atuações que considerem a dignidade humana como de autorreconhecimento das fragilidades e potências da rede.

A seguir, discutiremos sobre os desafios de se trabalhar em rede, apresentando pontos importantes que favorecem seus emaranhados e articulações que ampliam possibilidades mais horizontalizadas de atuações por meio de espaços que gerem vínculos, reconhecimento e afetos que possam reverberar no atendimento a crianças enquanto sujeitos de direitos valorizando os seus territórios existenciais. Em um segundo momento, apresentaremos a experiência do trabalho em rede em uma Região Administrativa do Distrito Federal nos últimos anos.

## **A Rede de proteção à infância e seus emaranhados**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 86, impõe a articulação de ações governamentais e não governamentais para o atendimento integral de crianças, adolescentes e suas famílias a partir de Sistema de Garantia de Direitos (SGD), cujo objetivo seria buscar a integralidade e efetivação das políticas públicas e dos direitos humanos para essas pessoas. Todavia, essa imposição não traz garantias de integralidade, especialmente se assumirmos o conceito de rede em uma lógica linear organiza-

da em articulações fragmentadas, reduzidas a encaminhamentos de casos isolados. Diversos autores apontam a desarticulação e a fragilidade dessa rede de proteção (BURGOS, 2020; SILVA; ALBERTO, 2019; FARAJ; SIQUEIRA; ARPINI, 2016; OLIVEIRA; YAMAMOTO, 2014).

Marcas dessa desarticulação na integralidade à proteção infanto-juvenil refletem ainda grandes desafios na ruptura de ações norteadoras de dispositivos de controle e de disciplina em uma lógica de biopoder (FOUCAULT, 2008). Tais situações afetam principalmente as famílias vulnerabilizadas pela pobreza que, muitas vezes, têm suas vidas judicializadas e enquadradas em tentativas disciplinadoras de funcionamento por profissionais do sistema de proteção da infância e da juventude (CORREIRA; ZAMORA; BICALHO, 2018). Nessa perspectiva, um olhar linear e fragmentado para a proteção à infância, desconsiderando as questões macrossociais, repercute na ampliação de contextos sócio históricos de produção das dinâmicas de exclusão social.

Diante desses emaranhados, alguns autores, em pesquisas com atores da rede de proteção, levantam pontos frágeis que ampliam desarticulações e percepções de aspectos que poderiam gerar uma rede mais horizontal. Burgos (2020), em uma pesquisa com atores da rede de proteção na favela da Rocinha (RJ), pesquisou junto a profissionais de diferentes instituições (Ministério Público, Conselho Tutelar, Escolas, Centro de Referência de Assistência Social) sobre a percepção do direito da criança e a sua atuação na rede. Como resultado, o autor aponta a percepção de uma impotência diante da deficiência da estrutura das instituições com pontos de não reconhecimento da atuação efetiva da rede e alguns conflitos entre as instituições. Assim, como mostra o autor, a rede se enrola ainda em concepções fragmentadas da atuação, gerando uma contradição entre o real e o ideal, o conflito e a cooperação. Por outro lado, a pesquisa aponta três aspectos que são percebidos como favo-

recedores da efetivação de ações da rede: a valorização das relações pessoais, a necessidade da troca de informações entre instituições e a importância dos encontros presenciais por meio de reuniões horizontais, como as “rodas de conversa” (BURGOS, 2020).

Apontando aspectos similares de desarticulação da rede, de acordo com a análise da prática dos atores sociais da rede de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, Silva e Alberto (2019) constataram como entraves da rede um modelo de instituição cristalizada com uma função reduzida de fazer o acompanhamento de casos encaminhados, com práticas isoladas e sem uma interação entre seus componentes, além de uma falta de qualificação e de continuidade dos profissionais nos territórios onde atuam, bem como o descrédito coletivo sobre o funcionamento da rede e as práticas fundadas em antigos modelos de repressão. Esses fatores acabam por sobrecarregar as instituições, que não encontram soluções para as altas demandas e cada vez mais permanece em um ciclo de atendimentos isolados, de urgência, com ações fragmentadas. As autoras apontam que “é necessária uma atuação em conjunto, onde haja troca de informações, articulação, objetivos comuns, embasamento teórico e um olhar crítico para efetivação das políticas sociais” (SILVA e ALBERTO, 2019, p. 10).

A falta de recursos, humanos e materiais, e a consequente demanda exorbitante comprometem o atendimento, como mostra Faraj et al. (2016), em um estudo com profissionais do SGD para compreender o funcionamento da rede de proteção às crianças e aos adolescentes em situação de violência. Em contrapartida, esse estudo conclui que a comunicação, a interação e a responsabilização compartilhadas, bem como a qualificação dos profissionais, são aspectos fundamentais para o avanço na esfera dos direitos, destacando a relevância de ações de prevenção das situações de violência pelos profissionais da rede de proteção.

O que levantamos aqui, com esses contextos de pesquisa e com a percepção dos atores do sistema de proteção dos direitos da infância, é resultado que ressalta a importância da rede, mas destaca fragilidades e uma atuação que precisa ser repensada. Em uma síntese para seguirmos avaliando possibilidades de tecer novos caminhos, apresentamos alguns emaranhados que identificamos na literatura:

- Falta de reconhecimento e interação entre os atores da rede, gerando conflitos ao invés de espaços de cooperação;
- Instituições cristalizadas reduzidas a papéis burocráticos, na tentativa de dar conta do atendimento de encaminhamentos isolados;
- Falta de qualificação dos atores que trabalham com a proteção de crianças, adolescentes e suas famílias;
- Descontinuidade na atuação, rotatividade de profissionais e consequentes dificuldades de manutenção de vínculos de afetividade e efetividade das ações nos territórios;
- Falta de estrutura física e humana para o atendimento das demandas exorbitantes nos territórios;
- Desarticulação das instituições com o capital social (PUTNAM, 1996) do território, as quais devem possibilitar vínculos comunitários fortalecidos para ampliar ações coletivas e mais próximas dos espaços onde as crianças tenham oportunidade de serem ouvidas.

Esses e outros aspectos apontam para uma precarização das políticas públicas e a tentativa constante de fragmentação dessas políticas por uma empreitada neoliberal, repercutindo negativamente nos serviços ofertados e na alta demanda, limitando quantidade e qualidade de atendimento à população (SILVIA; ALBERTO, 2019). Esse consequente isolamento de cada ator da



rede – tentando dar conta do atendimento de uma população cada vez mais vulnerabilizada pela crise econômica, política e histórica de nosso país – demonstra o abandono do Estado e as dificuldades para se pensar em ações integradas, em olhar o território e toda sua potência, em seus saberes locais e na possibilidade de encontrar estratégias coletivas somadas a ações preventivas.

Quanto a possibilidades de tecer novos caminhos, o foco na valorização das relações, nos afetos, no reconhecimento social e nos encontros horizontais corrobora a lógica de Rovere (1998) em relação ao conceito de rede, em uma perspectiva da psicologia social, em que o vínculo é o fio principal para a construção de redes colaborativas. Nesses ambientes de cooperação, é possível buscar ações coletivas, pensar junto no território e em uma lógica solidária de reconhecimento das potencialidades e vulnerabilidade de cada instituição e atores da rede, buscando estratégias de solução e intervenção conjunta. Mas, para pensar nessas novas tessituras, vamos voltar ao contexto histórico de desproteções e tentativas de integralidade no atendimento de crianças e suas famílias: diante dos desafios, o que temos disponível e o que é possível?

## **A rede e sua atuação frente à desproteção de crianças e suas famílias – entre o disponível e o possível**

Depois de traçarmos alguns pontos sobre os emaranhados do trabalho em rede (limitações, dificuldades, desarticulações) e algumas percepções importantes sobre formas mais efetivas de se fazer rede, levantamos possibilidades de atuação diante do contexto de crise e de desproteção de crianças e suas famílias. Mas de qual crise estamos falando? Situando este capítulo em um tempo e uma realidade social, o mundo vive uma crise pandêmica ocasionada pela COVID-19 a qual ampliou contextos de desproteção social, atingindo crianças e famílias, especialmente no que tange aos mar-

cadores de raça, gênero e classe social (SANTOS et al., 2020). No entanto, essa crise sempre existiu no nosso país, pois crianças já não tinham espaço de voz antes da pandemia e aquelas vulnerabilizadas pela pobreza já vivenciavam as ausências ou o precário acesso a bens, rede de serviços e, muitas vezes, convivências protetivas, reduzindo o sentido de cidadania e reconhecimento social.

Nesse contexto de desproteção histórica, agravada pela crise sanitária, pontos sobre a atuação da rede de proteção de crianças e de adolescentes receberam destaque quanto às limitações e dificuldades de atuação frente aos formatos de atendimento e a oferta de serviço mediante o acompanhamento remoto por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (COELHO; CONCEIÇÃO, 2021). Essa forma de acesso mostrou ser um grande desafio para a rede de serviços, escancarando a situação de exclusão sociodigital no Brasil e mostrando que é urgente pensar na inclusão digital como forma de proteção social (COELHO; CONCEIÇÃO, 2021).

Diante de todas as tentativas de invisibilizar o contexto histórico de desproteções, como aponta Santos (2020), não podemos considerar que a crise pandêmica transforme-se em causa que explique todo o resto, no sentido de se fazerem acreditar que ela trouxe o esfacelamento econômico e social no momento em que ele já estava em uma agenda de necropolítica (MBEMBE, 2018), em que “o objetivo da crise permanente é não ser resolvida” (SANTOS, 2020 p. 6). Na mesma trajetória, não podemos nos agarrar a velhos modelos, mantendo padrões rígidos, pois só estaremos somando forças a uma lógica de continuidade de tentativa de não resolutividade.

Ressalta-se que, para além de um funcionamento local das redes, é preciso pensar em agendas políticas intensas para aplacar a insegurança alimentar e de renda da população brasileira, com estudos sobre possibilidades mais universais de inclusão, como projetos robustos de renda mínima e outras formas de justiça social.

Caso contrário, a rede vai estar sempre colapsada na fila, presencial ou virtual, de demandas por meio de agendamentos via aplicativos ou acampamentos desumanos às portas das instituições. Como aponta Santos (2020), “em situações de emergência as políticas de prevenção ou de contenção nunca são de aplicação universal. São, pelo contrário, seletivas” (p. 27). Isso é o que vemos no contexto atual e o que ampliará um sofrimento ético de profissionais da rede, os quais são comprometidos com as demandas coletivas e com o bem-estar social. Destacamos aqui que é urgente o fortalecimento de políticas públicas que garantam direitos e a dignidade humana.

Diante desse quadro, voltando ao que é disponível e pensando no que é possível para a rede local e seu território, baseamo-nos aqui na sociologia das ausências e emergências (SANTOS, 2002), ou seja, na possibilidade de transformar aquilo que não existe ou está ausente em presença. Ponderando para além do que foi escrito como possível, a atuação das redes poderá ser mais efetiva em ambientes de trocas, pensando em questões locais, socioeconômicas e afetivas, de construção conjunta de saberes com os diversos atores envolvidos e com as famílias na relação de respeito e proteção, em que ações de vínculos e cuidados com o outro poderão reverberar nas relações intrafamiliares e comunitárias. Na prática, para além de estabelecer fluxos e pensar nos encaminhamentos necessários entre serviços, os quais têm relevância na organização da rede, é preciso também se desprender de uma rigidez para elaborar soluções sociais e construir espaços de encontro; o que propomos é um olhar dos atores da rede para além de suas próprias instituições, uma aproximação dos territórios de vivência das crianças, dos projetos comunitários, das escolas e dos serviços de convivência que atendem às crianças e suas famílias. Em tempo, a sociologia das ausências nos ajuda a pensar no que está disponível, porém, invisibilizado e pode se fazer presente, e a sociologia das emergências trabalha com o domínio das experiências sociais possíveis (SAN-

TOS, 2002). Em termos de rede, precisamos buscar mais experiências dos conhecimentos e produções da comunidade, de atores invisibilizados que nem sempre são incluídos nos espaços de rede. Assim, é preciso expandir a rede convidando para os encontros continuados associações, lideranças comunitárias, atores de projetos, centros de convivência, escolas e os demais participantes, tendo em vista que quanto maior a multiplicidade e a diversidade das experiências disponíveis e possíveis, maior serão a presença e a potência para coconstruir estratégias (SANTOS, 2002).

São algumas questões que nos fazem pensar em um caminho para o planejamento prático de atuações possíveis visando tecer caminhos conjuntos em rede:

- Posso criar espaços com encontros periódicos para pensar em estratégias diante das vulnerabilidades do território? Com quem posso contar? Quem são os atores comunitários que estão ausentes, invisíveis e que precisam se tornar presentes?
- As crianças da comunidade estão em quais espaços, em quais projetos?
- Como meu serviço conversa com esses projetos? O que de informação e troca é importante nessa relação?
- Que ações preventivas são importantes nesse território que poderiam ser construídas em rede?
- Quais são as vulnerabilidades das instituições e como a rede pode pensar em estratégias para mitigar essas fragilidades ou enfrentá-las de forma mais solidária?
- Teríamos muitas perguntas para começar a traçar o caminho entre o disponível e o possível, mas deixamos aqui uma reflexão sobre vínculo, já que assumimos neste capítulo uma rede que abre espaço para o reconheci-

mento, a cooperação, a afetividade e um olhar em saberes pluriépistêmicos. É preciso pensar fora dos moldes da ordem colonial, em novas formas de vida social que se constroem pela convivência, que proporcionam encontros, conhecimento de si e dos outros. Assim, para que seja possível um vínculo, é preciso que haja espaços de encontros virtuais ou presenciais, continuados, periódicos e duradouros.

## **Tecendo novos caminhos – um olhar em um espaço de encontros contínuos de uma rede local em uma região do Distrito Federal**

Apresentaremos caminhos disponíveis e possíveis, horizontais, os quais geram encontros contínuos de uma rede social de uma Região Administrativa do Distrito Federal, trazendo reflexões sobre possibilidades de presença no território diante das lacunas de proteção social. Esse olhar é fruto da participação da primeira autora há mais de 10 anos em redes sociais locais em territórios que apresentam vulnerabilidades e grandes potências, participando como trabalhadora do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), mas, sobretudo, como profissional atuante na construção de ambientes sociais colaborativos, horizontais, afetivos que busquem estratégia para a garantia de direito e de justiça social.

No Distrito Federal existem mais de 19 Redes Sociais Locais, algumas com existência há mais de 10 anos, conforme aponta Novais et al. (2017). Essas redes se organizam de forma autônoma e têm como participantes profissionais de serviços ligados à Assistência Social, à Saúde, à Segurança Pública, à Educação, ao Conselho Tutelar, à Justiça, ao Ministério Público e à Sociedade Civil (associações, lideranças e grupos comunitários), dentre outros atores. Essas redes são compreendidas como:

ambientes colaborativos, de interação, de mediação comunitária, suprapartidários, abertos à participação de todos, horizontais, independentes, autônomos, construtores de vínculos, afetos e solidariedade na busca da efetivação de políticas públicas integradas e garantia de direitos e cidadania; portanto, são espaços de transformação social e de natureza emancipatória. (NOVAIS et al., 2017, p. 190).

Essas redes realizam encontros mensais nos territórios onde atuam. Nesses encontros, discutem principalmente vulnerabilidades e potencialidades territoriais e estratégias para a garantia de direitos e acesso aos serviços ofertados localmente. Desde o começo da pandemia, pelo menos 10 dessas redes, atores ligados a serviços de proteção e à comunidade, vêm se reunindo mensalmente utilizando plataforma de videoconferência e mantendo contato constante mediante aplicativos, como o *WhatsApp*, para a articulação de serviços e informações (COELHO; CONCEIÇÃO, 2021). Além desses encontros mensais realizados nas Regiões Administrativas, de tempos em tempos, as redes realizam encontros entre si para discutir problemas que atingem a todas as regiões do Distrito Federal. Novais et al. (2017) apresentaram o processo de cocriação metodológica de um desses encontros para a produção de ambientes mais autônomos e horizontais. Tal processo trouxe reconhecimento sobre a forma horizontal de funcionamento das redes e sobre a potência de metodologias que priorizam o vínculo dos participantes, a solidariedade e o espaço de busca de estratégias coletivas para os territórios.

Para pensar nessa atuação horizontal, trazemos, como exemplo, uma dessas redes que vem atuando hoje de forma remota mediante dois encontros mensais com duração de duas horas, todos os meses ao longo do ano. O primeiro encontro mensal, aberto a toda comunidade, tem sido voltado para olhar a necessidade da comunidade de forma geral, trocar informações, apresentar servi-

ços, pensar em estratégias diante de problemas da comunidade e dos serviços. O segundo encontro tem foco na discussão de casos específicos, contando com a mobilização das instituições da rede para pensar em estratégias e encaminhamentos conforme os casos concretos.

Essa rede funciona continuamente por meio de uma gestão compartilhada, com registros de cada encontro e pautas predefinidas para os seguintes encontros que surgem de uma forma co-construída, a partir das maiores dificuldades locais. Além disso, é uma rede de mobilização social comprometida com ações de prevenção e com a construção de espaços de discussão de temas relevantes para a proteção de crianças e suas famílias: todos os anos, a rede se une para trabalhar com crianças e adolescentes a prevenção às situações de violências, abrindo diálogo nas escolas. Em 2021, o trabalho conjunto com orientadores educacionais e escolas foi bastante significativo, pois foram realizados encontros *online* com alguns alunos e encontros informativos nos canais da comunidade escolar. Vínculos formados nesses encontros, entre serviços públicos e instituições da sociedade civil que ofertam espaços de convívio e de proteção na comunidade, possibilitam uma compreensão da realidade da criança e das necessidades do território.

Ações geradas a partir da discussão sobre a exclusão socio-digital em 2020, especialmente de alunos da rede pública de ensino, fez com que a rede pensasse em estratégias para enfrentar dificuldades geradas, especialmente nos serviços que passaram a funcionar de forma remota, como as escolas. Nesses espaços, vimos muitos desafios de acesso a serviços e um sofrimento de educadores em razão do contexto de exclusão digital como ampliação de desproteções sociais, em que as discussões se intensificaram em razão das dificuldades de acesso às aulas pelos estudantes em si-

tuação de maior vulnerabilidade. Nesse sentido, a rede foi espaço de acolhida, de pensar em possibilidades e até de levantar necessidades de alguns alunos quanto a aparelhos de TCI's, acesso a materiais em meio físico no âmbito escolar, acesso a serviços ligados às seguranças de renda e alimentar. As trocas de informação sobre oferta de atendimentos psicológicos *online*, atendimento *online* e presencial dos serviços, bem como ações comunitárias também têm sido fundamentais. Outra ação reforçada pelas informações da rede, desenvolvidas pelas equipes do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), estivera ligada a uma proposta de inclusão digital para que famílias em atendimento, mães/pais, participassem de grupos de acompanhamento realizados de forma conjunta pelos dois equipamentos do SUAS (CREAS e CRAS) com foco na segurança de convívio e no fortalecimento do papel protetivo.

Essas ações construídas a partir de estratégias coletivas nesses encontros mensais geram vínculos que, na prática, refletem nas relações cotidianas e na atuação dos serviços. Obviamente, ainda que buscando espaços horizontais de encontro, a rede enfrenta muitos desafios. Às vezes, pelo desgaste diante da demanda, há conflitos que são discutidos e repensados na própria rede. Em alguns tempos, pela sobrecarga, sentimos falta de um ou outro participante: é preciso ampliar participações e ações comunitárias. Apesar disso, temos buscado, por um caminho mais afetivo, tecer novas formas de produzir espaços de convivência que reverberem na articulação mais efetiva entre os serviços e os atores da rede. Assim, proporcionamos encontros há alguns anos, os quais permanecem pelo vínculo, pelo diálogo das próprias vulnerabilidades e pela possibilidade de construção de momentos em que a soma de informações e a troca de experiências são ricas e podem gerar uma ecologia dos saberes e dos reconhecimentos (SANTOS, 2002).



## Notas conclusivas

Alguns emaranhados e possibilidades de tecer atuações que apresentamos podem ser importantes para uma análise do funcionamento da rede e de propostas de novos arranjos. Todavia, é preciso ressaltar que a concepção dessa rede com foco no vínculo nos traz desafios em lógicas não coloniais, as quais incluem vivências que gerem reconhecimentos recíprocos e afetos perpassando, em muitos momentos, pela compreensão das próprias vulnerabilidades e potências, reconhecimento de cada participante, das limitações dos serviços, de como compreender que a dificuldade do serviço reverbera nos demais, de como pensar em estratégias conjuntas. Esse alcance exige espaços de convivência, trocas, informações e uma postura que vai além da instituição ou do bairro de que faço parte: ele olha uma totalidade.

É relevante destacar que esse funcionamento de rede horizontal não elimina a importância de algumas formalizações, de fluxos, de registros, de qualificações. Pelo contrário, ele destaca algumas dessas necessidades e suas construções mais condizentes com o contexto real e disponível. Além disso, considerando que emaranhados acontecem no desenrolar dos fios, os conflitos e busca por resoluções mostram a pluralidade, que são as redes. Esses diversos saberes precisam ter espaços de encontro olhando singularidades e totalidade que geram estratégias coletivas na busca de um bem comum.

Por fim, o que enfatizamos é uma soma de saberes na perspectiva da complexidade exigida para a proteção infanto-juvenil e as ações voltadas para uma escuta da criança, de suas famílias e dos seus territórios de vivência.

Pensar na vulnerabilidade significa considerar sua limitação e, ao mesmo tempo, as condições de sua superação. Isso requer valorizar a qualidade dos relacionamentos e os espaços públicos

que são atravessados pela infância. O problema da vulnerabilidade surge nesse contexto de separação da instituição com a sociedade impedindo, assim, a construção de um “*nós*” de forma que as instituições se tornam “*elas*” (SIERRA; MESQUITA, 2006).

## REFERÊNCIAS

BURGOS, Marcelo Baumann. Redes de proteção e a decantação dos direitos das crianças. **Tempo Social**, v. 32, n. 3, p. 375-397. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.163553> Acesso em: 15 de jul. 2021.

COELHO, Acileide Cristiane Fernandes; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Exclusão sociodigital e desproteção de crianças, adolescentes e famílias em tempos de crise. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 16, n. 2, São João del-Rei, abril-junho. 2021. Disponível em: [http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/e3994/2624](http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3994/2624). Acesso em 01 de jul. 2021.

CORREIA, Priscilla Costa; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas; BICALHO, Pedro Paulo. Em nome da proteção de crianças, adolescentes e seus direitos violados. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 180-209, dez. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.22456/2238-152X.78822>. Acesso em 22 jul. 2021.

FARAJ, Suane Pastoriza; SIQUEIRA, Aline Cardoso; ARPINI, Dorian Mônica. Rede de proteção: o olhar de profissionais do sistema de garantia de direitos. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 727-741, 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2016000200018&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

FLEURY, Sônia. Redes de políticas: novos desafios para a gestão pública. **Administração em Diálogo**, v 7. N. 1. 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/671>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France (1977-78). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais (2. ed.). São Paulo: Editora, 2009.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, sp: n-1 edições, 2018.

NOVAIS, Tatiana Novais; LOPES, Everardo Aguiar de, JESUS, Marcelo Souza de; SILVA, Waldir Campelo da; CARLOS, Ludymilla Anderson Santiago. Co-criando métodos colaborativos para construção de ambientes sociais mais autônomos e horizontais. **Comunicação em Ciências da Saúde**, v. 28, n. 2, p. 188-197. 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41853>. Acesso em: 15 de jul. 2021.

OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Definindo o campo de estudo: As políticas sociais brasileiras. In: Oliveira, Isabel Fernandes de; Yamamoto, Oswaldo Hajime (Orgs.), **Psicologia e políticas sociais**: Temas em debate (pp. 21-46). Belém, PA: Universidade Federal do Pará. 2014.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

REIS, Carolina dos; GUARESCHI, Neuza Maria Fátima de. Nas teias da “rede de proteção”: internação compulsória de crianças e adolescentes e a judicialização da vida. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 94-101. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1143>. Acesso em: 24 de jul. 2021.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma; NAIFF, Luciene; BAPTISTA, Rachel. (Eds.). **Acolhendo crianças e adolescentes**: Experiências de promoção de direitos a convivência familiar e comunitária no Brasil (2. ed.). São Paulo, SP: Cortez. 2008.

ROVERE, Mario R. **Redes En Salud; Un Nuevo Paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad**, Rosario: Ed. Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte. 1999. Disponível em: <https://elagoraasociacioncivil.files.wordpress.com/2015/05/redes-en-salud.pdf>. Acesso em: 22 de jul. 2021.

SANICOLA, Lia. **As dinâmicas de rede e o trabalho social**. São Paulo: Veras Editora, 2008

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 26 de jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SANTOS, Márcia Pereira Alves; NERY, Santos Joilda Silva dos; GOES, Emanuelle Freitas; SILVA, Alexandre da; SANTOS, Andreia Beatriz Silva; BATISTA, Luiz Eduardo; ARAÚJO, Edna Maria de. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 225-244, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014>. Acesso em: 26 de jul. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes (17-39), 2008.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: Sawaia, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 99- 119, 2014.

SIERRA, Vânia Morales; MESQUITA, Wania Amélia. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p.148-155, 2006. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01\\_11.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_11.pdf). Acesso em 31 de jul. 2021.

SILVA, Ana Cristina Serafim da; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Fios Soltos da Rede de Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, p. 1-13. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003185358>. Acesso em: 01 de jul. 2021.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. COVID-19 Revela a Desigualdade de Condições da Vida dos Brasileiros. **Revista NAU Social**. v. 11, n. 20, p. 101 – 103 Maio / Out 2020. ISSN - 2237-7840. Fórum Democracia, Políticas Públicas & Covid-19. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/ns.v11i20.36533>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

# DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES – NOTAS A PARTIR DE UM CASO CLÍNICO-INSTITUCIONAL NOS CAMPOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL E ASSISTÊNCIA SOCIAL

*Leônia Cavalcante Teixeira*

*Evilene Abreu Silva*

## **Introdução**

Este texto discute as políticas públicas de saúde e de assistência social a partir da consideração dos avanços e conquistas em relação à garantia de direitos de crianças e adolescentes. O relato do acompanhamento de uma criança de onze anos no Centro Especializado em Reabilitação (CER), na cidade de Fortaleza, é tomado como norteador das dificuldades na articulação de um trabalho em rede, tal como preconizado pelo Sistema Único de Saúde e pelo Sistema Único de Assistência Social, além do Estatuto da Criança e do Adolescente. Preconiza-se a perspectiva sociopolítica do sofrimento como resistência à institucionalização e à medicalização, sendo ratificada a prática do cuidado como diretriz da clínica ampliada.

## **Pedro e sua mãe perdidos em périplos pelos equipamentos das políticas de saúde e de assistência social**

Pedro, nome fictício de uma criança de 11 anos, mora em uma cidade da Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará – estado da região nordeste do Brasil. Pedro é o filho do meio de

quatro irmãos. Seu pai trabalha como reciclador e sua mãe, aqui chamada Rosa, dedica-se aos cuidados da casa e dos quatro filhos, especialmente de Pedro que é diagnosticado com Autismo, Retardo Mental Leve e Esquizofrenia, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) (OMS, 2003).

A criança chegou ao Centro Especializado em Reabilitação (CER) encaminhado pelo Centro de Atenção Psicossocial infanto-juvenil (CAPSi), um serviço de atenção diária voltado para atendimento e cuidado de crianças e adolescentes em intenso sofrimento psíquico que inviabilize a construção de laços sociais e projetos de vida. Além disso, cabe aos CAPSi estabelecerem as parcerias necessárias com a rede de saúde, educação e assistência social atreladas ao cuidado da criança e do adolescente (BRASIL, 2015).

O CER compõe o serviço de atenção ambulatorial especializado em reabilitação que realiza diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e sustentação de tecnologia assistida em distintas modalidades de reabilitação. Os Centros Especializados em Reabilitação (CERs) são estabelecidos para atender duas, três ou as quatro modalidades de reabilitação (auditiva, física, intelectual e visual). Estes são organizados quanto à especificidade e aos tipos de reabilitação que oferecem (BRASIL, 2013). O CER é formado por uma equipe multiprofissional obrigatória, que modifica de acordo com tipo e modalidades de reabilitação ofertadas pelo equipamento.

A família era favorecida pelo programa de transferência de renda Bolsa Família, criado em 2003 com finalidade de combater a pobreza e a desigualdade no país. O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) acompanhava a situação da família cuja renda advinha do Benefício de Prestação Continuada (BPC) assegurado a Pedro pelo diagnóstico médico já referido, da renda do trabalho de reciclagem do pai e do valor do Bolsa Família (BRASIL, 2006).

O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal situada, em geral, nos territórios com maior elevação de pobreza e vulnerabilidade social, com finalidade de impedir situações de risco, viabilizando potencialidades e consolidando vínculos com a família e comunidade (BRASIL, 2004). Algumas atividades efetivadas pelas equipes dos CRAS, abrangendo a psicologia, são descritas pelas normativas do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como o acompanhamento de famílias e as visitas domiciliares (BRASIL, 2009).

A mãe de Pedro circulava por diversos serviços de saúde e de assistência social de Fortaleza com intuito de garantir suporte necessário para o acompanhamento do filho, que precisava de cuidados específicos, como o leite sem lactose, medicações para tratamento respiratório, além dos diversos psicotrópicos de uso contínuo.

No CER, Pedro realizava tratamento com equipe multiprofissional com psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e psiquiatra. Nas sessões de psicologia relatou sobre diversas questões atreladas à dificuldade de socialização e aprendizagem, além de não gostar de muito barulho, da sua angústia em espaços públicos, particularmente sem a presença da mãe. Além disso, Pedro narrou alucinações, em que contava, para a psicóloga, sobre ser assombrado por vultos e que, por isso, dormia com a mãe, descrevendo cenas de forte angústia quando ela precisava sair de casa.

Pedro foi diagnosticado com autismo, retardo mental leve e esquizofrenia. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido, como diagnóstico psiquiátrico, atrelado a dificuldades precoces no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (APA, 2013). A dimensão patológica que se refere ao comprometimento da inteligência é denominada Retardo Mental. Este é subdividido

em diferentes graus de comprometimento e, dentre eles, a debilidade mental representa o nível mais leve (SANCHES; BERLINCK, 2010). O diagnóstico psiquiátrico de esquizofrenia, por sua vez, é marcado considerando os seguintes critérios: delírios, alucinações, discurso desorganizado, comportamento catatônico e expressão emocional diminuída por um período de tempo significativo (APA, 2013).

No tocante à escola, Pedro relatou não gostar da professora e nem dos colegas, pois não se aproximavam e nem brincavam com ele, destacou ter apenas uma amiga com quem conversava e brincava. A mãe pontuou, em uma sessão de psicologia, que Pedro já teve episódios críticos na escola e que, em uma de suas crises, destruiu todo seu material escolar, derrubou cadeiras na sala de aula, rasgou suas roupas. Também houve momentos de sair da escola e ficar, sozinho, caminhando em voltas seguindo as demarcações dos muros da instituição. A mãe de Pedro narrou esse episódio com indignação e mencionou que iria transferir o filho para outro equipamento escolar, pois não notava suporte necessário por parte da instituição.

Com essa breve contextualização da história de Pedro, aliás, de aspectos mais institucionais do que sobre como Pedro se constituiu subjetivamente, analisaremos alguns desafios à efetivação dos direitos de crianças e adolescentes em sofrimento psíquico nos âmbitos das políticas públicas.

## **Vulnerabilidade social e desamparo subjetivo**

As situações de vulnerabilidade social marcam e atravessam o cotidiano de muitas crianças no país, o que inscreve um cuidado e a compreensão do significado das situações de marginalidade destacadas pela pobreza, que terminam por abranger diversos âmbitos de convivência da criança (CARMO; GUIZARDI, 2018).



A compreensão de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua origem não especificamente relacionada à ausência ou escassez financeira, mas ligada também ao (des)amparo de vínculos afetivos e relacionais, bem como às limitações de acesso a bens e serviços públicos (MDS, 2009).

O conceito de vulnerabilidade surgiu no âmbito dos direitos universais do homem, referindo-se a grupos debilitados, jurídica ou politicamente, na dimensão de seus direitos de cidadania (AYRES et al., 2003). Nessa perspectiva, a vulnerabilidade social é compreendida como estado em que os recursos e capacidades de um determinado grupo social são escassos e inapropriados diante das oportunidades ofertadas pela sociedade (CARMO; GUIZARDI, 2018).

A compreensão acerca da vulnerabilidade social envolve um campo conceitual complexo, constituído por distintas concepções que podem abranger a dimensão socioeconômica, ambiental, de saúde, de direitos, entre outros. Embora esta temática venha sendo discutida desde a década de 1990, cabe ressaltar que se trata de um conceito em construção, tendo em vista sua amplitude, complexidade e interface com diferentes áreas de atuação e saberes (MONTEIRO, 2011). Nesse sentido, a vulnerabilidade social se configura como construção social, enquanto efeito das mutações sociais, assumindo diferentes facetas de acordo com os condicionantes sociais, históricos e culturais (MORAES, 2018).

No campo da saúde, o conceito de vulnerabilidade foi inserido a partir dos trabalhos de Mann, Tarantola e Netter na década de 1990, realizados na Escola de Saúde Pública de Harvard, atrelado à construção dos indicadores para avaliação do nível de vulnerabilidade à infecção e ao adoecimento pelo HIV, abrangendo três domínios interdependentes: vulnerabilidade individual, vulnerabilidade programática e vulnerabilidade social. Observa-se

assim, um atravessamento entre vulnerabilidade e suscetibilidade de indivíduos ou grupos a um determinado agravo à saúde (CARMO; GUIZARDI, 2018).

Ressalta-se, assim, que o entendimento de vulnerabilidade social tem o intuito de superar e, ao mesmo tempo, agrupar o conceito de pobreza. Neste âmbito, diz respeito a um processo em vez de uma condição, como é o caso das concepções de pobreza e exclusão, que se compreendem constantes, estáticas, inflexíveis (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005).

### **Sobre o cuidado integral à criança nas redes de proteção – o que deveria ser garantido a Pedro?**

A atenção integral à saúde mental infanto-juvenil é organizada a partir de uma rede ampliada de cuidados que precisa articular equipamentos de vários setores, responsáveis por oferecer a assistência na sua integralidade e equidade, como preconiza o Sistema Único de Saúde (BARATA et al., 2015). A atenção básica em saúde, a educação e a assistência social se apresentam como âmbitos fundamentais na política de saúde mental para crianças e adolescentes, pois corroboram para a promoção da saúde e prevenção de agravos (BARATA et al., 2015).

Anteriormente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no cenário brasileiro, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco recebiam assistência e cuidado marcados pelo isolamento nas instituições, com intuito, sobretudo, de controle social (RIZZINI, 2004). A mudança veio com a luta pela redemocratização, com a Constituição de 1988 e repercussão dos movimentos sociais (AGUIAR; MARTINS; ROSA, 2019). Com a aprovação do ECA, crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de direitos, necessitando de cuidado integral para seu desenvolvimento (BRASIL, 1990). A categoria “menor” foi extir-

pada do arcabouço conceitual e jurídico e inserida a noção de adolescência, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989. A estratégia de Saúde da Família do SUS (ESF) (BRASIL, 1994) é concebida para a substituição e desconstrução de modelo assistencial individualizado, bem como para a compreensão do sujeito singular na dinâmica do processo de saúde e doença (BOMTEMPO; CONCEIÇÃO, 2014).

Nessa perspectiva, a criança passa a ocupar outro lugar na sociedade, começando não somente a ser cuidada e educada em seu núcleo familiar, mas sendo tratada, a partir de ser sujeito de direitos, tema de investigação de diversos saberes. A criança torna-se singular em seu desenvolvimento, e a esta é destinada uma categoria que demanda atenção específica e também campos científicos que se debruçam sobre crianças e adolescentes em seus contextos de vida com suas histórias singulares. Tal movimento de não só “estudar” crianças e adolescentes, mas construir saberes e práticas compartilhadas amplia a compreensão do desenvolvimento (BOMTEMPO; CONCEIÇÃO, 2014).

Nesse contexto, seguindo o processo de operacionalização da seguridade social, a elaboração da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), em 28 de outubro de 2004, determinou as diretrizes para o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), conforme a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), atentando para as condições de extensão e universalização da proteção social básica e especial à população em geral e, especialmente, à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social. O SUAS foi constituído a partir da publicação da Norma Operacional Básica – NOB –, do Sistema Único de Assistência Social (Resolução do Conselho Nacional n. 130, de julho de 2005), que regulamentou o dispositivo da PNAS e deliberou os parâmetros para a regulamentação e efetuação do SUAS em todo o território brasileiro (BRASIL, 2004).

## Pedro e as singularidades de sua história nos engodos das redes de cuidado

O intenso sofrimento psíquico, que dificultava a realização de atividades cotidianas e escolares, contextualiza-se na condição de vulnerabilidade social de Pedro e sua família. Importa sublinhar que os contextos de vulnerabilidade e risco intensificam os desafios enfrentados pelo pré-adolescente, na saída da infância, atuando como potencializadores do sofrimento psíquico, uma vez que a condição estruturante do desamparo do sujeito é agudizada pelo desamparo social, econômico e cultural (TEIXEIRA et al., 2020), especificamente pelo não acesso de Pedro e sua família aos direitos básicos que são obrigações do Estado.

Barker e Rizzini (2002) ressaltam que a visão da criança e do adolescente como sujeitos e a definição de bases de suporte formais como a escola e informais como os laços de amizade e as relações afetivas significativas, bem como o suporte familiar e comunitário, são os aspectos essenciais para o desenvolvimento da criança que, de acordo com Jerusalinsky (1999) derivam dos modos de estruturação psíquica engendrados na relação com o Outro, isto é, no *socius*.

Essa compreensão requer participação dos envolvidos com a assistência e proteção à criança e ao adolescente, demandando, assim, a atuação e articulação com os diferentes atores das redes. Nessa perspectiva, a vulnerabilidade pode ser pensada como a exposição aos riscos e a falta de recursos materiais, simbólicos e comportamentais diante de situações críticas. Assim, os riscos estão atrelados por um lado, com as circunstâncias próprias da vida e, por outro, com situações das famílias, da comunidade e do meio em que se estão inseridos (JANCZURA, 2012) como se observa na narrativa da história de Pedro.

Trata-se de encarar os intensos comprometimentos psíquicos a partir de compromissos coletivos, tanto os de responsabilidade do Estado quanto ao seu dever das demais políticas de atenção e cuidado integral (OLIVEIRA; KAHHALE, 2020), como os efetivados em redes de proteção sociais não institucionalizadas, predominantemente constituídas nos territórios onde pulsam as experiências cotidianas e afetivas que constituem sociabilidades.

A vulnerabilidade e o risco social de crianças e de adolescentes em sofrimento psíquico se atenuam diante dessa ampliação dos compromissos coletivos. Logo, torna-se fundamental ter em volta de si laços sociais e afetivos, quer dizer, uma rede de assistência que propicia acolhimento (VICENTIN, 2006).

Com Pedro, as dificuldades em executar as atividades esperadas para sua faixa etária e momento do desenvolvimento, são, comumente, evidenciadas pela desarticulação dos equipamentos de saúde e de assistência social que não operacionalizam um plano terapêutico singular (PTS) o que, mediante as diretrizes preconizadas pela Política de Humanização do SUS, pelo ECA e pelo SUAS propiciaria o acolhimento das singularidades de Pedro e do referenciamento para serviços que considerassem as demandas que o caso exige em um projeto conjunto que efetivasse os objetivos terapêuticos e assistenciais quanto à vulnerabilidade familiar .

O caso de Pedro, e dos Pedros que comparecem rotineiramente aos serviços do CER, faz-nos pensar sobre as condições sociopolíticas para a constituição de subjetividades quando a racionalidade biomédica expressa em diagnósticos que mais cristalizam do que fazem movimentar as potencialidades de crianças e adolescentes atribuem lugares sociais como provedores familiares. Não questionamos a importância e necessidade do BCP recebido por Pedro, porém nos interrogamos em relação ao lugar na estrutura e na dinâmica familiares que o recurso vindo dessa fonte ocupa na

vida familiar e na aposta de reposicionamento subjetivo de Pedro quanto à inserção nos espaços da família e da escola, por exemplo. Tal questão merece análises complexas e não lineares inseridas na aposta de que um PTS pudesse envolver, por exemplo, a profissionalização da mãe junto a outros dispositivos que incluíssem a escola e a potência que poderia ter no reconhecimento da transmissão de um saber e não somente na ratificação das dificuldades sustentadas pelo diagnóstico do pré-adolescente.

Observa-se que tanto os equipamentos de saúde mental e de assistência social, quanto à escola, no caso de Pedro, as discussões acerca dos desafios à efetivação dos direitos de crianças e adolescentes apontam para o não acolhimento da diferença presentificada pelas “dificuldades” sintomáticas de Pedro, lançando-o em um estado de maior vulnerabilidade e sofrimento. Como já relatado, ir à escola intensificava sua angústia, além de lhe colocar em situações de risco.

Nesse âmbito, ainda que a inclinação do discurso da escola inclusiva seja emancipatória, importa examinar em seu escopo a presença desta normatividade com a finalidade de questioná-la. Voltolini e Fonseca (2020) destacam que a concepção da educação inclusiva não deveria se render apenas à inclusão de direitos. Direitos são necessários e é na defesa das políticas públicas que este texto se alicerça, porém o que é do campo do “para todos” não garante, necessariamente, o amparo singular que, no que tange a crianças e adolescentes, consiste na contextualização de possibilidades de vida que, muitas vezes, não se adequam às normatividades.

Ser portador de um diagnóstico e, devido a isso, ter seu lugar social ratificado como doente, parece ser merecedor de questionamentos, já que Pedro e Rosa se encontram perdidos nas engrenagens dos equipamentos de saúde e de assistência social que, embora necessários e potencialmente eficazes, não parecem fazer valer

os princípios doutrinários do SUS, quais sejam a integralidade e a equidade, especificamente no que tange a fomentar e assegurar vínculos em diferentes dimensões do cuidado.

Nesse sentido, apostamos na importância da Atenção Básica em Saúde pelas equipes em Estratégia Saúde da Família na função de coordenadora do acompanhamento na atenção secundária da qual Pedro se beneficia pelos atendimentos multiprofissionais no Centro Especializado em Reabilitação (CER). A aposta é na possibilidade de trabalho e de integração da saúde mental com a atenção primária, visando à articulação entre os vários componentes da Rede de Atenção em Saúde (RAS). Mobilizar-se nessa rede conseguindo suporte, acompanhamento e cuidado para uma vida digna ao longo do desenvolvimento individual e social define a dimensão positiva de rede de apoio (GERMANO; COLAÇO, 2012).

## **Considerações Finais**

Ratificamos, a partir da narrativa de um caso acompanhado em um equipamento de saúde, a importância da consideração das condições socioassistenciais e de saúde. Este recorte ratifica o olhar para o sofrimento psíquico na sua dimensão sócio-política. A articulação com a rede se apresenta, ainda, como um dos desafios a serem revistos para a efetivação do cuidado na sua integralidade. Assim, o cuidado endereçado às crianças e adolescentes requer uma reflexão crítica e contextualizada, com entrelaçamento de diferentes saberes, práticas e políticas envolvidas.

A articulação da rede de apoio de proteção ainda apresenta lacunas na sua concretização. Importa mencionar que nenhuma política pública de forma isolada é capaz de aplacar as inúmeras sequelas sociais, sedimentadas e manifestas nas perversas desigualdades econômicas, na pobreza, na fome, nos preconceitos estruturais que gestam políticas de exclusão e segregação. Preconizamos a perspectiva

sociopolítica de apreensão das modalidades de sofrimento como resistência à institucionalização e à medicalização, como acontece com a ênfase no diagnóstico médico se sobressaindo à aposta na subjetividade. A prática do cuidado como diretriz da clínica ampliada ratifica o sujeito e suas vicissitudes como centrais, na construção de sua história singular que se forja no coletivo.

Este texto tematiza os desafios à efetivação dos direitos de crianças e adolescentes a partir de um caso clínico-institucional nos campos das políticas públicas de saúde mental e assistência social. Desafios entendidos no fazer cotidiano das políticas públicas como espaços de constituição política de vidas potentes.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. M. R., MARTINS, K. P. H.; ROSA, M. D. Criança, família e acolhimento institucional: entre a norma e a constituição psíquica. **Configurações**, v. 23, p. 90-104, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/6900>. Acesso em 24 jul. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V (5a ed.)**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AYRES, J. R. C. M., FRANÇA, I., CALAZANS, G. J.; SALLETI, H. C. S. F. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In D. CZERESNIA,; C. M. FREITAS (Orgs.), **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2003.

BARATA, M. F. O.; NÓBREGA, K. B. G. da; JESUS, K. C. S. de; LIMA, M. L. L. T. de; FACUNDES, V. L. D. Rede de cuidado a crianças e adolescentes em sofrimento psíquico: ações de promoção à saúde. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. 2, p. 225-233, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/90134>. Acesso em: 26 jul. 2021.



BARKER, G.; RIZZINI, I. Repensando o desenvolvimento infantil e juvenil no contexto de pobreza urbana no Brasil. **O Social em Questão**, n. 7, p. 21, 2002.

BATISTA, R. A. B.; ASSUNÇÃO, D, C. B.; PENAFORTE, F. R. de O.; JAPUR, C, C. Lactose em alimentos industrializados: avaliação da disponibilidade da informação de quantidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 23, n. 12, p. 4119-4128, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182312.21992016>. Acesso em 24 jul. 2021.

BOMTEMPO, E.; CONCEICAO, M. R. Infância e contextos de vulnerabilidade social - A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v.34, n. 87, p. 490-509, 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415711X2014000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2014000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação de Saúde da Comunidade. **Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial**. Brasília. Ministério da Saúde, 1997. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd09\\_16.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd09_16.pdf). Acesso em 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Política nacional de assistência social**. Brasília, 2004. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf). Acesso em 06 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério de Combate à Fome. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária**. Brasília, 2006. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/Plano\\_Defesa\\_CriançasAdolescentes%20.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf). Acesso em 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas:** Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. Brasília: MDSCF, 2009. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/orientacoes\\_Cras.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf). Acesso em 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n° 1.303, de 28 de junho de 2013.** Brasília, DF. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <https://www.fonosp.org.br/images/arquivos-pdf/legislacao-projetos-de-lei-federal/pt-ms-gm-1303.pdf>. Acesso em 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Centros de Atenção Psicossocial e Unidades de Acolhimento como lugares da atenção psicossocial nos territórios:** orientações para elaboração de projetos de construção, reforma e ampliação de CAPS e de UA. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/centros\\_atencao\\_psicossocial\\_unidades\\_acolhimento.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/centros_atencao_psicossocial_unidades_acolhimento.pdf). Acesso em 06 jul. 2021.

CARMO, M. E. DO.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 3, p. e00101417, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417>. Acesso em 20 jul. 2021.

COIMBRA, C. M. B.; LEITÃO, M. B. S. Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 6-17, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KQ-Vv6zCyD6pkPGN3mxdjNcR/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 jul. 2021.

CRUZ, L., HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. F. Infância e políticas públicas: Um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 42-49, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Sxzx373JCV-6TbYNzSVFSVFm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 24 jul. 2021.

GERMANO, I. M. P.; COLAÇO, V. de. F. R. Abrindo caminho para o futuro: redes de apoio social e resiliência em autobiografias de jovens socioeconomicamente vulneráveis. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 381-387, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/SftmCL-BH4yfxB9Bs5rkMXfg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 jul. 2021.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, v. 11, n. 2, p. 301 - 308, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12173>. Acesso em 26 jul. 2021.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME – MDS. **Orientações Técnicas CRAS**. Brasília, DF: Autor, 2009. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/orientacoes\\_Cras.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf). Acesso em 06 jul. 2021.

MONTEIRO, S. R. DA R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, v. 17, n. 2, p. 29-40, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/evile/Downloads/695-Texto%20do%20artigo-2583-1-10-20121210.pdf>. Acesso em 20 jul. 2021.

MORAES, W. M. S. DE. **Adolescentes mães em contexto de vulnerabilidade social: uma perspectiva winnicottiana dos cuidados maternos e o ato de alimentar**. 2018. 200F. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Fortaleza, 2018.

NEVES, B. S. DE C; LIMA, M. C. P.; OLIVEIRA, D. P. DE. Risco, detecção e prevenção: sobre a contribuição da psicanálise no trabalho institucional com crianças desnutridas. **Estilos da clínica**, v. 23, n. 3, p. 638-654, 2018. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282018000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000300011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 24 jul. 2021.

OLIVEIRA, P. A. de; KAHHALE, E. M. S. P. Uma história do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a participação do psicólogo e possibilidades de atuação. **Rev. psicol. polít.**, v. 20, n. 47, p. 119-131, 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2020000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2020000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 26 jul. 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 9º ed. revisada, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2004.

ROSA, M. D. Uma escuta psicanalítica das vidas secas. **Revista de Psicanálise Textura**, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2002. Disponível em: <https://psicanalisesopolitica.files.wordpress.com/2014/06/33-rosa-m-d-uma-escuta-psicanal3adtica-das-vidas-secas-textura-sc3a3o-paulo-sc3a0o-paulo-v-2-n-2-p-42-47-2002.pdf>. Acesso em 26 jul. 2021.

SANCHES, D. R.; BERLINCK, M. T. Debilidade mental: o patinho feio da clínica psicanalítica. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 13, n. 2, p. 259-274, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/Pf-8Cb4hJn4BNWfHFzVgTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 jul. 2021.

TEIXEIRA, L. C. Morte, luto e organização familiar: à escuta da criança na clínica psicanalítica. **Psicologia Clínica**, v. 18, n. 2, p. 63-76, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v18n2/a06v18n2.pdf>. Acesso em 26 jul. 2021.

TEIXEIRA, L. C., LOPES, J. P. SILVA, E. A.; SOUSA, O. D. N. de. Saúde Mental e Assistência Social: sobre a escuta clínico-institucional de um adolescente a partir da noção de supereu freudiano. **Psicanálise Políticas com Juventudes, Juventudes e contemporaneidade: reflexões e intervenções**. Ed. Edunisc - Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020, 128-145.

VICENTIN, M. C. G. Infância e adolescência: uma clínica necessariamente ampliada. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. v. 17, n. 1, p. 10-7, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13977/15795>. Acesso em 26 jul. 2021.

VOLTOLINI, R.; FONSECA, P. F. Inclusão escolar e os paradoxos contemporâneos: uma visada psicanalítica. **Estilos da Clínica**, v. 25, n. 3, p. 576-580, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/179926>. Acesso em 26 jul. 2021.

## **PARTE II**

### **PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COM CRIANÇAS À MARGEM DAS POLÍTICAS DE SEGURANÇA**

## “TIA, ESTAMOS SEMPRE LENDO AS HISTÓRIAS DOS OUTROS. POR QUE A GENTE MESMO NÃO ESCREVE AS NOSSAS HISTÓRIAS? POR QUE A GENTE TAMBÉM NÃO PODE SER AUTOR?”

*Jaileila de Araújo Menezes*  
*Recife, 15 de agosto de 2021*

Endereço essa carta para você criança, que de modo tão perspicaz indagou sua “tia” sobre as vozes subalternas. Imagino o espanto da professora Luciana, pois por mais acostumadas que estejamos com a discursividade sobre a participação social de crianças na construção da cultura é sempre surpreendente quando elas questionam o que está na base dos mecanismos de opressão. O ponto de partida-constatação é perfeito: “Estamos sempre lendo as histórias dos outros”. Ele nos remete ao processo de colonização e um de seus mais vigorosos efeitos que é a destituição dos saberes populares - aqueles que emergem do cotidiano de grupos historicamente subalternizados - e também do conhecimento ancestral, produzido pelos que nos antecederam e deixaram seu legado. O projeto moderno-colonial atua com violência epistêmica hierarquizando saberes, legitimando a narrativa dos vencedores e suas histórias-monumentos, fazendo circular um conhecimento que se erige e se sustenta pautado na dominação de tantas outras vozes.

Lembrei aqui da pergunta feita pela artista interdisciplinar Grada Kilomba (2019) sobre a máscara fincada pelos escravagistas na boca de Anastácia<sup>24</sup>: Afinal, o que eles temiam que ela pudesse

24 Anastácia foi o nome dado à mulher negra sequestrada de África para ser vendida como escrava no Brasil. Não se sabe ao certo seu nome de origem. O registro visual que temos acesso foi realizado por Jacques Arago, e nele podemos ver o rosto de Anastácia com uma máscara que tampona sua boca. Há também uma espécie de coleira de ferro em seu pescoço. Registros informam que a escrava morreu de tétano por conta dos ferimentos causados por este instrumento de tortura.

falar? O que não suportariam escutar? E agora eu te pergunto, criança, você conhece a história de Anastácia? Como te contam a história do Brasil? Te pergunto isso lembrando dos meus livros didáticos, da época que estudei história com a profa. Amélia em uma escola de um bairro da periferia de Fortaleza. Lembro que aprendi uma história tão branca quanto o giz que preenchia toda a lousa com a bela letra da professora. Sim, ensinaram-me uma história tão branca que não havia em minha memória um registro sequer de feitos gloriosos de indígenas e pessoas negras.

Essas histórias dos brancos dominadores me fizeram lembrar da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichieque (2019) que tem um livro intitulado “O perigo de uma história única”. Eu aqui completei o título “Os perigos de uma história única e BRANCA!”. Pois bem, continuando nossa conversa lembro que sobre o período da escravidão contaram-me dando destaque à economia da cana-de-açúcar, aos hábitos da família real, e nas figuras dos livros didáticos aparecia a corte e pessoas negras executando trabalhos domésticos e de transporte (sim, tal qual as mulas que carregam as mais diversas coisas em seu lombo), as celebrações do 13 de maio, data de comemoração da “libertação” dos escravos, onde se exaltava a princesa Isabel. Sobre Zumbi dos Palmares haviam me contado que se tratava de um negro fujão, nenhum detalhamento foi-me dado sobre o Quilombo de Palmares, e eu não ouvi falar de Dandara, Aquatune e muito menos Anastácia.

Aliás, a única Anastácia que alimentava meu imaginário era a tia do Sítio do Picapau Amarelo<sup>25</sup>. Uma senhora negra, de lenço na cabeça, avental, voz e passos mansos, que dia e noite cuidava

25 Sítio do Picapau Amarelo é uma série de 23 volumes de literatura fantástica, escrita pelo autor brasileiro Monteiro Lobato (entre 1920 e 1947). A obra tem atravessado gerações e geralmente representa a literatura infantil do Brasil. O cenário principal é um sítio, batizado com o nome de *Picapau Amarelo*, de onde vem o título da série, onde mora Dona Benta, uma idosa de mais de sessenta anos que vive em companhia de sua neta Lúcia, ou Narizinho como todos dizem e a empregada, Tia Nastácia. A série foi adaptada diversas vezes desde os anos 1950, para televisão, sendo as produções da Rede Globo de 1977-1986 e 2001-2007 as mais populares. Fonte [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADtio\\_do\\_Picapau\\_Amarelo](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADtio_do_Picapau_Amarelo). Acesso em 15 de agosto de 2021.

da Casa Grande. Embora nessa trama a matriarca fosse a Dona Benta (uh...ela até dá nome à farinha de trigo tão branca quanto a personagem!) eu sempre desejei me aninhar no colo da tia Anastácia, ele me parecia macio, quente e cheiroso. Fui buscar no texto de Lélia Gonzales (1984) a referência à mãe preta como fundante da nossa memória coletiva, isso porque o afeto a esta mãe cabe justamente no lugar que lhe foi reservado, o de cuidado e servidão inquestionável aos seus senhores e senhoras.

A tia Anastácia figurava como parte da família e no lugar que lhe cabia não havia menção à sua vida fora da Casa Grande. Wine Bueno (2020) retoma um conceito fundamental da obra de Patricia Hills Collins, a saber, as imagens de controle que “constituem a dimensão ideológica do racismo e do sexismo” (p.78). O encaixe perfeito da tia negra do Sítio na família de Dona Benta oculta as violências incutidas na exploração do trabalho de mulheres negras e estabelece uma perversa linha de continuidade com o “discurso paternalista em que escravizadores e escravizados constituem relações de afeto e cuidado” (p. 87). A matriz de dominação que opera através das imagens de controle, particularmente para mulheres negras em situação de trabalho doméstico, atinge também a sua descendência enquanto submissão ao mando dos e das empregadores/as brancos/as.

O conceito de matriz de dominação pode ajudar a entendermos o entrecruzamento das opressões e não à toa o dispositivo analisador da interseccionalidade surge em articulação com o Feminismo Negro, perspectiva crítica a um debate de gênero que fala da opressão sobre as mulheres sem considerar o eixo racial, de classe e tantos outros que possam visibilizar as históricas opressões sobre grupos subalternizados.

No texto “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”, Lélia Gonzalez (1984) vai tomar a consciência como campo onde opera



o discurso ideológico, o discurso dominante, aquele que “faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela prá tudo nesse sentido. Só que isso tá aí...e fala” (p.226). Fala ou falha? Uma criança astuta como você poderia fazer a pergunta ingênua de grande potência política: afinal, cadê a casa da tia Anastácia? Onde está a família dela? Essa poderia ser a pergunta condutora que levaria a história da tia encontrar à história da escrava, ambas Anastácia que em solo brasileiro experimentaram a violência da servidão.

Então querida criança, estamos sempre lendo a história dos outros porque a colonialidade do poder a impõe, veicula e exalta, imortalizando-a em nome de praças, de ruas, de grandes avenidas, cidades, em estátuas e monumentos. Há tentativas de ruptura com essa ordem epistemicida, tal como a implantação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo obrigatório na educação básica, acontecimentos bem recentes na história de nosso país. A lei 10.639/03 que data de 2003 determina a inserção do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>26</sup>. A lei 11.645/08 de 2008 determina que o mesmo seja feito com a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil.

Abordar a história desses povos fazendo justiça aos seus feitos implica em enfrentarmos a discussão sobre o mito da democracia racial que belamente sustenta uma narrativa de mistura harmoniosa das três raças constitutivas do povo brasileiro. Esse mito obstaculariza nossa possibilidade de leitura sobre a violenta tomada de posse das terras indígenas, o assassinato da língua dos povos originários que é o tupi-guarani e a brutalização que incorreu sobre um povo que foi tomado como objeto e bestializado

---

26 Art. 26-A. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira”. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Data de acesso: 15 de agosto de 2021.

pelos dominadores. Então criança, para escrevermos a nossa história precisaremos ter condições de apontar e enfrentar o caráter ideológico desse mito e buscarmos nossa memória, “o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção” (GONZALEZ, 1984, p.226).

Talvez dessa condição de memorialistas possamos nos posicionar como escritores e escritoras de nossas próprias histórias. O registro de Carolina Maria de Jesus sobre sua vida e a dos filhos em um quarto na favela do Canindé a municiou a fazer questões sobre a desigualdade social que desafiava sua sobrevivência cotidiana. Foi de dentro do texto, de cada palavra sangue, de cada víscera letra que ela compôs um diário-denúncia desde sua posição de mulher negra e miserável sobrevivendo no Brasil do final da década de 1950 e início de 1960, um país que celebrava seu processo de modernização econômica em meio a um cenário crescente de favelização que denunciava a reprodução massiva de desigualdades sociais.

Passados sessenta e um anos desde a escrita de “Quarto de Despejo, diário de uma favela” (JESUS, 1960), ainda são imensas as dificuldades para que pessoas de grupos subalternizados possam erguer sua voz, escrever suas histórias. Mas seguimos nos animando e nos alimentando com inspirações tal qual Carolina deu a uma personagem de caracóis cor-de-rosa. A história é sobre uma menina que adorava ler e escrever e que “Desde que se entendia por gente, achava que já era ALGUMA COISA!” (CANALES, 2020, p.174). Quando perguntada sobre o que queria ser quando crescesse “(...) Lembrou dos versos que andava escrevendo e respondeu: - EU QUERO SER ESCRITORA!” (CANALES, 2020, p. 175). Imagine você criança que ao dizer desse desejo, Carolina (a de caracóis cor-de-rosa) foi ridicularizada pelos colegas da escola, eles riram muito, descreditaram de seu sonho e a garota se pôs

inconsolável, a chorar. Chorou tanto que até esqueceu porque havia começado a chorar, até que “avistou uma pequena estante de livros no canto da sala (...). Carolina sentiu a lombada de cada livro com os dedos, contemplando os nomes de mulheres tão escritoras quanto ela queria ser!” (CANALES, 2020, p. 197).

Desta história vou ressaltar o jogo de prestígio e desprestígio da função de escritora para uma menina como Carolina. Considerando que as outras crianças responderam que gostariam de ser médicas, engenheiras ou advogadas há uma atribuição de desprestígio à quem sonha em ser algo tão destoante dessas profissões. Numa sociedade colonizada que consome os saberes produzidos pelo norte do globo é como se não houvesse motivos para nos dedicarmos a labuta de produzir e veicular uma escrita sobre o mundo, pois já há quem o faça muito bem. Lembro da indiana Gayatri Spivak (2010) que em seu livro “Pode o Subalterno falar?”, advertiu-nos sobre a divisão internacional do trabalho e a imbricada relação entre interesses econômicos e produção intelectual no Ocidente.

Posicionar-se como escritora engajada e contestadora em um mundo colonizado é tarefa que faz recusar formulações simplistas sobre a disposição das relações sociais. Trata-se de assumir o empenhimento narrativo de falar por si, ao invés de ser reduzida à linguagem do outro. Para as mulheres essa sempre foi uma tarefa de grande envergadura, tendo em vista a estruturação heterocispatriarcal da sociedade brasileira e seus mais diversos desdobramentos em mecanismos explícitos e sutis de “fazer calar” direcionados ao gênero feminino. O feminismo negro ajuda-nos a entender que, em uma perspectiva interseccional, a situação de subalternidade se complexifica quando ao gênero articulam-se outros eixos estruturantes de opressão como a situação de pobreza em que vive parte significativa da população negra em nosso país. É preciso ler o riso das crianças direcionado à Carolina (personagem inspirada na es-

critora negra) como um comportamento que informa sobre o viés ideológico da dominação, pois funciona em prol da manutenção de interesses e privilégios de classe, raça e gênero em nosso país.

O riso debochado figura como uma cena da colonialidade do ser (MIGNOLO, 2010; 2003; MALDONADO-TORRES, 2007) para constranger, silenciar e subordinar, reforçando através dos mais diversos recursos imagéticos, discursivos os procedimentos de inferiorização direcionados aos grupos historicamente subalternizados. É bem interessante quando na história da menina de caracóis ela encontra os livros de tantas escritoras e com isso ganha um impulso de vida, “Pedi lápis e papel emprestados e se pôs a escrever o que sentia, para não correr o risco de esquecer nem um pouquinho do calor que lhe enchia o peito”. (CANALES, 2020, p. 199).

Acessar acervos de histórias e memórias faz-se fundamental no processo de construção de autoria, poder se relacionar com diferentes vozes e versões de histórias rompendo assim com os privilégios narrativos colabora para a produção de uma escrita pautada na justiça social. Retomando o papel das leis que determinam a inserção do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas no currículo da educação básica em nosso país, podemos afirmar o direito epistêmico pelo conhecimento de outras vozes e corpos da nossa história. Essa “abertura epistêmica” do campo educacional não se dá sem tensões, afinal o projeto moderno-eurocentrado mantém de longa data uma aliança com o capitalismo-colonial que se reinventa em procedimentos, táticas e técnicas de dominação. No campo pedagógico precisamos exercer atenção crítica aos modos como essas histórias nos chegam, quais personagens e linhas de continuidade e descontinuidade são tecidas em narrativas escolarizadas sobre processos de colonização ainda em curso.

Preciso te dizer, criança, que se hoje você tem acesso a uma história menos embranquecida (em relação ao que eu vivi), essa conquista tem direta relação com a luta dos povos indígenas e afro-brasileiros que se organizaram em movimentos críticos à visão hegemônica de harmonia racial. Nossos passos vêm de longe, criança! Um bem importante foi dado em sete de julho de 1978 com a leitura pública do Manifesto do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, ato de grande envergadura política ocorrido em frente ao Teatro Municipal de São Paulo.

Muito significativo o local escolhido para esta leitura, dada à importância dessa construção arquitetônica em uma das metrópoles mais ricas de nosso país. Fico imaginando a cena de pessoas negras reunidas à frente deste palco construído por muitas mãos negras (com certeza) para que a elite pudesse desfrutar de grandes espetáculos. O prédio é grandioso e deixa visível a influência europeia em cada traço, o que nos informa sobre as marcas do eurocentrismo na construção material e imaterial da sociedade brasileira. Então é sobre isso, criança, a importância de conhecermos a resistência cultural, estética e política dos grupos historicamente subalternizados que se empenharam na produção de outra narrativa de sua participação na constituição do Brasil. Como nos diz Alex Ratts e Fátima Rios (2010) sobre a leitura do manifesto

Não faltou sensibilidade, força, nem dedicação a esses ativistas – que dispensaram tempo e recursos pessoais em defesa daquilo que acreditam. Questionar publicamente fortes alicerces da nacionalidade brasileira, estar sujeito à repressão policial e sob os olhares dos agentes secretos do Dops foi, sem dúvida, uma experiência que marcou profundamente a trajetória dos ativistas que participaram daquele evento (RATTS; RIOS, p.84).

O Movimento Negro Unificado fez brotar, a partir de sua militância, a Lei de nº 7.716 contra a discriminação racial que

data de 1989 e torna o racismo inafiançável e imprescritível. No recém-contexto de experiência democrática em nosso país, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o Estatuto da Igualdade Racial (julho de 2010) cujo objetivo é “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”<sup>27</sup>. Nessa esteira, em agosto de 2012 a ex-presidenta Dilma Rousseff sancionou a lei de cotas raciais que regula a reserva de uma quantidade de vagas em universidades federais para negros e indígenas, proporcional ao número de negros e indígenas na unidade da Federação em que a instituição está instalada.

A presença de grupos historicamente subalternizados nos bancos universitários constitui um marco de intensa vitalidade dos movimentos sociais, de grupos e coletivos que se constituem e se fortalecem em uma perspectiva de produção de conhecimento engajado em visibilizar as desigualdades sociais estruturantes de nosso país. Corpos negros, indígenas, periféricos movimentam a cena universitária, escolar, comunitária trazendo narrativas pulsantes para espaços antes ocupados exclusivamente pela elite brasileira. Esse é um dos tensionamentos fundamentais na contemporaneidade, pois mesmo as tentativas de extinguir as políticas de cotas com argumentos que remetem a perspectivas eugenistas, estas esbarram em produções de uma geração de jovens formada em uma perspectiva de ensino mais afeita ao campo democrático e afinada com políticas de reparação.

---

27 Fonte portal Geledés, disponível em [https://www.geledes.org.br/lei-que-torna-racismo-crime-completa-30-anos-mas-ainda-ha-muito-a-se-fazer/?gclid=EAlalQobChMIt\\_GX1vnk8QIVT-QmRCh2wJA02EAAYAiAAEgJCIVD\\_BwE.&gclid=EAlalQobChMIx6bD\\_rnz8gIViQiR-Ch3QoQLAEAYASAAEgKBCPD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/lei-que-torna-racismo-crime-completa-30-anos-mas-ainda-ha-muito-a-se-fazer/?gclid=EAlalQobChMIt_GX1vnk8QIVT-QmRCh2wJA02EAAYAiAAEgJCIVD_BwE.&gclid=EAlalQobChMIx6bD_rnz8gIViQiR-Ch3QoQLAEAYASAAEgKBCPD_BwE), data de acesso 15 de agosto de 2021.

A aposta para as lutas presentes é que essa geração formada no Brasil das políticas de enfrentamento ao racismo leve esta bandeira para os seus mais diversos espaços de inserção social, colaborando assim para uma educação antirracista em diferentes âmbitos da sociedade.

Eu espero, criança, que em breve você possa adentrar em uma biblioteca comunitária e tocar a lombada de livros que te sejam inspiradores, tal como a Carolina de caracóis-cor-de-rosa. Sei que você mora em um bairro periférico de Fortaleza, que tem jardim no nome. Também sei que apesar dessa referência a um lugar que é bom de estar, verde, florido, arborizado, por vezes, a violência seca e despetala a beleza. Mas quero acreditar que a terra continuará sendo fértil porque nela já depositamos o bom adubo da resistência, aquele que desafia as pragas e faz brotar o verde lá onde estava seco e árido.

Também quero crer que você é uma boa escutadora de histórias, essa é uma arte que pode ser ensinada pelas pessoas significativas que passam pela tua vida, sejam da tua família, da escola, da tua comunidade. Aprender a ouvir é fundamental pra gente escrever as nossas histórias, ouvir as histórias que nos contam com a curiosidade de questionar sobre os ausentes, os perdedores, os mais fracos. Escutar atentamente as histórias sobre o lugar onde você mora, quem chegou primeiro por lá. Te convido a escutar as histórias porque no nosso país, a escola ainda é um espaço para poucos e isso é muito injusto. Muitos não puderam frequentar os bancos escolares, concluir o ciclo de alfabetização, conquistar plena condição de leitura, escrita, interpretação de texto. Essas pessoas estão perto de nós, por vezes moram ao lado, são da periferia da cidade, do mundo. Elas nos contam sobre a vida com sua oralidade, corporalidade ou mesmo utilizando o que Conceição Evaristo (2007) denominou de grafia-desenho, riscar na terra o sol para comunicar

o desejo-súplica de que ele apareça para secar a roupa. Sobre a lida das mulheres de sua família, a autora nos diz:

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela (EVARISTO, 2017, p. 24)

Sobre sua tia Maria Filomena da Silva, a escritora nos conta que ela “tinha por hábito anotar resumidamente, em folhas de papéis, datas e acontecimentos importantes, desde fatos relacionados à economia doméstica a acontecimentos sociais ou religiosos” (SILVA, 2007, p. 18). Interessante que a função de registro foi transferida para a sobrinha, tão logo Conceição Evaristo crescia e são essas anotações que inspiram parte significativa de sua escrevivência.

Então criança, eu penso que temos aqui um ensinamento precioso para quem se quer autora que é o empenho com seu cotidiano, com aquilo que te passa, te atravessa, o compromisso com o registro, com a memória. Lembra que mais acima eu havia te falado da escrita memorialista? Então, eu fiquei pensando como em nossa sociedade a memória está muito atrelada a um feito da vida adulta, resguardada aos mais velhos, aqueles que tem mais a contar e o que eu quero te deixar nessas linhas finais é a resposta para a sua interrogação inicial, na forma de um convite para que você faça no aqui e agora a sua autoria, você já está pronta para começar! Lembra das Carolinas? A de Jesus fazia seus registros sempre que podia, e era no exercício mesmo de escrever que cada vez mais ela tinha o que contar, no dia a dia ela se autorizava a narrar o mundo a sua volta. A Carolina de caracóis quando indagada sobre o que queria ser QUANDO CRESCER nem entendeu a pergunta direito, pois ela já era alguma coisa. Ela era o que escrevia.



Penso ser esse um desafio intergeracional e epistêmico, enquanto adultos convocarmos as crianças para dentro do campo da memória e assim se impliquem a contar e registrar, com os recursos que dispõem em cada momento de sua biografia, o que vivem da vida. A ideia é desafiar a colonialidade ainda presente em cada um de nós e nos mais diversos espaços sociais, expressa na valorização de determinadas narrativas em detrimento de tantas outras.

A correção de injustiças, a eliminação de discriminações e a promoção da inclusão social e da cidadania no território brasileiro é tarefa de todos e de cada um que deve ser reconhecido no processo de construção coletiva, plural e crítica das histórias de uma nação. Eu quero te contar, criança, que antes da pandemia eu conheci o Parque Memorial Quilombo dos Palmares, que fica na Serra da Barriga, no estado de Alagoas. Eu fui em uma espécie de excursão da universidade e eu posso te dizer que foi uma das viagens mais lindas que fiz em toda minha vida. O Quilombo dos Palmares foi o maior, mais duradouro e mais organizado refúgio de negros escravizados das Américas. Quando meus pés pisaram aquela terra passou um filme em minha cabeça, me arpeiei toda, me conectei com a energia pulsante e vibrante de um lugar que guarda uma página importante da nossa história, da nossa ancestralidade e que é fruto de uma das lutas do movimento negro brasileiro.

Que em breve você também possa conhecer esse local, se não pessoalmente quem sabe através de um passeio virtual, mas não perca a oportunidade de escutar e de registrar com suas palavras o encontro com esses personagens da resistência à colonialidade.

Com afeto,  
Jaileila

## REFERÊNCIAS

ADICHIEQUE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BUENO, Wine. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

CANALES, Victória Feijó. Carolina e seus caracóis. Em MENEZES, Jaileila de Araújo; ROSA, Ester Calland de Sousa; SILVA, Keise Barbosa (Orgs.). **Tramações Feministas**. [recurso eletrônico]: diversidade na literatura para crianças e jovens. Recife: Editora UFPE, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**, 2007. Disponível em <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/DA-GRAFIA-DESENHO-DE-MINHA-M%C3%83E-UM-DOS-LUGARES-DE-NASCIMENTO-DE-MINHA-ESCRITA-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf>. Acesso 15 de agosto de 2021.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro, Editora Malé, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p.223-244. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040030&forceview=1> Acesso em: 25 ago, 2021.

JESUS, Maria Carolina. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Lisboa: Editora Orfeu Negro, 2019.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y a gramática de la descolonialidad. Colección razón política. Ediciones del signo. Primeira edição, Buenos Aires. 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

RATTS, Alex; RIOS, Fátia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

# ENTRE BARRICADAS E FLORES: HISTÓRIAS FEMINISTAS PARA REINVENTAR O MUNDO

*Érika Cecília Soares Oliveira*

*Késia dos Anjos Rocha*

## Apresentação

O direito à própria história, à memória de si, o direito de imaginar histórias para além da imposição de versões únicas sobre nossas trajetórias. Imaginar versões de nós. Fabular versões de nós. Recriar a partir da fantasia, do encanto das palavras, do acesso às conexões ancestrais. A chance de imaginar mundos. Produzir encantamentos. Essas são algumas das motivações que têm atravessado nossos percursos enquanto professoras-pesquisadoras, feministas e anticoloniais. Certa vez, ouvindo uma entrevista do músico Mateus Aleluia, ele dizia que seu papel nesse mundo era ser um “operário da sensibilidade”. Ele dizia isso à jornalista e, na sequência, lançava um riso comprido, cheio de sabedoria. Esse labor de produzir sensibilidades, encantamentos, de fazer com que sorrisos possam se desenhar quase que involuntariamente no rosto. O sorriso que se rabisca sozinho quando encontramos aquele fiozinho de esperança, daquelas pequeninas esperanças, como sugere a pensadora Catherine Walsh (2017) ao dizer que, muitas vezes, mover o mundo, repensar realidades tão desiguais e ousar acreditar em algo mais bonito, requer enxergar as pequenas esperanças que brotam das *grietas*/frestas no meio dos rasurados caminhos. Contar histórias talvez seja uma das possibilidades de nos juntarmos ao labor de Mateus Aleluia, a essa tarefa necessária que é o compromisso de despertar sensibilidades.

Nesse nosso breve encontro, compartilharemos algumas das experiências que tivemos com a arte de contar histórias, um pouco desse nosso labor da sensibilidade. Parafraseando Ailton Krenak (2019), falaremos dessas histórias para adiar o fim do mundo. E não se adia fim nenhum sozinha. Por isso, faremos esse movimento juntamente com autoras feministas, escritoras que se empenham e se empenharam na produção de uma ciência contra-hegemônica e de narrativas literárias que têm como intuito descolonizar imaginários e convidar a imaginar.

## Cantinho do conto

*“Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?” (MACHADO, 2011, p.8). Essa era a questão repetida pelo coelho branco à menina que ao lado morava. Seus cabelos enfeitados com fitinhas coloridas e sua pele pretinha deixavam o coelho maravilhado. Qual seria seu segredo? De onde vinha tamanha beleza? O coelho se perguntava o tempo todo.*

Assis, interior de São Paulo, ponto de cultura Galpão Cultural, espaço de resistência da arte e cultura nas bandas do interior paulista. Novembro de 2012. Um pequeno projeto contemplado por um edital de ocupação da biblioteca. A experiência foi vivenciada por uma das autoras em duas tardes de verão. Contar histórias, brincar, imaginar juntos/as. Reunimos ali, naquele galpão de simples roupagem, 32 crianças de 6 a 11 anos. O movimento que antecedeu os encontros envolveu conversações com coordenadoras pedagógicas de escolas públicas, implicou também em conseguir o agendamento de um transporte para levá-las ao local naqueles dois dias. A escolha da história tinha relação direta com o dia 20 de novembro, tínhamos a intenção de trazer a discussão sobre raça-etnia, sobre cultura afro-brasileira, sobre ancestralidades e memórias. Como seria ouvir, desde pequena, que sua beleza deixa encantos por onde passa? Como seria saber, desde pequena, que

aquela beleza, aquela pele tão pretinha como a noite, era presente de sua mãe, avós, tataravós? Escolher quais histórias contar é ação política na medida em que acreditamos que narrar, apresentar personagens, enredos, conflitos, sentimentos múltiplos, pode ampliar imaginários. Enquanto o coelho se empenhava em tentar ficar pretinho como a menina, mergulhando num balde de tinta preta, bebendo muitas xícaras de café e se empanturrando de jabuticabas, todos/as, menina, coelho e as crianças entendiam um pouco mais suas próprias histórias e vivenciavam no ato de brincar uma forma mais leve de acolherem a si mesmas.

### **Projeto Cantinho do Conto. Assis, 2012.**



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

### **Crianças fazedoras de chuva**

Era uma vez um menino chamado Severino. Ele era um menino como muitos outros, magrelo, levado e zoiudo. Severino vivia numa terra onde quase nunca chovia. O que de especial havia na história do menino zoiudo era sua alegria e vontade de presentear o mundo com aquilo que ele considerava tão precioso: a chuva. Severino reuniu os/as amiguinhos/as e juntos/as pensaram muitas estratégias para pedir às nuvens que mandassem chuva. Eles/as

cantaram. Escreveram cartinhas-desenho. Fizeram aviõezinhos-mensageiros, pipas transportadoras de pedidos e até contaram com a ajuda de um pombo-correio. E não é que deu certo, de repente começaram a cair os pinguinhos: “tip-top-tip-top-tip-top-tip-top” (MACHADO, 2010, p.24).

Santos, litoral de São Paulo. Ano 2014. Esse tópico apresenta mais uma experiência vivenciada por uma das autoras durante o período em que atuou como educadora no Serviço Social do Comércio – SESC. Rodas de histórias, rodas de histórias dobradas, varal de histórias, performances artísticas interdisciplinares, essas foram algumas das formas adotadas para compartilhamento de narrativas literárias com crianças. Estender um tecido grande no chão, armar um varal de barbante, fazer a roda e soltar a voz. Olhos atentos. Ouvidos despertos. Incrível era observar o movimento dos corpos que começavam distantes, como numa roda gigante ao redor da narradora. Aos poucos, conforme a história se desenrolava, conforme as personagens ganhavam corpo, era interessante vê-los/as chegando cada vez mais próximos. Ao final, antes mesmo de qualquer “felizes para sempre”, os corpos faziam montinhos ao meu redor. Era como se quisessem pegar a história, sentir as nuvens, sonhar dentro delas. Se na história o anúncio e a chegada da chuva no sertão vêm a convite de Severino e seus/suas amiguinhos/as, nessas rodas de histórias, a cada montinho, sentia-se o calor, o perto do brilho nos olhos, o toque. Fazia-se chover ali também, no sentido metafórico de imaginarmos que, juntas, produzíamos um momento de encantamento do mundo, mesmo que breve.

Convidar crianças a lerem um conto, a se deslocarem por realidades geopolíticas diferentes das que estavam ambientadas. Convidá-las a dançar, cantar, pintar e, com esses movimentos, ajudarem-nos a questionar esses lugares de outridades, como sugere Grada Kilomba (2019). Pensar em como aqueles corpos distintos podiam se expressar também a partir das diferenças que nos com-

põe a todos/as. Enquanto alguns corpos-criança dançavam a história, outros preferiram cantá-la, desenhá-la, contá-la. Uma equipe de seis educadoras/es também reunida a partir dessas mesmas diferenças. Nasce um espetáculo. O menino zoiado se multiplica em mais de cinquenta crianças num palco, buscando pela chuva. Os versos “*A boiada seca/A enxurrada seca/A trovoada seca/A enxada seca*” são cantados baixinho e cruzam caminho com a “*invocação para um dia líquido*” na poesia do Grupo Cordel do fogo Encantado, o sábio canta e anuncia: “Choveu/ choveu/O bucho cheio de tudo que deu/Choveu, choveu/Suor e canseira depois que comeu/Choveu, choveu/Zabumba zunindo no colo de Deus/Choveu, choveu”. E assim, a cantoria toda dançada fazia alinhavo com a história contada pelas crianças-narradoras. Um espetáculo narrativo multicolor.

#### **Varal de Histórias. Santos, 2014.**



Fonte: Arquivo pessoal das autoras



## Quem reconstrói um conto...

O príncipe Cinderelo nem parecia um príncipe, era baixinho, magricela e andava molambento, ele não era “ másculo” e peludo como os irmãos e, aprendeu com a ajuda de uma fadinha muito sujinha, que não precisava ser como eles. Ervilina era uma jovem pastora que vivia na paz de suas terras cuidando de seu rebanho de ovelhas; mesmo tendo sido escolhida pelo príncipe para tornar-se sua esposa e princesa daquele reino, a jovem decidiu que preferia continuar a ser pastora e que somente se casaria se/ou quando sentisse vontade. Enquanto isso, entre os trânsitos do Reino de Anteontem para o Reino Depois de Amanhã, a princesa Titiritesa se apaixonava pela princesa Vendolina e, ao lado de seu fiel amigo, o burro Bufaldino, partiam numa empolgante aventura. Quais os “ finais” desses contos? Para saber vocês terão que ler.

Santos/SP. Anos 2013 e 2014. Aqui, nós as autoras do presente texto, juntamo-nos na criação e desenvolvimento do projeto Quem reconstrói um conto..., apoiado pelo Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo – ProAC. Tínhamos recém-chegado à cidade. Forasteiras que éramos naquelas terras-mares, tínhamos pela frente o desafio de tecer parcerias, costurar relações para que o projeto ocorresse. Era tudo inaugural para nós. Uma das crianças participantes do projeto, quando fazíamos uma roda de encerramento, disse-nos que o que havíamos feito naquela comunidade tinha sido uma expedição. Foi isso. Nossa expedição teve início quando nos comprometemos com uma perspectiva de pensarmos as relações, subjetivações e a sociedade a partir do questionamento dos modos monolíticos e binários de concebemos o mundo. Escolhemos as histórias como ferramentas de resistência e de desajustes das normas. Histórias nada inocentes como já dissemos em artigo anterior (OLIVEIRA; ROCHA, 2016). A expedição segue seu curso, de ônibus pelas cidades, passamos por alguns espaços, dentre eles uma pequena escola de educação infantil na periferia do Guarujá/SP. A proposta era que fizéssemos dois ciclos de contação de

histórias na escola. Já tínhamos as histórias, os cenários encomendados, os recursos de apoio, os livros que, ao final, seriam oferecidos às crianças. Tudo pronto. Só faltava mesmo um espaço e gente pra se aventurar conosco na arte de escutar. Mas contar histórias cujas personagens são dissidentes das normas de gênero e sexualidades não é tarefa das mais simples em espaços formais de educação. Pois é. Titiritesa e Vendolina não tiveram as portas abertas para elas e nós não poderíamos abandoná-las no caminho. Seguimos com elas.

Nessas rotas desenhadas por nós, conhecemos o Instituto Camará Calunga, uma organização localizada no município de São Vicente/SP. Num vídeo de apresentação da organização, um dos fundadores, João Franca, fala que a viagem é algo muito importante para o trabalho do grupo. Ele diz que a estrada nos oferece mundos, possibilidades de transformação. Estradeiras que somos, chegamos à vila Margarida, periferia da cidade, foi lá que nos instalamos, nós, as contadoras, burro, princesas, príncipes, monstros, bruxas, todo mundo. Como bem dizem os/as calungas do Camará, ali no território buscamos ser presença ativa, envolvida. Estivemos no território por alguns meses, conversando, nos conhecendo, partilhando o almoço, as nossas histórias. Ao final desse período de aproximação realizamos os ciclos. Algumas crianças decidiram que não queriam apenas ser espectadoras e se juntaram a nós na tarefa de contar. Nasceu uma grande comitiva de fadinhas sujinhas, crianças contadoras de histórias, prontas para encarar essa jornada/expedição de pensar corpos, sujeitos e afetos outros.

### **Projeto Quem reconstrói um conto. Santos, 2013.**



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

## Histórias infantis escritas por feministas

Pensadoras feministas como bell hooks e Gloria Anzaldúa têm nos alertado para a importância de que perspectivas feministas sejam acessíveis para os mais diversos públicos, justamente por acreditarem tratar-se de teorias que produzirão transformações no modo das pessoas encararem a realidade social. Por pensarem assim, essas autoras dedicaram-se a escrever em diferentes gêneros, como poesias, livros infantis, teorias, procurando utilizar-se de uma linguagem a qual todas/os poderão compreender. Elas tinham consciência que tal linguagem chegaria em um número maior de pessoas. Bell hooks (2019), critica o fato de que a teoria feminista tem se tornado uma esfera do elitismo acadêmico e que muitas vezes, para ser considerada sofisticada intelectualmente, vale-se de um discurso/escrita empolados, de difícil compreensão. A própria autora em seus livros sempre se reporta ao fato de que é criticada por ter uma escrita mais inteligível e, por isso mesmo, considerada menos intelectualizada. Ao trazer essa dimensão da facilidade de como podemos disponibilizar essas teorias, ela adentra num debate sobre quem pode ter acesso a elas e em quais condições; lembrando como o condicionamento patriarcal pode fazer com que teorias não sejam libertadoras ao produzirem medos de incompreensão em quem tem contato com elas. Teorias feministas, todas/os sabemos, permitem que tenhamos contato com nossa herança histórica e cultural e também as relações de poder nas quais somos forjadas/os, daí a importância de que sejam expandidas e levadas para diferentes lugares.

Acreditando nisso, Anzaldúa (2016) dizia que desde que se é criança, é necessário conhecer a própria cultura, sendo desnecessário esperar para conhecê-la quando adultas/os. A partir disso, tanto ela como bell hooks, começaram a escrever livros para o público infantil. Com estes livros, dizia Anzaldúa (2016), seu desejo era proporcionar aos leitores/as infantis e juvenis um maior conhecimento sobre suas raízes e, ao fazer isso, dar-lhes condições para fazerem escolhas. No caso chicano, seu desejo era de que elas/

es, sobretudo, pudessem escolher se desejavam ser assimilados, se queriam tornar-se pessoas de fronteira ou, ainda, isolacionistas. Também tinha intenções de desestabilizar mitos que eram passados geracionalmente, como o da *Llorona*, mulher costumeiramente apresentada na cultura chicana como perigosa, por ter matado os próprios filhos e aparecer para raptar crianças. No livro infantil bilíngue *Prietita and the ghost woman/Prietita y la Llorona*, Anzaldúa conta que, quando era uma criança que morava no Sul do Texas, seus pais costumavam contar-lhe histórias assustadoras como a de uma mulher fantasma, conhecida como *Llorona*. Apesar de sentir medo desta história, como as demais crianças, Anzaldúa perguntava-se se ela não teria um outro lado. Quanto mais ela crescia e estudava a cultura chicana e mexicana, ela notava que havia um lado positivo nesta história, um lado que representava as partes indígenas e femininas que havia em mulheres como ela. Estudando a representação da *Llorona*, Anzaldúa percebeu que as histórias às vezes não são necessariamente o que parecem ser e, ao escrever o livro, ela convida as crianças a descobrirem verdades que costumam ficar escondidas. Na narrativa, a escritora conta a história de uma garota que recorre a uma curandeira, Dona Lola, para auxiliar a mãe que estava doente. Dona Lola estava iniciando Prietita nas artes das ervas e da cura e recomenda que a garota vá atrás da arruda, uma planta que naquele momento era de difícil acesso porque ninguém estava cultivando. A história concentra-se na busca de Prietita para encontrar a planta que fará com que sua mãe fique curada e no cruzamento de uma fronteira, algo caro nos debates de Anzaldúa, que no caso do livro implica na ida ao Rancho King, lugar perigoso, onde as/os intrusas/os são recebidas/os à bala. Nesta aventura de desobediência e cruzamento de fronteiras, a menina depara-se com uma mulher vestida de branco – a *Llorona* – que a auxilia a encontrar a tão desejada arruda. Gloria Anzaldúa diz neste livro que sua intenção, além de desestabilizar o

mito da *Llorona*, também era valorizar as curandeiras que tinham conhecimentos mais sólidos do que aqueles trazidos por médicos. Voltando para as próprias mitologias e valorizando práticas de seu continente, a autora nos convida a deixarmos de importar mitos gregos e o ponto de vista cindido do cartesianismo ocidental.

Bell hooks (2020), por sua vez, no livro *Ensinando pensamento crítico*, dedica um capítulo para falar sobre a importância de se escrever histórias infantis como estratégia para produzir uma educação democrática acessível a todas/os. De certa forma, a autora é convidada por seu público leitor/ra a escrever esses livros, uma vez que estes lhe diziam que seus textos para jovens adultas/os, permitiam a descolonização da mente. Segundo ela, os livros infantis seriam capazes de produzir novos paradigmas e modos de enxergar e pensar sobre o mundo. A escrita de livros como *Meu crespo é de rainha* e *Minha dança tem história* lhe trouxe um público diferente como também a levou a estar junto das crianças, ao apresentar os livros para elas, retirando-a do espaço tradicional da sala de aula universitária. É interessante chamar atenção para o fato de que a autora precisou fazer um movimento de deslocamento para iniciar a escrita dessas histórias. Nas palavras dela: “[...] eu não conseguia compreender como minha mente poderia criar uma obra de que crianças iriam gostar” (HOOKS, 2020, p. 215). Ao se deslocar, ela recorreu à sua memória, às lembranças da infância, em sua casa com suas irmãs e a mãe, escovando seus cabelos ao invés de usar uma escova elétrica na cabeça de meninas tão jovens. Foi essa recordação - do prazer de experimentar a mãe penteando seus cabelos - que nasceu seu primeiro livro, em 1999, *Meu crespo é de rainha*. Enquanto prática feminista, sua estratégia era contundente: escrever livros era um modo de libertar as crianças, de auxiliá-las a se verem com outros olhos, tal como ensinava Malcolm X: mudar as próprias mentes, ver uns aos outros com outros olhos (HOOKS, 2020, p. 218).

## Histórias para descolonizar as mentes

De acordo com Catherine Walsh (2009), a educação “normal” e “universal” perpetua práticas e pensamentos de desumanização e subordinação; daí ela mencionar Juan García, o avô do movimento afroequatoriano que afirma que devemos desaprender o aprendido para voltar a aprender. Como feministas, encontramos em nossas mãos desalinhar as histórias que são contadas para nós desde que somos crianças, colocando-nos em postura de desconfiança diante de narrativas carregadas de certezas. As histórias infantis são tecnologias de poder construídas para contribuir com a desumanização e subordinação de que nos fala Walsh, uma vez que servem para perpetuar posições, hierarquizando-as e produzindo a manutenção dos sujeitos sociais em seus devidos lugares.

No Brasil, tivemos a oportunidade de acompanhar alguns episódios que refletem o tipo de movimentação provocada pelo lançamento de histórias que procuram produzir torções nas narrativas hegemônicas. A seguir, refletiremos sobre dois momentos que tornaram públicas essas tentativas de descolonizar a mente de crianças e jovens e as reações causadas em decorrência disso. Falaremos do livro infanto-juvenil lançado em 2015 pela psicóloga e escritora feminista Janaína Leslão e sobre o episódio que envolve a censura à obra *Omo-Obá - Histórias de Princesas* da escritora Kiusam de Oliveira no ano de 2018. As reflexões trazidas aqui procuram relacionar o modo como humanizar sujeitos e grupos até então desumanizados provoca, por um lado, rasuras nas práticas e no pensamento heteropatriarcal e colonial e, por outro, convoca grupos defensores deste tipo de pensamento a erguerem-se na tentativa de sufocar essas narrativas.

O livro infanto-juvenil *A princesa e a costureira* é um exemplo disso. Ele conta a história de uma princesa que, ao invés de se apaixonar pelo príncipe prometido, acaba por se encantar pela

costureira que iria confeccionar seu vestido de casamento. O livro teve bastante repercussão e a autora teve a oportunidade de participar de várias rodas de conversas com crianças e adultas/os para falar sobre o trabalho, além dele também ter sido transformado em peça infantil (ROCHA; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2017). O momento político vivenciado pelo país provavelmente tenha acirrado as reações desfavoráveis à história ali narrada. Em análise dos comentários escritos na rede social *Facebook* à época, que contava com quase duas mil visualizações, pudemos nos debruçar para compreender um pouco como adultas/os se posicionavam diante daquela narrativa (ROCHA; OLIVEIRA, 2017). O cenário político e social neoconservador atuava como um termômetro que permitia compreendermos, àquela altura, como a sociedade estava cada vez mais refratária aos discursos que colocavam a igualdade de gênero e a pauta LGBTI+ como pontos a serem discutidos. Além dos xingamentos realizados contra a própria escritora, mães, pais e pessoas que não tinham filhas/os, mas se apresentavam como futuras/os mães e pais, acusavam o livro de erotizar precocemente seres ingênuos como as crianças, além de associarem a história a partidos políticos, como o Partido dos Trabalhadores que, na concepção delas/es, apoiavam pautas perversas, demonstrando que o Brasil estava afundado numa série crise moral e ética.

A obra mostrava o campo de disputas em que nos encontramos, com invenções como “ideologia de gênero” e “Escola sem partido”, dentre outras, adentrando nas discussões diárias das pessoas, fomentadas pelas mais diversas personagens como grupos católicos, associações pró-vida e pró-família, partidos políticos de direita e de extrema direita, além da proposição e aprovação de projetos de leis e pronunciamentos proferidos por parlamentares e, posteriormente, pelo próprio presidente da república (MACHADO, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Em entrevista para à Rede TVT em dezembro de 2015, a escritora explica que resolveu escrever o livro *A princesa e a costureira* porque, anos antes, trabalhava com adolescentes e as referências destas/es jovens, quando o assunto era relacionamento, também eram os contos de fada. Elas/es se deparavam com contos que jamais retratavam relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo, algo que algumas/ns delas/es vivenciavam em suas experiências pessoais. Por este motivo, Leslão se viu convidada a escrever essa história, para que ela ajudasse no diálogo com essas/es adolescentes, conduzindo à reflexão de que os diferentes arranjos afetivos e amorosos podem existir sem que ninguém perca seu espaço. A autora ainda comenta que houve resistência por parte das editoras em aceitar publicar sua obra, tendo que esperar mais de cinco anos para que isso pudesse, de fato, se realizar. Outro aspecto importante que ela chama atenção é que a história pretendia quebrar paradigmas também visuais, ao escolher retratar uma princesa que era negra. A ideia, deste modo, era mostrar que as pessoas não precisam ser excluídas também do mundo da fantasia. Tomamos aqui o pensamento de hooks (2020, p. 218) a respeito deste tipo de empreendimento: “É um grande dom escrever livros que têm o objetivo de descolonizar. Tem sido especialmente difícil escrever livros infantis cujos personagens principais são homens antipatriarcais e não machistas”. Para bell hooks, esses livros servem para libertar as crianças.

Catherine Walsh (2009) vai nomear de seres de insurgência e resistência aquelas/es que se levantam apesar das violências e Simas e Rufino (2020) chamarão de “supraviventes” as/os sobreviventes capazes de driblar a condição de exclusão, deixando de ser exclusivamente reativas/os ao afirmar a vida como uma política entre o ser e o mundo; uma política de encantamento para afrontar os projetos coloniais impostos há séculos sobre nós. Para tanto, uma descolonização epistemológica é um projeto a ser realizado em diferentes instâncias e com públicos variados. Mudar a “geografia da razão” como nos alerta Linda Alcoff (2016) tem a ver



com alcançar um entendimento mais abrangente de tudo aquilo que está relacionado com experiências que são frequentemente ignoradas. Trata-se de produzir um curto circuito nas narrativas cristalizadas, pois ao analisar os comentários proferidos quando do lançamento do livro de Leslão, era chocante que as pessoas de fato acreditassem que abordar a relação afetiva entre duas mulheres era “[...] desvirtuar a essência da criança que é a inocência” (ROCHA; OLIVEIRA, 2017, p. 20), tal como escreveu essa/e internauta, “desatenta/o” para o fato de que todos os contos de fadas trazem histórias de amor. Por serem heteronormativas elas são naturalizadas, o que implicaria em não ferir a inocência de ninguém.

A defesa da infância normativa é a bandeira levantada por esses grupos já que crianças não têm o direito de rebelar-se politicamente, como assinala Paul Preciado (2019). O livro *A princesa e a costureira* preocupa-se, justamente, com essa criança de que fala Preciado (2019) em seu texto *Quem defende a criança queer?* Ali o autor se pergunta quem defenderia os direitos das crianças diferentes, do menino que gosta de se vestir de rosa e da menina que sonha em se casar com a amiga. Ele deseja saber quem defenderia o direito da criança de crescer em um mundo sem violências de gênero e sexuais. A criança defendida pelas/os internautas que se posicionaram aos milhares contra a obra lançada por Leslão é aquela que representa o “futuro da nação heterossexual” (PRECIADO, 2019, p. 71), daí a preocupação em vigiar seus berços, edificar muros ao redor de sua pretensa inocência e perseguir aquelas/es que ousam contar outras histórias.

Alguns anos mais tarde, acompanhamos outro movimento de censura, agora protagonizado por pais/mães e responsáveis por crianças estudantes da escola SESI de Volta Redonda no Rio de Janeiro. *Omo-Obá – Histórias de princesas*, obra da escritora Kiusam de Oliveira, foi censurada pela escola SESI de Volta Redonda/RJ no início de 2018, após manifestações contrárias de alguns pais/mães/

responsáveis que afirmavam que a obra trazia conteúdo religioso, a escola retirou o livro do rol de leituras indicadas aos/às alunos/as. O livro era uma das indicações de leituras paradidáticas sugeridas pela escola para que as crianças lessem e refletissem sobre relações étnico-raciais. Escrita no ano de 2009, a obra conta a história de princesas africanas inspiradas na tradição iorubá; acompanhamos, por exemplo, as aventuras de Oiá, uma menina conhecida por sua determinação, genialidade e beleza, era uma menina guerreira, tinha um búfalo em seu interior. Como dizia Oiá ao amiguinho Ogum: “toda menina, toda mocinha e toda mulher tem dentro de si a força e o poder de um animal selvagem sagrado” (OLIVEIRA, 2009, p.15). Talvez tenha sido justamente essa força simbólica que tenha impulsionado a reação de uma das mães, uma professora de história que, indignada com a decisão da escola, compartilhou uma denúncia em sua página do Facebook. A partir daí os desdobramentos foram outros: compartilhamentos, exposição, denúncias e, ao final, a retomada do livro e das princesas ao seu lugar: a escola, a sala de aula.

A escritora Kiusam de Oliveira tem uma trajetória de 23 anos atuando na educação básica e hoje é docente na Universidade Federal do Espírito Santo, vem, desde muito tempo, implicando seu trabalho na defesa e valorização da cultura e história afro-brasileiras e, além disso, vêm se empenhando na luta pela aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 que obrigam o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras e indígena. Como afirma em uma de suas entrevistas (OLIVEIRA, 2018), sua preocupação reside em contar histórias que não são contadas por não serem consideradas universais e, portanto, aceitas em espaços como as escolas; em seus textos, as meninas são pretas, têm cabelos *Black Power*, são inspiradas em saberes/conhecimentos ancestrais africanos. As narrativas universais de histórias de princesas brancas, submissas e feitas para casar dão lugar às princesas e meninas que se transformam em búfalas para proteger o seu povo. Grada

Kilomba (2019), quando discute o trauma gerado pelo passado colonial, aponta que ele teria sido memorizado, estaria entranhado, a violência gerada pela escravização e os efeitos do passado colonial se apresentam diante de nós em episódios de racismos cotidianos. Muitas vezes se ancora e se alimenta de uma memória aparentemente esquecida. No entanto, esses racismos cotidianos entram pela porta da frente, a gente lida com sua dinâmica desde cedo e ela é ensinada e aprendida cada vez que nos deparamos com movimentos e retrocessos como os que apresentamos neste tópico. Ao visibilizarmos essas cenas de disputas e resistências, intencionamos chamar atenção para a potencialidade dessas narrativas como recursos e tecnologias simbólicas no enfrentamento dos racismos, sexismos e LGBTI-fobias cotidianas.

## **Colando os cacos do mundo**

Quando Alcoff (2016) menciona que vivemos sobre um imperialismo epistemológico ocidental, ela nos alerta para a existência de um projeto normativo do saber. Tal projeto pulveriza-se nos mais diferenciados lugares. Nos currículos desde o ensino infantil até o acadêmico, nos discursos das/os especialistas como as/os educadoras/es, contribuindo para que uma geografia da razão bem demarcada se desenhe. Tal geografia produz barreiras, levanta muros, cria obstáculos, fronteiras. Como intelectuais feministas acreditamos em expressões como desestabilização, desalinhamento, desordem e desobediência como aquelas que devem orientar nossas práticas cotidianas. Aprendemos com bell hooks e com Gloria Anzaldúa e com as demais escritoras aqui mencionadas que existem modos estratégicos de intervirmos na realidade e produzirmos bifurcações nas estradas percorridas pelos nossos pés, convidando os mais plurais atores e atrizes sociais para caminhar ao nosso lado. O autoconhecimento e o conhecimento de histórias

outras como via de emancipação e impedimento de apagamentos é um exercício a ser produzido desde as infâncias. Jota Mombaça (2021), traz a ideia de barricada para pensar nas estratégias de enfrentamento que grupos subalternizados precisam criar para que não nos matem. Contar histórias para crianças (e também para jovens e adultas/os), histórias que dão pontapés nas ordens hegemônicas e nos protegem por meio de barricadas é a nossa aposta. Tal como aponta Mombaça (2021), a ideia é que olhemos de perto as rachaduras do mundo e tenhamos consciência de que é impossível ignorar que ele esteja quebrado.

## REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera: la nueva mestiza**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvan Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n247463> Acesso em: 27 jul. 2021.

MACHADO, Ana Maria. **Severino faz chover**. São Paulo: Moderna, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2011.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. Estado.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, dez, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008> Acesso em: 27 jul. 2021.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares. Histórias para descolonizar o pensamento. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 29, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i163117> Acesso em: 27 jul. 2021.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares Oliveira; ROCHA, Késia dos Anjos. Análise de discursos neoconservadores provocados a partir do lançamento da obra *A princesa e a costureira*. In: MATTIOLI, Olga C.; ARAÚJO, Maria de Fátima (Orgs). **Gênero, violência e psicologia: um percurso pelas políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Érika C. S.; ROCHA, Késia A. Sobre cafundós, confins, fronteiras: contações de histórias sobre diversidade sexual. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n.1, p. 94-104, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v28n1p094> Acesso em: 27 jul. 2021.

OLIVEIRA, Kiusam. **Omo-Obá: Histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam. Kiusam de Oliveira: “No Brasil, ensina-se a ser racista, aprende-se a ser racista”. Entrevistador: Duanne Ribeiro. **Revista Úrsula** (online), abr. 2018. Disponível em: <https://revistaursula.com.br/filosofia-ciencia/kiusam-de-oliveira-no-brasil-ensina-se-a-ser-racista-aprende-se-a-ser-racista/> Acesso em: 30 jul. 2021.

WALSH, Catherine. Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir. *Alter/nativas*. **E-Book**, 2017. Disponível em: <https://alternativas.osu.edu/es/ebooks/catalog/new-ebook.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.

# CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, LUDICIDADE E PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

*Luciana Martins Quixadá*

*Mariana Lustosa Brito Barbosa*

*Thamires de Aquino Távora*

## Introdução

De acordo com o Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza (2018), o bairro Jangurussu, localizado na periferia dessa cidade, ficou em segundo lugar nas ocorrências realizadas ao se considerar a quantidade de mortes violentas registradas na série histórica de 2007 a 2009 nos bairros da Secretaria Executiva Regional (SER) VI. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2018), os dados apontaram que há uma maior preocupação no que diz respeito à morte, mais precocemente, de adolescentes.

Dados como estes remetem aos parâmetros de violência nessa cidade, denunciando a urgência de desenvolvimento de políticas públicas eficientes e efetivas, não apenas no âmbito da segurança, mas também da educação e da saúde. Ademais, o investimento adequado do Estado em aparatos públicos de lazer para comunidades desassistidas é fundamental para auxiliá-las, possibilitando novos espaços de transitoriedade e (re)existência para as pessoas que nelas vivem.

Visando estabelecer um contraponto ao cenário de violências em que se encontram algumas crianças do bairro Jangurussu, o projeto de Extensão Ciranda de Palavras pretendeu, por meio da realização de atividades lúdicas e contação de histórias com essas crianças, promover sua autoestima, resiliência e pensamento crítico. Através desse projeto, oportunizamos espaços de narrativas,

nos quais esses sujeitos podiam trocar experiências e refletir sobre os significados de fenômenos diversos (LEITE, 2008), além de serem efetivamente ouvidos e priorizados em suas falas e expressões.

Nessa perspectiva, fizemos uma parceria com um projeto social local, que atuava diariamente com essas crianças e que buscava possibilitar um maior acesso ao esporte, promovendo, assim, aulas de futebol no contraturno escolar. Além disso, esse projeto comunitário local realizava um trabalho educativo, tendo como principal objetivo prevenir a inserção de crianças e adolescentes na criminalidade.

Diante da diversidade de possibilidades de infância, uma vez que essa etapa geracional se trata de um fenômeno cultural (SARMENTO, 2008), buscamos atuar junto a uma experiência de infância, considerando as diversas vias de ressignificação das crianças que a vivenciavam em um bairro como o Jangurussu. Desse modo, visamos auxiliar a produção de novos discursos fortalecedores de suas subjetividades e autoestimas, buscando nos posicionar como resistência a uma cultura adultocêntrica que limita a posição discursiva das crianças, portanto, atuamos reconhecendo-as como sujeitos ativos na sociedade, capazes de afetarem as relações, significados e materialidades que vivenciam.

Visando analisar os efeitos das produções orais e gráficas das crianças na formação de seus processos e representações mentais, analisamos a teoria proposta por Vygotsky (2009) acerca do que denominou de “zona de desenvolvimento proximal” e suas definições sobre a constituição da linguagem e da formação da mente, destacando a importância das relações sociais para o desenvolvimento de estruturas intrapsíquicas do pensamento na infância.

Em busca da compreensão acerca do silenciamento das vozes infantis e da tutela dessa etapa da vida, compreendemos como relevantes nesse texto as reflexões de Sarmiento (2008) e de Bujes (2001),

a fim de verificarmos a importância da construção de espaços onde essas vozes possam ser verdadeiramente ouvidas. Além disso, no texto “Em defesa da Sociedade”, Foucault (2010), apresenta reflexões acerca do que denominou de “Biopoder”, sendo esta uma categoria analítica na investigação sobre fenômenos sociais e políticos que atravessem as experiências dessa infância, como a violência, as divisões territoriais e a marginalização de comunidades como o Jangurussu.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (2017) também foi utilizado como forma de contribuir para reflexões sobre as disparidades daquilo que é previsto em lei e daquilo que se apresenta na realidade de muitas crianças e adolescentes residentes nesse território de periferia. Guattari e Rolnik (2013) também colaboraram nas nossas análises, especialmente, no que se refere à produção de subjetividade, através de processos micropolíticos. Debruçamo-nos ainda sobre o texto “Implicações Psicossociais da Pobreza” (XIMENES et al., 2016) para uma melhor compreensão das estratégias desenvolvidas por crianças e adolescentes ao se desenvolverem no contexto de desassistência no qual se encontram.

Vale ressaltar, também, os estudos feitos por Quixadá (2015) e por Quixadá, Lins e Tavares (2018), devido às suas contribuições para análise de materiais artísticos produzidos no campo da pesquisa com crianças, assim como para o reconhecimento das potencialidades da investigação atrelada ao recurso lúdico com esse público.

## **Caminhos trilhados**

De natureza qualitativa e longitudinal, a metodologia utilizada nesta experiência junto às crianças acompanhadas pelo Ciranda de Palavras, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), buscou dar ênfase à perspectiva e pontos de vista dos participantes, podendo explorar suas emoções, vivências, prioridades, entre outros aspectos subjetivos. Portanto, envolveu aspectos mui-



to particulares, inseridos em um universo micropolítico de significados, principalmente. Tal metodologia também implicou em uma análise das mudanças que ocorrem em uma população dentro de um intervalo de tempo, em que há pontos de observação, sobre os quais o mediador poderá fazer inferências a respeito das modificações ocorridas, seus determinantes e consequências (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Executamos, assim, esse trabalho a partir de uma perspectiva pós-estruturalista das subjetividades e das relações sociais, considerando o que diz Guattari e Rolnik (2013) sobre a produção de subjetividades, qual seja, “A subjetividade não é passível de totalização ou centralização no indivíduo” e ainda que: “Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

A delimitação desse ambiente também esteve relacionada com nosso intuito em construir com os participantes da pesquisa um espaço que fosse potencialmente criativo e gerador de resiliência, no qual os indivíduos pudessem ressignificar suas perspectivas acerca de si mesmo e de suas relações com os outros. Os dados para a elaboração das discussões aqui apresentadas foram coletados durante um período de oito meses em que nos inserimos, semanalmente, no ambiente vivenciado pelas crianças, promovendo atividades grupais com a participação de cerca de 20 crianças/adolescentes, com idades entre 5 a 14 anos, em sua maioria meninos.

A metodologia do Ciranda de Palavras pautou-se na contação de histórias, na produção artística e nas trocas discursivas, decorrentes das contações e das artes que as crianças produziam. Assim, elas eram estimuladas a escolher o tema que gostariam de explorar no encontro seguinte, quais foram: resiliência, *bullying*, saúde, medo, família, amizade, entre outros. A partir disso, nós,

previamente, organizávamos uma atividade que estivesse relacionada com o tema escolhido e, após a realização da mesma, promovíamos uma discussão sobre o que foi abordado, na qual a fala as crianças era priorizada. Após a exposição e articulação das diferentes opiniões, ocorria a produção do material artístico, no qual elas poderiam expressar-se de forma criativa e livre.

Apesar das atividades anteriormente citadas serem fundamentais, percebemos a necessidade de desenvolver uma maior variedade de recursos para o envolvimento efetivo das crianças no que era proposto. Logo, também fizemos uso de dinâmicas de grupo, colagens, músicas, vídeos e jogos para as intervenções semanais.

Por fim, importa dizermos que durante os meses de atuação a rotatividade das crianças foi constante. Em alguns dias contávamos com a presença de 20 delas e em outros apenas 9 compareciam. Apesar da situação desfavorável à observação, algumas se destacaram em razão da participação ativa, frequência constante, dos conteúdos trazidos por suas narrativas e produções artísticas e da evolução apresentada ao longo do processo. Essas crianças são nomeadas nesse texto de modo fictício, com denominações inspirados em jogadores de futebol brasileiros pelo fato de que, além do Ciranda de Palavras, elas também participavam de um projeto social que funcionava como uma escolinha de futebol.

## **Cirandando com as crianças**

### **Casos selecionados**

Ainda que nossa intervenção tenha se debruçado sobre diversas crianças, considerando a rotatividade que havia entre elas, uma discussão mais profunda será apresentada, principalmente, sobre as vivências de Daniel e Felipe, garotos que estiveram presentes na maioria dos encontros.

Daniel é um garoto de 12 anos bastante extrovertido e inteligente. Ele era o mais participativo do grupo e percebido como líder por muitas das outras crianças e adolescentes. Durante os encontros, ele respondia a questionamentos e trazia exemplos, sempre buscando mostrar de alguma forma sua contribuição nas discussões. Também chamava atenção o fato de pedir silêncio para os colegas, em casos de agitação do grupo, e de incentivá-los a serem ativos nas dinâmicas. Além disso, gostava de demonstrar sua confiança, fazendo piadas e se intitulando de “bonitão” e “craque”.

Esse garoto tornou-se essencial no início das intervenções, contribuindo para uma melhor vinculação do grupo às propostas trazidas. Percebemos, entretanto, que ele terminava dominando as discussões, muitas vezes, e outras crianças ficavam sem responder aos questionamentos que surgiam. Notamos que Daniel possuía certa liderança sobre os colegas, especialmente, sobre as crianças menores, sendo possível que o grupo se mostrasse desorganizado ou apático quando o garoto não estava presente.

Em uma das atividades propostas, levamos o livro “Pollyanna” (2002) e promovemos uma contação de história. Após a leitura, em que crianças se envolveram bastante, foi dado início a uma discussão sobre resiliência, fator notável na história da personagem do livro. Daniel definiu resiliência com um exemplo relacionado a futebol, explicando que, quando os jogadores de futebol caem no chão, eles devem se levantar e continuar jogando.

Dando continuidade às discussões relacionadas ao livro, as crianças trouxeram exemplos pessoais em que foram resilientes e produziram um desenho para expressar o que elas entenderam acerca da história e da conversa. Em seu desenho, Daniel representou um jogador de futebol que estava machucado, mas levantou e fez um gol. Embaixo do desenho o garoto escreveu: “Em todo lugar onde existe dor tente ver o lado com muito amor.”

Outra atividade realizada foi o desenho diagnóstico, que consistia em uma produção na qual a criança respondia aos questionamentos: “Como você se vê” e “Como você acha que os outros te veem”? Essa atividade foi aplicada no início e próximo do fim das intervenções do projeto de Extensão, com intuito de verificar possíveis mudanças qualitativas nessas percepções. Diante disso, entendemos que o desenho pode ser utilizado como um instrumento capaz de representar as concepções que as crianças têm sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre temas diversos, inclusive nos ajudar a perceber suas mudanças qualitativas ao longo do tempo, funcionando como uma janela para o psiquismo infantil (QUIXADÁ, 2015).

Na primeira utilização desse recurso, Daniel fez um desenho de um homem sorrindo e vestido com roupas de grifes, representando como ele se percebia. Embaixo do desenho, ele escreveu “brincalhão, legal, bonito e lindo”. Ao responder à questão sobre como os outros lhe viam, ele desenhou, novamente, um homem com roupas de grife, abraçando duas mulheres e outro homem sozinho. Ademais escreveu: “pegador, abandona os amigos e chato”.

Na segunda vez que o desenho diagnóstico foi proposto, ao final do período de intervenções do Ciranda, Daniel escreveu que se achava “lindo, legal, engraçado” e que os outros o achavam “lindo, inteligente, engraçado”. Além disso, no verso de sua produção, ele escreveu: “Eu quero ser jogador de futebol. Muito famoso e rico”. A partir daí, notamos algumas mudanças nas impressões dele sobre como os outros o percebiam, pois no primeiro desenho ele entendeu que as pessoas o achavam chato e no segundo expressou características positivas. É possível que esse fato se relacione a um progresso nos laços afetivos entre as crianças, visto que temas como amizade, respeito e *bullying* foram amplamente trabalhados.

No que se refere ao desejo de ser rico e reconhecido, destacado nas duas aplicações da atividade quando a criança mostrou

interesse por roupas de grife, apresenta-se a seguinte reflexão: “[a comunidade] possui uma dimensão sócia psicológica que implica a existência, nesse espaço físico de uma rede de interação sócia psicológica e identidade social de lugar” (GÓIS, 2005, *apud* XIMENES et al., 2016, p. 169). Portanto, é possível percebermos que redes como estas, atuam nas periferias do Brasil permeadas por uma visão de consumo que, muitas vezes, é guiada não apenas pela relação com o mundo tradicional do trabalho, que se estabelece após o surgimento do capitalismo, mas também por um imaginário simbólico, de busca de identidade, o qual consagrou a prática do futebol como uma via importante de ascensão econômica para o jovem residente desses territórios.

O segundo caso que queremos apresentar é o de Felipe, de 11 anos, que costumava manter-se calado durante os encontros, dificilmente respondia aos questionamentos ou fazia perguntas, mas, em geral, ficava atento ao que estava sendo conversado pelo grupo. Isso podia ser percebido em suas produções artísticas, pois, apesar de não trazer muitas contribuições verbais, ele se envolvia bastante com os momentos lúdicos, produzindo desenhos, colagens e histórias com o grupo.

Um exemplo desse envolvimento foi quando de uma atividade que explorou a percepção das crianças acerca do abuso sexual infantil através de alguns vídeos educativos sobre esse tipo de violência. A partir disso, buscamos compreender a perspectiva trazida pelas crianças sobre o abuso como uma “injustiça” e, por fim, propusemos que elas fizessem uma colagem sobre o que havia sido discutido.

Nessa situação, Felipe não falou durante a construção do diálogo, mas produziu duas folhas com colagens. Em uma delas, o garoto colocou a imagem de uma arma de fogo com uma folha de *cannabis* saindo pelo cano. Junto à imagem colou o trecho: “Hora de descriminalizar as drogas. A atual legislação alimenta o tráfico

e fortalece as facções criminosas responsáveis pela barbaridade nos presídios. Não é hora de mudar isso?”. Na outra folha ele pôs as seguintes frases: “Dos bicheiros ao PCC. Onde está o Estado?” e “Às vezes, para seguir em frente é preciso buscar novos caminhos”.

A primeira produção de Felipe abordou de forma crítica, portanto, a realidade conflituosa e cerceadora na vida de muitas crianças e adolescentes em situação de pobreza no Brasil, ou seja, o contexto de criminalidade e violência gerado pelo tráfico de drogas. Isso nos faz pensar sobre os riscos inerentes a tal condição social com potencial para repercutir no desenvolvimento desses sujeitos, pois estes acabam expostos a situações de privação, abandono e agressão (XIMENES et al., 2016).

Tal contexto representa contradições entre as disposições legais previstas pelo artigo 18º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2017) que versa sobre o “dever de todos [de] velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” decorrentes da realidade de privações, estigmas e riscos que as crianças e adolescentes moradores de zonas periféricas enfrentam. Entendemos, assim, que a situação de pobreza pode afetar a vida da criança de forma multidimensional, pois se expressa através de questões materiais, culturais, políticas, ideológicas e também psicológicas (XIMENES et al., 2016).

Diante disso, crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica desenvolvem formas alternativas de vivenciar suas infâncias, criando estratégias subjetivas e objetivas para lidarem com as adversidades cotidianas, de acordo com Ximenes et al. (2016). Nesse contexto, essas autoras discorrem sobre os conceitos de fatalismo e protagonismo. No que se refere ao primeiro, ocorre um distanciamento emocional no intuito de favorecer uma estabilização diante das condições impostas, logo o indivíduo é

capaz de deturpar a realidade para não lidar com elementos sociais causadores de sofrimento. Por outro lado, no protagonismo há a produção de novos sentidos acerca da condição vivida, em que os sujeitos, através da participação social, elegem suas necessidades e interesses e enfrentam de forma crítica sua realidade. (XIMENES et al., 2016).

As colagens apresentadas por Felipe refletem uma possível posição de protagonismo, visto que demonstraram criticidade acerca de discussões de cunho político-ideológicas, o que pode estar ligado a um possível contato seu com um ambiente favorável a tais ideias. Apesar da possibilidade de repetição de discurso, devemos considerar que essa criança relacionou o fenômeno discutido anteriormente (abuso, violência e injustiça) com frases aleatórias de revista, demonstrando um raciocínio próprio sobre sua realidade. Assim, vimos que a escolha desse material pode ser reflexo de estratégias de enfrentamento adotadas por ele.

Vale ressaltar, portanto, que Felipe também colou em sua obra a frase “Às vezes, para seguir em frente é preciso buscar novos caminhos.”, demonstrando resiliência diante de contextos de injustiça e violência. Assim, apesar de muitas crianças serem estigmatizadas por suas condições socioeconômica, territoriais e pela cor da pele (MBEMBE, 2017), elas não estão limitadas à apatia diante desses fatores e, em oposição, são capazes de desenvolver resistências diversas de acordo com seus anseios e potencialidades.

## **Jogos e dinâmicas**

Uma das estratégias que utilizamos para lidar com a instabilidade do interesse das crianças, que alternava entre leituras e contação de histórias, foi o uso de dinâmicas e a elaboração de jogos. Neste contexto, um jogo chamado “Taco Ball” era muito solicitado pelas crianças, pois já fazia parte de suas atividades de lazer. A

dinâmica funcionava com duas duplas, duas garrafas de plástico, uma bola e dois tacos de madeira. A pontuação era marcada quando a pessoa que jogava a bola conseguia derrubar a garrafa que estava sendo defendida por quem segurava o taco. Adaptamos esta brincadeira no intuito de possibilitar a construção de diálogos ou reflexões pessoais, propondo, então, que a cada dez pontos a dupla ganhadora respondesse uma pergunta, como: “Qual o seu sonho?”. Além disso, na versão adaptada, fizemos um rodízio das duplas para que mais crianças pudessem participar.

Tais adaptações, no entanto, não foram bem recebidas pelas crianças. No início elas estavam relutantes, mas responderam às perguntas, porém, algumas crianças mostraram-se mais incomodadas que outras, tentando continuar o jogo sem responder às questões. Além disso, alguns meninos não queriam a participação das meninas. Depois de um tempo, aqueles que mais se irritaram com a adaptação, pegaram os dois tacos e acabaram a brincadeira, sendo apoiados pelas outras crianças. Encerramos o encontro conscientes de que a atividade não fora bem-sucedida e preocupadas com a manutenção do vínculo já desenvolvido.

Na semana seguinte, nove crianças participaram do encontro do projeto e fizemos uma roda de conversa para que elas pudessem expor o que sentiram com as mudanças que fizemos no jogo. Em geral, relataram que sentiram raiva, pois as regras do jogo foram alteradas e não era daquela maneira que elas gostavam de jogar. Diante dessa fala, refletimos sobre o equívoco que cometemos, priorizando uma alteração da brincadeira pertencente à cultura interna das crianças em vez da manutenção do vínculo e do respeito ao poder de escolha delas.

Diante disso, entendemos que diferentes culturas produzem variados modos de funcionamento psíquico e, ao adentrar em um espaço marcado pela vulnerabilidade socioeconômica, torna-se



necessário que o mediador considere os fatores psicológicos atrelados a um cotidiano marcado por privações, injustiças e relações hierárquicas pertencentes a esse campo. Da mesma forma, devemos considerar as limitações trazidas pela cultura adultocêntrica ao trabalhar diretamente com crianças quando, muitas vezes, não são ouvidas ou são sujeitas a relações hierárquicas marcadas pelo autoritarismo adulto (COHN, 2005).

Assim, a criança influencia o meio de forma ativa, não apenas recebendo uma cultura externa por uma pessoa de maior faixa etária, mas também reproduzindo conhecimento e transformando seu meio através de suas condutas infantis (COHN, 2005) e culturas infantis (ARLEO; DELALANDE, 2015). Logo, torna-se de suma importância reconhecer como válido o que a criança expressa, mesmo que essas formas de expressão não se enquadrem com as expectativas do adulto.

Apesar das adaptações não terem sido encaradas como interessantes pelo grupo, buscamos conversar com as crianças sobre suas perspectivas a respeito do evento e colocarmo-nos em uma posição de escuta ativa. Assim, no encontro seguinte à partida de “Taco Ball” também perguntamos se haveria alternativas para encerrar o jogo e Daniel respondeu que os amigos deveriam ter conversado, ao invés de pegarem os tacos e acabarem o jogo.

Vale destacarmos algumas afirmações apresentadas, que dizem respeito às respostas das perguntas do jogo. Em um momento perguntamos “O que é preconceito?”, e Marta, uma menina que também estava entre as crianças participantes, respondeu: “Machismo”, já Alisson, outro menino do grupo, disse: “Chamar o outro de ‘viado’”. Ressaltamos o fato das crianças, com frequência, emitirem comentários machistas ou homofóbicos durante os encontros. Diante dessa problemática, buscamos trabalhar tais questões e realizamos discussões sobre preconceito e respeito ao outro.

Mediante análise dessa situação, levantamos a hipótese de que, pelo fato do grupo ser composto praticamente por garotos e todos terem um interesse em comum, em razão do projeto social envolver a prática de futebol, seria possível considerar uma relação entre a incidência dos comentários preconceituosos e a cultura patriarcal brasileira intrínseca ao futebol em nosso país. Essa observação, entretanto, não deve ser percebida como uma justificativa direta e única para as falas e ações machistas manifestas entre as crianças, pois é imprescindível considerar todo o contexto sobre o qual essas crianças estão inseridas, como o familiar, econômico e comunitário, especialmente, quando pensamos em intervenções para trabalharmos essa problemática.

Durante a atividade de “Taco Ball”, também perguntamos “Qual o seu sonho e como pretende alcançá-lo?”, à qual Gabriel, mais um dos meninos do grupo, respondeu que queria ser atleta, pretendendo alcançar isso estudando e treinando. A pergunta, porém, não foi direcionada para Gabriel, mas para Casemiro, outra criança que participava do projeto, já que o último pontuou no jogo e teria o direito à fala. Mesmo assim, Casemiro não quis responder e deu a bola para outro colega. Diante disso, uma integrante do projeto Ciranda de Palavras foi falar com ele para perguntar se ele gostaria de dizer-lhe qual era o seu sonho, e ele revela sussurrando à universitária, que gostaria de ser policial quando crescesse.

Uma hipótese que pode ser formulada diante da dificuldade de Casemiro falar sobre esse sonho na frente de todos é que, na realidade que vivem em sua comunidade, eles tendem a compreender o policial como um inimigo da população local, chegando, muitas vezes, a percebê-lo como uma força do Estado que adentra em alguns territórios da cidade não para proteger, mas para perseguir e atacar aqueles que lá vivem (BARROS et al., 2017). Apesar dessa imagem construída a respeito da força policial, é preciso que a ciência abra espaço para discussões acerca da atividade da polícia

como resultado de características peculiares, uma vez que, visando à manutenção da ordem vigente, esses trabalhadores comprometem sua saúde em rotinas precárias de trabalho, expõem permanentemente seus corpos e vivem constantemente com a ideia da morte. Minayo, Souza e Constantino (2007, p. 2768), apontam que “os policiais constituem uma categoria de servidores públicos para quem o risco não é mero acidente, mas desempenha papel estruturante das condições laborais, ambientais e relacionais”.

Buscamos desenvolver ainda outras estratégias, criando diferentes jogos. Um deles foi o Tabuleiro das Emoções, recurso com o qual trabalhamos emoções variadas. No jogo, a criança andava com as peças pelo tabuleiro e puxava cartas que solicitavam exemplos de situações em que ela sentiu determinada emoção. Esse instrumento teve grande aceitação por parte das crianças, que pediram que o jogo fosse levado novamente na semana seguinte. Ricardo, um dos meninos do grupo de crianças, obteve destaque durante a atividade.

Ricardo era um menino de seis anos que dificilmente participava das atividades propostas e ficava deitado no chão durante alguns encontros, aparentando desinteresse e costumava permanecer calado desenhando ou apenas observando, enquanto o restante do grupo participava. Quando uma de nós tentava conversar com ele ou incluí-lo na dinâmica, o mesmo não respondia. Seu comportamento, porém, foi diferente no dia do jogo.

Inicialmente, demonstrou timidez, mas no decorrer da partida tornou-se participativo e empolgado em responder as questões para avançar no jogo. Por fim, ele ganhou e, em comemoração, começou a dançar e a bater palmas na frente dos colegas, cantando “Eu ganhei! Eu ganhei!”. Nas semanas seguintes, Ricardo estava mais participativo, contribuindo com as narrativas coletivas e fazendo as produções artísticas.

Tal situação reflete os possíveis impactos que a brincadeira e o contato da criança com o lúdico podem proporcionar para sua estruturação psíquica. Vygotsky (1998) discorre sobre a influência do brinquedo no desenvolvimento infantil, afirmando que, por meio desse instrumento, a criança se desenvolve para além de seus comportamentos habituais ou presentes em sua faixa etária. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, tornando-se uma grande fonte para o desenvolvimento e possibilitando a construção de uma nova relação entre o campo dos significados e o da percepção visual.

Ademais, a utilização mediada de atividades lúdicas com crianças resulta em um importante instrumento de desenvolvimento de suas estruturas intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2009), mobilizando não só saberes já adquiridos pela cultura social organizada como também habilidades que se refletem nas necessidades daquilo que toca o campo da realidade na infância, sendo ainda capaz de produzir novos conceitos no campo da linguagem e do pensamento infantil.

Percebemos, ainda, que as crianças possuíam entre elas uma relação, muitas vezes, conflituosa e que praticavam formas de *bullying*, frequentemente, umas com as outras. Diante disso, realizamos discussões que pudessem fortalecer seus vínculos e instigar o pensamento crítico acerca de tipos variados de violência e injustiça. Para tanto, fizemos uma dinâmica lúdica chamada “O Feitiço Virou Contra o Feiticeiro”, na qual as crianças sentavam-se em um círculo e cada uma deveria escrever uma tarefa que gostaria que o companheiro da direita realizasse, sem deixá-la ver. Após escreverem a tarefa, revelávamos que quem a escreveu deveria realizá-la. Através dessa atividade foi possível discutirmos empatia e amizade com o grupo, visto que nessa atividade o participante, de início, acreditava ter um poder sobre o outro, mas não absolutamente.

Levando em consideração as experiências passadas, esperávamos que, na atividade mencionada, as crianças escrevessem sentenças que pudessem causar desconforto e até humilhação aos colegas, no entanto, isso não aconteceu. Nos papéis, elas escreveram tarefas como “cante uma música”, entre outras, o que acabou repercutindo de forma engraçada e divertida. Ademais, quando alguma criança ficava com vergonha de realizar a sentença, as outras buscavam incentivá-la a prosseguir com aplausos. A dinâmica foi finalizada com a construção de um diálogo coletivo sobre respeito e empatia. No decorrer das intervenções, foi possível perceber uma menor incidência de práticas de *bullying*, tendo a violência física se tornado mínima entre as crianças.

### **Atividade de encerramento**

De acordo com Foucault (2010), ao analisar o surgimento de uma nova tecnologia denominada por ele de biopoder, o autor discute sobre a criação de modelos que constituíam a cidade operária no século XIX, descrevendo que nesta se articulavam “de certo modo, perpendicularmente, mecanismos disciplinares de controle sobre os corpos, por sua quadrícula, pelo recorte mesmo da cidade, pela localização das famílias e dos indivíduos” (FOUCAULT, 2010).

Uma lógica semelhante parece contribuir com um processo de marginalização, exclusão e estruturação de fenômenos, como o racismo e a violência em territórios onde o Estado se mostra ineficaz em promover políticas públicas fortes de educação, saúde, segurança, entre outras. Ao adentrarmos no Jangurussu, é visível esta ineficácia também no que diz respeito à promoção de bons ambientes para o desenvolvimento infantil por meio de práticas de lazer, obrigando os pais e/ou responsáveis a, quando possível, deslocarem-se a locais distantes para o alcance desse objetivo pela família.

Diante disso, alcançamos um ponto fundamental para a reflexão crítica acerca da organização de cidades como Fortaleza, que se estruturam, senão excluindo, segregando do corpo político aquelas famílias e aqueles sujeitos a quem o biopoder não “faz viver” (FOUCAULT, 2010). Fato este que contribui para um processo de marginalização e estruturação de fenômenos como o racismo e a violência em territórios onde o Estado se mostra insuficiente em promover políticas públicas que tornem as vidas destes sujeitos menos vulneráveis às más condições socioeconômicas e territoriais.

Essas reflexões levaram à construção de uma atividade de conclusão dos encontros que buscasse (re)inserir nos espaços públicos sujeitos que possuem, muitas vezes, poucas oportunidades de práticas de lazer. Ao que parece, a vida de suas famílias em territórios marginalizados e excluídos justificaria, ainda, a ausência desses corpos em outros espaços públicos construídos em regiões que não vivenciam a mesma lógica de exclusão ou marginalização. Ademais, como vimos, a violência é um agravante da situação de vulnerabilidade dessas crianças, visto que não possuem um campo efetivamente seguro para o lazer em sua comunidade.

Propomos às crianças, portanto, viabilizar um momento onde elas pudessem expor uma produção artística que mais gostassem e, a fim de se apropriarem de espaços públicos, escolhemos o Parque do Cocó, na cidade de Fortaleza como o local para essa exposição. E, com o objetivo de estabelecer outros processos de protagonismo, convidamos as crianças a se apresentarem com uma banda de lata regida pelo educador social de referência do projeto social, ao qual elas estavam vinculadas no Jangurussu.

Na exposição feita no parque, um dos meninos de 12 anos, Daniel, recitou um de seus poemas produzidos em um dos encontros. Sua composição poética relatava a história de uma menina que possuía depressão e tentava se matar, porém, ela percebia que havia cometido um erro, como escreveu Daniel no trecho a seguir:

[...] e na beira da morte ela pôde notar que errou  
Que não lutou  
E não aguentou  
E não é por causa de um problema  
Que você vai se matar. (Daniel, 12 anos)

De acordo com as hipóteses de Vygotsky (2009), a linguagem não apenas desempenha a função de expressar aquilo que está presente no pensamento, mas é capaz também de transformá-lo por meio da cultura e das interações sociais, bem como afetar processos de subjetivação instaurados nessas relações. A partir disso, é possível inferirmos, ao acompanharmos o desenvolvimento de Daniel nos encontros e o papel social de liderança que o mesmo costumava assumir no grupo, que suas produções orais e escritas atuavam de maneira a promover uma maior autoestima e resiliência entre as crianças. Neste sentido, Quixadá (2015), em suas investigações acerca da construção da concepção da leitura e escrita, levanta considerações sobre importância das interações linguísticas para o desenvolvimento da construção de representações e ressignificação de experiências pelas crianças.

## Considerações Finais

Acreditamos que nossas ações no Ciranda de Palavras possibilitaram a construção de diferentes reflexões e narrativas com as crianças do Jangurussu, contribuindo assim para seu fortalecimento bem como para a ressignificação de suas relações afetivas não apenas uns com os outros, mas com os ambientes sociais em que se encontravam. Nesse contexto, observamos o desenvolvimento de uma significativa autonomia das crianças e a valorização dos seus enunciados nas diferentes atividades de contação de história, produção artística e jogos. Ademais, a coparticipação das crianças refletida, fortemente, na atividade de encerramento no Parque do Cocó, revelou o interesse delas em conhecer novos espaços, ex-

por suas produções artísticas, bem como suas atuações musicais na banda de lata. Entendemos que esse protagonismo possa estar relacionado às aprendizagens obtidas através dos recursos lúdicos e às potencialidades alcançadas por meio da conquista de novos lugares de fala por parte desse grupo.

A tríade composta por ensino, pesquisa e extensão sofre também os impactos dessas ações, pois o trabalho que realizamos contribuiu para a formação dos alunos participantes desse projeto, no sentido de poderem exercer uma *práxis* sensível e comprometida com as problemáticas sociais que estão presentes, não apenas no Jangurussu, mas que se estendem à realidade dos territórios de risco e vulnerabilidade social. No que diz respeito a essas questões, buscamos uma aproximação com a cultura, os discursos e as interações das crianças contribuiu para o surgimento de novos conhecimentos acerca dessas realidades, possibilitando uma análise crítica dos problemas socioeconômicos e territoriais em que elas se encontravam.

As tensões territoriais, como subproduto do crime que divide a cidade de Fortaleza em territórios dominados por facções, foram aspectos que dificultaram grande parte das atividades do projeto, tal como nosso deslocamento pelo bairro. Além disso, outros desafios foram encontrados ao longo da atuação, como a limitação de recursos em um projeto de extensão universitária e no projeto social para as crianças do Jangurussu, tanto em relação aos objetos materiais (papel, revista, cola, tinta, etc.) disponibilizados, quanto ao próprio espaço de atuação, sujeito a várias precariedades.

Percebemos que a proposta desse trabalho de oportunizar a expressão das vozes dessas crianças pode fortalecê-las enquanto agentes/atores no cenário social e, portanto, contribuir para a resignificação de suas vivências. A produção de suas narrativas, bem como sua escuta política, pode contribuir para o enfrentamento à escassez de políticas públicas fortes e humanizadas junto à popu-



lação que vive em zonas de maior vulnerabilidade socioeconômica, como no bairro Jangurussu. Os resultados ora apresentados possuem, na nossa compreensão, relevância política e social, considerando a possibilidade da metodologia de intervenção do projeto Ciranda de Palavras influenciar ou articular-se a políticas públicas já existentes nesses territórios.

## REFERÊNCIAS

ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. **Cultures enfantines: universalité et diversité**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015.

BARROS, João Paulo Pereira et al. Homicídios juvenis e os desafios à democracia brasileira: Implicações ético-políticas da psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, p. 1051-1065, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gzW9HCCzvzHLy83HQFpxzf/abstract/?lang=pt> Acesso em 02 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza**. Fortaleza. 2018. Disponível em: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_VI.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_VI.pdf) Acesso em: 26 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Das Medidas de Proteção**. Estatuto da criança e do adolescente. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/ecca\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/ecca_1ed.pdf) Acesso em: 27 jul. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência 2018: A Evolução dos Homicídios no Brasil, Regiões e Unidades Federativas**. Infográfico de divulgação. 2018. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf) Acesso em: 22 jul. 2021.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política nacional de extensão universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf> Acesso em 02 ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUATTARI, Felix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. ed: 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia. Riscos percebidos e vitimização de policiais civis e militares na (in) segurança pública. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, p. 2767-2779, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/8tSzFvX-Dw3NMYQy9m9vpDfR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 jul. 2021.

QUIXADÁ, Luciana Martins; LINS, Sylvie Ghislaine Delacours Soares; TAVARES, Ana Carolina Pontes. O Lúdico como atividade discursiva e como uma via para a formação do leitor: e relato de pesquisa em uma escola pública em Fortaleza-CE. **Educação & Formação**, v. 3, n. 7, p. 182-199, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/178> Acesso em: 03 ago. 2021.

QUIXADÁ, Luciana Martins. **Ciranda de palavras, auroras de sentido: interações discursivas em sala de aula e a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. ed: 5. Porto Alegre: Penso. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina

de Soares. (Orgs.) **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes. 2008.

PORTER, Eleanor. H. **Pollyanna**. 1ª ed. São Paulo: Scipione. 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

XIMENES, Verônica Moraes; NEPOMUCENO, Bárbara Barbosa; CIDADE, Elvíia Camurça; MOURA JÚNIOR, James Ferreira. **Implicações psicossociais da pobreza:** diversidades e resistências. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

# INFÂNCIAS E NARRATIVAS IMAGÉTICAS: A CRIANÇA COMO LEITORA E AUTORA NO SEU MUNDO

*Emiliano Dantas*

*Lais Rodrigues*

*Nossa Criança Interlocutora*

## Preâmbulo ou Perambulando

Este texto começa esclarecendo os lugares que não ocupa, como forma de situar seu espaço de diálogo e intenções reflexivas, já que, em seu desenrolar, há um caminho de rompimento em relação a um suposto desenvolvimento tradicional (ou padronizado) de pesquisa, pautado numa visão universalizante da infância, na seleção de interlocutores, instrumentos de coleta de dados, relação entre pesquisador e objeto e análise de resultados. Então, não há aqui uma proposta de estabelecer qualquer postulado sobre a infância, de discutir metodologias consideradas fidedignas e de esgotar possibilidades analíticas sobre o tema. Esse texto reflete a experiência de estar com pessoas num mundo construído e interpretado coletivamente. Fala da ampliação do olhar para a diversidade de linguagens. Considera que os/as interlocutores/as, sejam eles/as quem forem, sempre têm coisas<sup>28</sup> importantes para trazer. Reconhece que essas coisas são sempre transformadoras e que, portanto, não é possível, nem desejável, que o/a pesquisador/a permaneça ileso/a ao contato com o/a Outro/a. Levanta a bandeira

---

28 Coisa aqui é tomada num sentido ingoldiano, no qual a relevância é dada aos processos de formação, fluxos, transformações e não ao produto final, à materialidade. Ingold (2012) contrapõe coisa a objeto, na medida em que as coisas têm vida, têm potencial gerador de relações. Os processos vitais, movimentos e fluxos geram forma, portanto, as coisas têm vida no mundo.

ra do potencial de aprendizado desses encontros, vivenciados em relações horizontais, nas quais o/a pesquisador/a se abre genuinamente para o que sua presença no campo pode oferecer.

Como principais aliados para este percurso, damos as mãos a Tim Ingold e a Paulo Freire. Ao primeiro por nos apresentar, em sua *Antropologia Ecológica*, a noção de um mundo cheio de potência de vida e capacidade transformadora, onde só crescemos em conhecimento, em busca de sabedoria, a partir de nosso engajamento com os outros. Para ele, o caminho a ser trilhado remonta à “tarefa comum de encontrar formas de viver”, (INGOLD, 2019, p. 13), autorizada pela liberdade de especular, experimentada com o despertar dos sentidos numa “malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento” (INGLÓD, 2012, p. 27).

Ao segundo, Paulo Freire, que além do centenário celebrado este ano, filiamo-nos por ser um grande pensador brasileiro que revolucionou a educação, pois na base das suas ideias estava a produção de conhecimento fomentada no *ciclo gnosiológico*<sup>29</sup> (FREIRE, 1986) para pessoas que já possuíam saberes<sup>30</sup>. Freire foi convidado para trabalhar por muitos países a partir de sua pedagogia que impulsionava as pessoas a lerem o mundo, despertando a consciência crítica. Dentre os lugares que ele visitou, destacamos São Tomé e Príncipe, onde esteve durante os anos de 1978 até 1981. Para Freire (1978, 1996), a educação não se resume a cumprimento de etapas que levariam ao letramento, mas trata-se de um processo de conscientização do próprio conhecimento baseado na verificação de ferramentas, recursos e saberes já existentes para o estabelecimento de relações capazes de alterar estruturas de poder e alienação.

29 O ciclo gnosiológico tem dois momentos: o primeiro da produção de um conhecimento novo e o segundo da percepção deste conhecimento.

30 Freire (1989) propõe uma educação em que as pessoas possuem conhecimento, devem ser escutadas corretamente e o educador deve falar com as pessoas. Ele rompe com a ideia de que as pessoas são tábulas rasas e que a produção de conhecimento é pela simples transmissão de informação.

Dito isto, esclarecemos que o que se propõe no corpo do presente texto é uma reflexão a partir de interações com uma criança residente em uma roça na periferia de São Tomé - África. Da relação com esta criança, buscamos compreender e aprender com ela, como seu conhecimento a auxilia a ler e interpretar o mundo por imagens. Nesta perspectiva, desconsideramos qualquer resquício de ideia que associa criança à tábula rasa, de que há hierarquia entre infantil e maduro ou criança e adulto. Também rejeitamos qualquer visão natural, universal e passiva da infância que tenta homogeneizá-la<sup>31</sup>. Acreditamos que as infâncias são contextuais e, ao negar linhas evolutivas, reconhecemos diversos caminhos de aprendizagem pelos movimentos e formas de estar no mundo.

Soma-se a este esclarecimento a opção por uma pesquisa que não segue métodos tradicionais das ciências sociais, já que a imagem será a linguagem para leitura e escrita do mundo de uma criança. Sendo assim, este texto não é *sobre* infância, mas *com* infância, levando em conta a criança como parte do mundo que também é forjado por ela numa malha de sentidos, memórias e interpretações em constante movimento de ser e estar. E, nesta direção, não discutimos aqui questões epistemológicas ou metodológicas, mas sim ontológicas, sobre o ser no mundo, sobre a existência desse mundo (da criança) a ser conhecido. (INGOLD, 2019)

## **Nós, linhas e laços**

A criança com quem dialogamos para a construção deste texto vivia em uma região lotada no distrito de Cantagalo, na ilha de São Tomé. Esta localidade, atualmente chamada Comunidade Água Izé, antes da independência, ocorrida em 1976, era a roça onde, na sua sede, estava a gerência da Companhia da Ilha do

31 Reconhecemos a importância dos marcos legais para a proteção da infância. Não é aqui nosso objetivo debatê-los, apontar possíveis contradições e tensões, mas queremos destacar que os esforços para garantir vidas dignas para pessoas historicamente desfavorecidas são sempre fundamentais.

Príncipe<sup>32</sup>. Esta foi uma das tantas empresas coloniais responsáveis pelo processo de recolonização<sup>33</sup> da ilha, que tinha como base de sua prática o roubo de terras e a exploração das/os colonas/os. A pesquisadora Marina Berthet (2016) discorre sobre a prática de trabalhos forçados a partir de relatos e documentos que ilustram a existência da escravização durante o período da recolonização, ocorrido desde meados do século XIX até a independência. Com este cenário, as roças santomenses estão impregnadas por uma memória de sofrimento e violência. Após a independência, as roças passaram pela estatização, privatização e reforma agrária. Hoje em dia, em Água Izé, as pessoas chamam a roça de comunidade. O que antes era uma empresa colonial, passou a ser uma comunidade, organizada principalmente por mulheres (DANTAS, 2021).

Nossa criança interlocutora foi uma menina negra de 10 anos de idade. Sua identidade será preservada de acordo com a Convenção sobre os direitos da criança (1989) e por consideramos que o anonimato é uma forma de proteger crianças em locais que convivem com altos índices de violência sexual<sup>34</sup>, de alcoolismo (SANTIAGO, 2020) e de pobreza<sup>35</sup>. Ela morava com a tia em uma pequena casa próxima de seus parentes em uma das áreas da roça/comunidade Água Izé. Logo, existia toda uma integração entre as pessoas, fomentada principalmente pelas mulheres que se organizavam no cuidado das casas, das crianças, com atividades

32 No seu site sobre as roças de São Tomé, os arquitetos Duarte Pape e Rodrigo Rebelo de Andrade descrevem, enaltecendo a colonização, como são importantes as empresas coloniais. Disponível em <http://www.asrocasdesaotome.com/rocas/agua-ize/>

33 Sobre a recolonização em São Tomé e a formação de Água Izé por João Maria de Sousa e Almeida, ver Seibert (2015). Para este autor e outros da historiografia, a retomada do interesse de Portugal por suas colônias africanas marcou um período de recolonização, ocorrido a partir de meados do século XIX, após a independência do Brasil, que até então era a principal colônia de interesse dos portugueses. João Maria de Sousa e Almeida foi um antigo mercador de pessoas escravizadas que iniciou a plantação de cacau em São Tomé e Príncipe no período da recolonização. Em 1868, o rei português lhe concedeu o título de Barão Izé.

34 Ver artigo recente publicado no Deutsche Welle (DW) sobre o aumento da violência sexual com crianças em São Tomé e Príncipe, de 17.03.2021 e acessado em 05.08.2021. Disponível no link <https://www.dw.com/pt-002/casos-de-abuso-sexual-de-menores-disparam-em-s%C3%A3o-tom%C3%A9-e-pr%C3%ADncipe/a-56898801>

35 Segundo o relatório do “Plano e Desenvolvimento” de 2012-2016, mais de 60% da população santomense vive em situação de pobreza.

que iam desde a limpeza e a lavagem de roupa até a agricultura e o transporte do excedente da agricultura familiar para o mercado central<sup>36</sup>. De acordo com Dantas (2021), as mulheres circulam a partir de uma percepção da totalidade do que as pessoas chamavam de comunidade – quer seja pelo trabalho ou pelo cuidado ou, mais precisamente, pelo constante trabalho de cuidado, seja das pessoas, das coisas, das terras, do tempo-espço. Ser mulher nestas roças envolvia, por lado, a exposição ao machismo e sexismo implantado pela colonização portuguesa<sup>37</sup>, geradora de pobreza, vícios<sup>38</sup> e constante violência sexual<sup>39</sup>, e, por outro lado, uma intensa conexão com o lugar, suas dinâmicas e seus movimentos de existência.

Estas informações servem para nos oferecer um ponto de situação sobre o momento em que a interação com a criança se deu. Nela, há a presença da história, da memória, das resistências, das possibilidades concretas, do porvir. Ela, enquanto pessoa, carrega o olhar que se comunica com e nos comunica sobre tudo isso, sobre o que foi, sobre o que é, sobre até onde chegamos, sobre o que pode(mos) ser, sobre as forças, desejos, sonhos, horizontes. Nessa criança, que é uma, há a coletividade, os sentidos partilhados, a vida em comum e os encontros, inclusive com o pesquisador. E há também a atribuição de significados às suas vivências particulares. A criança é intérprete, (re)construtora e veiculadora dos seus próprios mundos sociais. Transmite e transmuta especificidades de sua bagagem cultural de geração para geração (BARRA, 2011).

36 A mulher que realizava o trabalho de levar verduras, frutas, peixes e legumes para o mercado era chamada palaíê.

37 Caldeira (1999), ao analisar a sociedade portuguesa em São Tomé, percebeu que, para criar uma classe social que povoaria a ilha, o estupro foi transformado num “vício público”, praticado sistematicamente contra as mulheres negras que gerariam os forros, pessoas com estatuto de alforriadas, capazes de manter a produtividade do trabalho, e contra as mulheres brancas que gerariam as pessoas responsáveis por perpetuar a dominação de classes, em uma organização social que imitava os estratos bem definidos impostos pela colonização. Nestes termos, as mulheres teriam uma função fundamental para a reprodução dessa organização e sua manutenção dependeria de todo tipo de violência simbólica e concreta.

38 Para mais informações, consultar os estudos de introdução do álcool de cana para os povos escravizados de colonização portuguesa em Ferreira (2018) e Curto (2002).

39 Ver estudo de Caldeira (1999).



Daí a coerência de pensar o mundo não como objeto de estudo, mas como meio, como veículo de interação e expressão onde o/a pesquisador/a tem que “levar os outros a sério”, não apenas com atenção ao que fazem e dizem, mas especialmente com disposição para deslocamentos, aceitando “os desafios que eles colocam às nossas concepções sobre como as coisas são, o tipo de mundo que vivemos e como nos relacionamos com ele” (INGOLD, 2019, p. 13-14). Tal proposição é aqui radicalizada no sentido de levar as crianças a sério (BARRA, 2011), para além de qualquer concepção binária que possa opor, hierarquizar, romantizar ou menosprezar a criança em relação ao adulto.

Neste cenário, o presente texto é construído junto com imagens feitas pela criança. Vamos adotar três eixos básicos para falar com esta criança, pois nossa proposta é uma experiência compartilhada, tal como pensada por Gabriele Bortolami (2016). Para este autor, e como nosso primeiro eixo, a pesquisa é uma prática que se dá como uma ponte entre o conhecimento do/a pesquisador/a e o ponto de vista do/a interlocutor/a. O segundo eixo diz respeito à noção de Antropologia como educação. Para Tim Ingold (2016), a Antropologia deve estar em um campo prático de aprendizagens e trocas. Esta ideia, como já mencionado anteriormente, é posta ao lado da educação de Paulo Freire (1989), que propõe um processo prático de construção de conhecimento colaborativo e transformador. As noções de Ingold e Freire servem para pensar a ciência em um campo de produção *com* as pessoas, em trocas. Freire (1989) diz que primeiro se deve escutar corretamente para depois se falar *com* as pessoas. Por isso, este texto não é sobre a infância, mas é *com* a criança que é capaz de narrar como os vários devires<sup>40</sup> atuam na roça/comunidade, formando a sua história por interações.

Por fim, nosso terceiro eixo diz respeito à incorporação da

---

40 A noção de devir aqui vem de Ingold (2015) quando ele, ao incorporar o devir de Deleuze e Guatarri, pensa na noção de história como sendo um encontro de vários devires no mundo, o devir animal, devir vegetal, devir humano e assim sucessivamente.

*imagensmundo* (DANTAS, 2021) como processo de reescrita do mundo por imagens.

As imagens fazem parte do mundo experienciado. Desde criança, antes da leitura, decodificamos e aprendemos a leitura do mundo por imagens. Então, a leitura do mundo por imagens, na linha do pensamento freiriano, pode ser chamada de *imagensmundo*. Ou seja, *imagensmundo* é a cognição do mundo por imagens, sendo *afectado* e promovendo conhecimento. (DANTAS, 2021, p. 35-36)

A proposta do texto *com* a criança santomense assume o contorno de uma experiência em que transformamos e somos transformados, em que nossa narrativa é em parte nosso conhecimento e em parte o ponto de vista da criança, em movimento de percepção do mundo, em um campo prático que pode ser capaz de apresentar uma visão integrada e total do lugar, usando o desenho e a sequência de imagens. Além disto, destaca-se que, quando conversamos com a criança, existia um processo de leitura do mundo pela imagem, ou seja, as palavras usadas no diálogo eram a continuação das imagens na nossa relação. Para Dantas (2021),

[...] na produção do texto escrito, a leitura não deve representar uma ruptura com a imagem, mas sim a continuação dessa imagem no mundo. A *palavrainagem* é a noção de que a leitura da imagem precede a leitura da palavra, e a leitura das palavras são a continuação da imagem no mundo. (DANTAS, 2021, p. 35)

Dito isto, esclarecemos que a narrativa visual da criança será apresentada como *imagensmundo*, em sequências feitas em um caderno que foi entregue por Emiliano Dantas, quando esteve em São Tomé, no ano de 2019, empreendendo sua pesquisa de doutoramento. A partir do interesse demonstrado durante um encontro em que o pesquisador desenhava, a criança foi convidada a desenhar também em um caderno só seu. Não havia tema pré-es-

tabelecido, quantidades de desenhos definidas, lugares apropriados para fazê-los. Havia apenas o pedido que após 30 dias, num reencontro com o pesquisador, o caderno fosse devolvido.

## Costuras e arremates

Segundo Kuschir (2016), o pesquisador também pode desenhá-los para conhecer o mundo através deste processo. Para dialogar com esta ideia, trago a preocupação de Ingold (2016) em reintegrar na prática de pesquisa a observação e a participação, pois a primeira não significa se afastar para objetificar as coisas, mas sim “atender as pessoas e coisas, aprender com elas, e acompanhá-las em princípio e prática” (p. 407). Então, a nossa criança interlocutora foi convocada a pesquisar o seu mundo pela prática do desenho, o que promoveu o movimento em atenção (INGOLD, 2015), acionado pela habilidade (INGOLD, 2010). Neste movimento, sentidos, sensibilidade e percepção são ativados pela prática do desenho, o que estimula a criança a ler seu mundo e a redescobri-lo pelo desenho, despertando a crítica e o conhecimento.

O/A tradutora/or do texto de Ingold (2016) comenta que o verbo *attend* varia entre os significados de: atender, cuidar, estar atento, acompanhar, servir e comparecer. Neste sentido, é especialmente interessante para nós, aqui neste texto, a relação direta entre pesquisa+observação+participação, já que a criança, uma menina, tem várias funções na sua comunidade que se alinham com o verbo *attend*. Para ela, cuidar da casa, servir a família, acompanhar a mãe/pai na lavoura, atender as vontades dos homens, estar atenta quando se move pela floresta são movimentos do viver no mundo. Este verbo opera no que Freire (1989) chamou de “práticas sociais” ou conhecimentos adquiridos em atividades diárias, que fazem parte dos saberes locais, em especial aqueles das mulheres na relação com a comunidade.

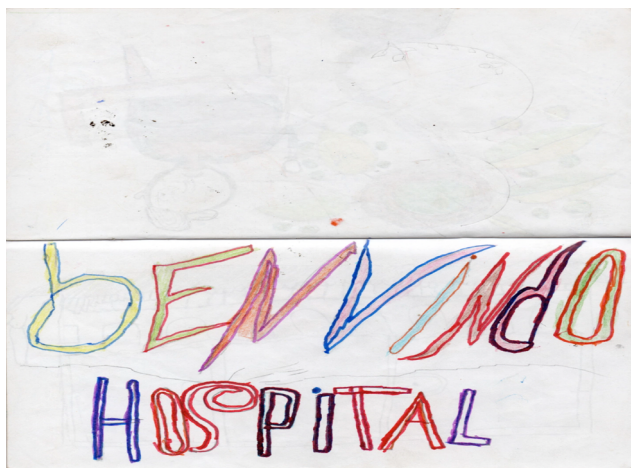
De acordo com Silvia Frederici (2019), com destaque para as sociedades capitalistas, o trabalho atribuído às mulheres exerce um papel fundamental na manutenção da organização social regida pelo patriarcado. Ao assumirem as tarefas de cuidado do lar, das crianças e do meio ambiente, sem o devido reconhecimento da importância destas atividades para o funcionamento de toda a estrutura social, são dadas as condições para a perpetuação dos modos de exploração e de desigualdades (de gênero e outras). Podemos considerar que este processo está na base dos sistemas globais de dominação, nos quais São Tomé encontra-se na ponta inferior, alimentando a riqueza dos antigos e atualizados colonizadores e, ao mesmo tempo, a escassez de alternativas de vida para os que lá vivem, a despeito da abundância de recursos naturais.

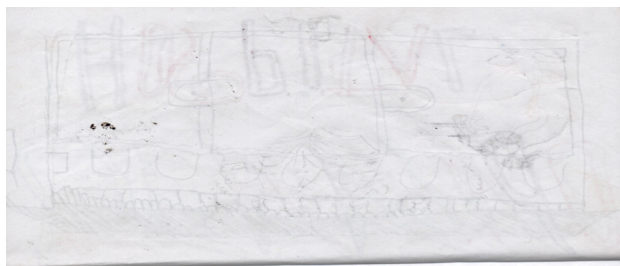
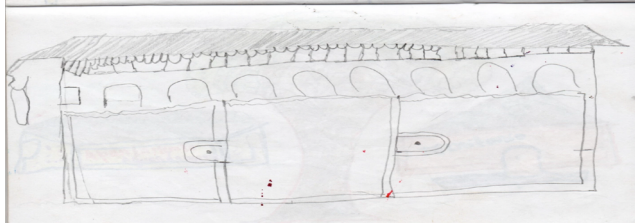
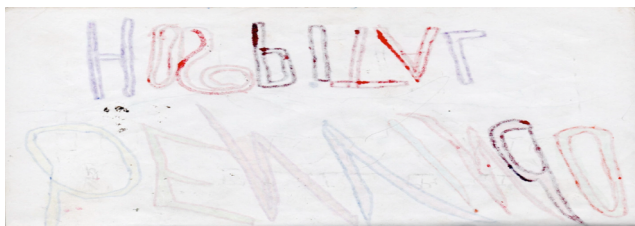
Por outro lado, é este mesmo movimento de estar no mundo com atenção para os processos, construindo e fazendo parte daquilo que flui, que pode se transmutar em potência de criação e rompimento, em margem de manobra. Essa possibilidade de resistência não se dá pelo apagamento das formas já estabelecidas ou pela assunção de um outro polo de atuação, mas pela convivência de ambos, em movimentos de tensão, incoerências, equilíbrios e reorganização em pequenos deslocamentos onde outras formas de poder e controle podem ser experimentadas e negociadas.

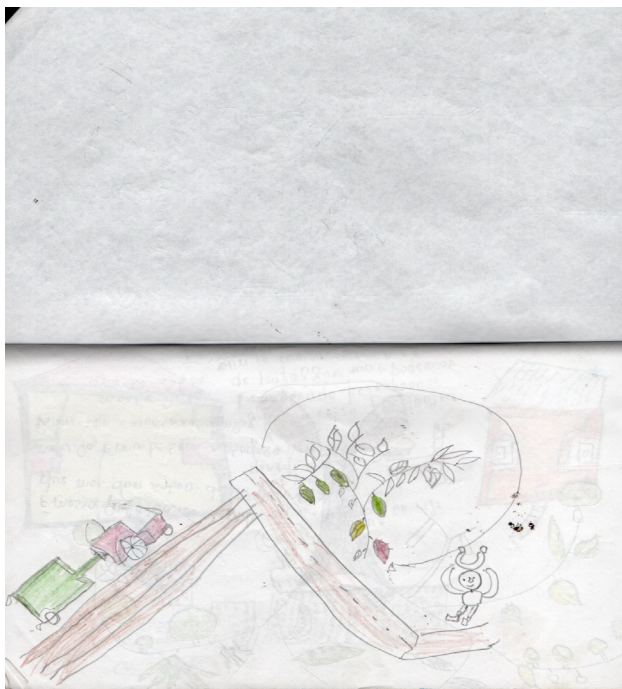
Nossa criança interlocutora nos conta, com elementos que constituem sua infância, sobre como é fazer parte deste movimento, sobre o tornar-se mulher na comunidade onde vive em São Tomé, sobre viver em um espaço-tempo com características e expectativas próprias. Nós aqui convidamos a lê-la a partir das *imagensmundos* que ela traz. Portanto, esclarecemos, uma vez mais, que nosso lugar é o do diálogo e não o de uma suposta tradução dos desenhos. Eles, em si, são o texto, informam, comunicam, ensinam. Há que se ter olhos para ver. As imagens, inseridas a seguir,

são parte deste texto, o compõem, não como ilustração, mas como a criança, na sua autoria e construção de conhecimento, exercida ao ler e reescrever o seu mundo, partilha saberes, sentires, práticas.

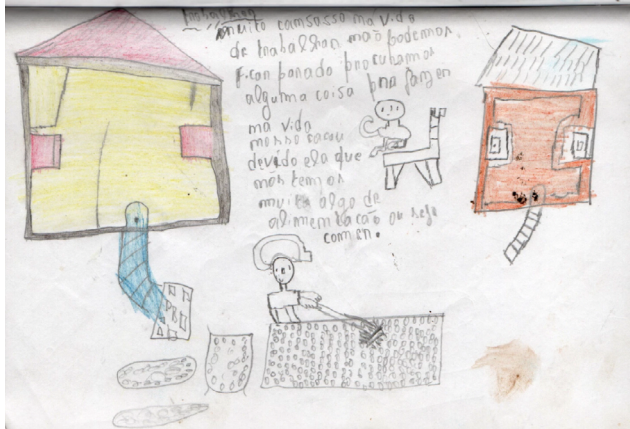




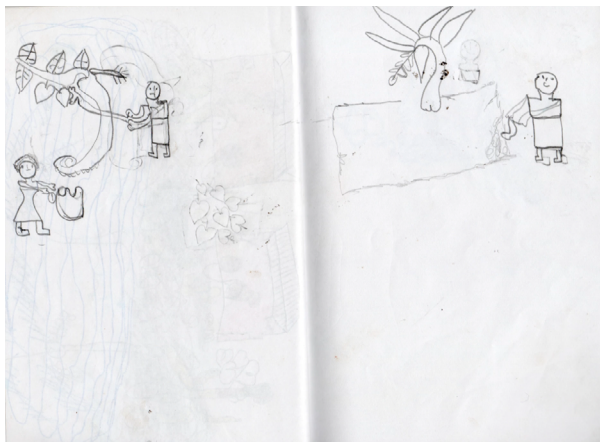
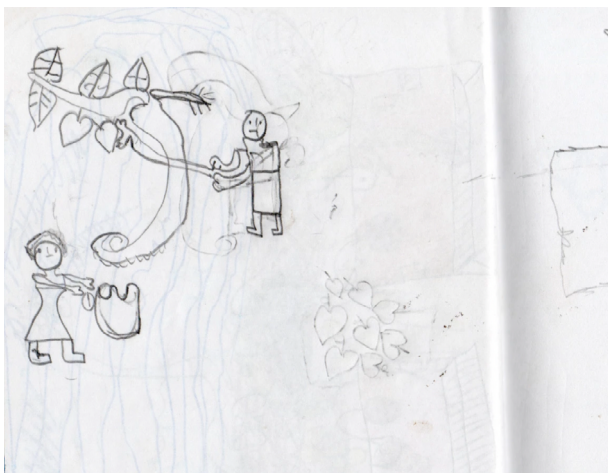












Com atenção aos desenhos escritos pela nossa criança interlocutora, podemos nos dar conta das presenças e ausências, perceber os materiais utilizados, as cores exploradas, as linhas retas, as curvas, as perspectivas. Podemos mergulhar no que delas reverbera em nós, no que nos fazem sentir, imaginar. E imaginar aqui é um convite ao exercício de imaginação, ou seja, de criar imagens próprias, autorais, as nossas imagens despertadas pela leitura dos desenhos da criança. De que forma podemos dialogar? O que trazemos para esse diálogo? Como podemos interagir? Como somos tocados? Transformados? Somos?

Com o auxílio de Grada Kilomba (2019), podemos nos dar conta da necessidade de elaboração de outras narrativas, nas quais as máscaras do calar possam ser deixadas de lado em nome do encontro entre o Eu e o Outro, sem vigília sobre o que pode ou não ser dito. O corpo, então, poderia ser significado para além do trabalho, do certo e errado, do bom ou ruim, do inadequado ou útil. A disponibilidade para ler imagens de uma criança de São Tomé é lidar com a invisibilidade a que, quase sempre, ela está sujeita. Reconhecer seu conhecimento é lidar com a sombra do epistemicídio. Se a narrativa opera na produção de subjetividades, propusemos, neste texto, a desmarginalização e legitimidade dos saberes de uma criança santomense.

A partir de uma demarcação temporal, a criança recupera a história no presente, evoca símbolos que vislumbram o futuro. A presença do sol e da lua, em duplicidade, escreve e demarca uma maneira fluida e não binária de estar em contato com a natureza, o tempo e o espaço. A natureza é uma presença viva, traz círculos de crescimento, produção, nutrição, sustento. Nela e com ela tem lugar a vida, a saúde, a doença, a tristeza, a satisfação, o trabalho, o cansaço, as construções, a arquitetura, suas perspectivas e funções. O papel das instituições, da tecnologia caminha em paralelo ou ao

encontro da vida humana, da força e poder que todas exercem para o correr dos dias. A fonte de sobrevivência, que também é fonte de cansaço, traz informações sobre o que é viver a partir de coisas como o alimento, o sabor, a saúde. O valor do trabalho é central para a organização da vida, que transmuta coisas, movimentos, processos. Para tanto, as narrativas fantasiosas e descritivas se complementam e num mundo infantil de elaboração de histórias, auxilia a estar na vida, a viver neste mundo.

Para concluir, convocamos bell hooks (2020) que nos desafia a praticar o amor como dimensão de escuta da esperança, como forma de estar neste mundo, por mais terrível que ele pareça, sem perder o coração. O reconhecimento das feridas nos faz cuidar delas, nos dá coragem de romper com as vergonhas e nos tira do lugar da culpa, deixando-nos seguros/as para assumir compromissos com o bem-estar coletivo, com a justiça, com a construção e vivência de uma ética do amor. Ao sair deste lugar, abandonamos o medo, abrimos espaço para a confiança e reconhecemos alegria na luta. O que, para bell hooks, é-nos dito pelos anjos, para nós, pode também ser dito pelas crianças, basta ter olhos para ver, ouvidos para ouvir e coração para sentir.

## REFERÊNCIAS

BARRA, Sandra Marlene. Brincadeiras de crianças em S. Tomé e Príncipe: construção de um estudo em Sociologia da infância. **Revista Angolana de Sociologia**, 8, 2011, p. 171-187.

BORTOLAMI, Gabriele. O trabalho de campo como experiência etnográfica nas aldeias da comuna de Luvo, município de Mbanza Kongo. Mulemba, **Revista Angolana de Ciências Sociais**, v (6), n. 12, 2016, p. 203-268.

CALDEIRA, Arlindo Manuel. **Mulheres, Sexualidade e Casamento em São Tomé e Príncipe (séculos XV a XVIII)**. Lisboa, Edições Cosmos, 1999.

CURTO, José C. **Álcool e escravos**. Lisboa, Editora Vulgata, 2002.

DANTAS, Emiliano. **A imagem enquanto leitura e escrita do mundo: O leveleve e a ferida colonial em São Tomé**. Tese (Doutoramento em Antropologia) - Instituto Universitário de Lisboa/ISCTE, Lisboa, 2021.

FEDERICI, Silvia. **O Ponto Zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo, Editora Elefante, 2019.

FERREIRA, Roquinaldo. África durante o comércio negreiro. In: SCHWARCZ, Lilia.; GOMES, Flávio dos Santos. (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2018, p. 51-56.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. **Pasquim**, n.462, 1978, p.07-23.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, 39, 3, 2016, p. 404-411.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis, Vozes, 2019.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, 33,1, 2010, p. 6- 25.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo quotidiano. Orfeu Negro, Lisboa, 2019.

KUSCHNIR, Karina. A antropologia pelo desenho: experiências visuais e etnográficas. **Cadernos de Arte e Antropologia**, Vol. 5, No 2, 2016, p. 5-13.

Ministério do Plano e Desenvolvimento. **Estratégia Nacional de Redução da Pobreza I I**. São Tomé e Príncipe, 2012- 2016.

SANTIAGO, Isabel de; NICOLAU, Leonor Bacelar; MARINHO, Rui Tato; PEREIRA-MIGUEL, José. Comunicação em Saúde Pública na Prevenção do Consumo Excessivo de Álcool e Drogas na População Escolar de São Tomé e Príncipe: Protocolo Científico. **Acta Med Port**, 33(4), Apr 2020, p. 229-236.

SEIBERT, Gerhard. Colonialismo em São Tomé e Príncipe: hierarquização, classificação e segregação da vida social. **Anuário Antropológico**, v.40, n.2, 2015, p. 99-120.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**, 1989.

# “É TIRO DE BALA ACHADA, TIA”: VIOLÊNCIA ARMADA POLICIAL, CUIDADO E A PALAVRA DAS CRIANÇAS QUE NÃO SE ESCUTA

*Juliana Siqueira de Lara*

## **Introdução**

Este capítulo faz parte dos esforços de compreensão dos efeitos da violência armada policial na vida de crianças moradoras de uma comunidade urbana da cidade do Rio de Janeiro, quanto às dinâmicas comunitárias, o saber local das crianças e os limites do cuidado em razão da violência. O nosso objetivo é discutir que quando a violência policial invade o cotidiano da comunidade, a palavra e a ação de quem deveria ser cuidado não têm lugar. O cuidado é entendido neste trabalho como uma prática eminentemente processual, relacional, conflituosa, ambivalente afetivamente e que pressupõe que a palavra do outro possa ser escutada por quem está inserido nas relações de cuidado. Dessa forma, pretendemos discutir, através do que nos dizem crianças de 6 a 12 anos de idade, em sua maioria negras e moradoras de uma comunidade carioca, a possibilidade ou não de cuidado vindo do policiamento militar e como as crianças lidam com a chegada da violência em seus cotidianos.

A discussão trazida aqui faz parte de uma investigação mais ampla<sup>41</sup> sobre o agir responsável de crianças, cuja principal pesquisa de campo que originou o presente capítulo ocorreu no segundo semestre de 2019 e início de 2020, antes do início da pandemia

---

41 A pesquisa mais ampla se refere a minha tese de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que vem sendo realizada sob a orientação da professora Lucia Rabello de Castro.



da Covid-19. Neste campo empírico, foram realizadas observações-participantes na escola onde a maioria das crianças estudava e pelas ruas da comunidade onde elas moravam. Na escola, estivemos por cinco meses dentro de uma sala do 3º ano fundamental e pelos espaços comuns da instituição educacional. Após o estreitamento do laço de confiança com algumas crianças, fomos sendo convidadas para estar com elas pelas ruas da comunidade e dividir o “andar junto” da escola até as suas casas. Essa atividade de “andar junto” foi fundamental para que pudéssemos experimentar com as crianças o conhecimento que detinham sobre o local e seus perigos eminentes, apreender de que maneira se posicionavam nos espaços públicos do lugar, como agiam na companhia umas das outras e com menor supervisão de adultos, como produziam as suas relações entre si e o que sentiam a partir da entrada de policiais armados na localidade em dias de ronda ou operação policial.

A comunidade onde realizamos a pesquisa de campo se localiza em um morro da zona portuária do Rio de Janeiro, vizinho a uma das grandes favelas da cidade, e se caracteriza pela proximidade física e relacional entre as pessoas que ali residem. Com uma população em ascendência de 326 moradores, que residiam em 104 domicílios (IBGE, 2010), o “Morro” – nome usado pela maioria das crianças ao se referir ao lugar – possui uma vizinhança próxima, pequenos comércios, vendas familiares, ruas em paralelepípedo, pouca circulação de carro e moradores que se locomovem, em sua maioria, a pé ou de moto. Tais características parecem favorecer que as crianças andem com alguma independência pelas ruas da localidade, na presença de outras crianças ou adultos por perto, e sejam consideradas por nós como “sábias locais” (SANTOS, 1999), por sua íntima ligação com a espacialidade da comunidade, pessoas e códigos locais e, também, pela produção de uma certa continuidade de práticas cotidianas de cuidado compartilhadas com os moradores do lugar.

Nos últimos anos, de acordo com os moradores da comunidade e profissionais da escola estudada, os casos de violência<sup>42</sup> aumentaram muito na região, o que vem impactando diretamente a vida daqueles que ali vivem, sobretudo, das crianças e dos jovens. Portanto, discutiremos aqui de que forma a violência impacta a vida de algumas crianças participantes de nosso estudo, o que fazem e sentem em situações que se veem em perigo e levantamos a discussão da relação entre violência, cuidado e proteção por parte dos agentes de segurança do Estado. Abaixo, segue a nossa discussão e análise dos resultados.

### **Limites entre o cuidado, a proteção e a violência policial**

O cotidiano da população do Rio de Janeiro é frequentemente atravessado por episódios de violência. Segundo dados do Instituto de Segurança Pública (ISP, 2020), no ano de 2019, o estado apresentou 4116 vítimas de Crimes Violentos Letais Intencionais - correspondente à soma das vítimas de homicídio doloso, roubo seguido de morte e lesão corporal seguida de morte. Neste mesmo ano, as mortes por intervenção de agente do Estado atingiram o patamar mais alto da série histórica, com 1.814 vítimas e aumento de 18,3% em relação a 2018. Tamanha violência impacta diretamente a vida de crianças e jovens estudantes. Segundo dados compilados pela Ação Civil Pública (ACP), movida pela Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro (DPRJ, 2020), as escolas municipais do Rio foram fechadas pelo menos 700 vezes no ano de 2019 por causa da violência. Na rede estadual, 23

---

42 Sabemos que o sentido da palavra “violência” depende das mais diversas situações e contextos a qual ela é empregada, mas que, atualmente, ela se consolida como um substantivo homogêneo para o mais variado tipo de episódio ou ação. Em razão disso, podemos evocar o alerta de Dunker (2015) de que muitas vezes uma espécie de compreensão imediata é realizada, de modo que, poupamo-nos de pensar e agir segundo estratégias diferentes e introduzir especificidades contextuais para tratar dos problemas. Atentas ao emprego indiscriminado da palavra, nesta seção, o uso da “violência” faz referência a episódios de tiroteio e disparos de armas de fogo em confrontos ou invasões, normalmente envolvendo a Polícia Militar.

colégios tiveram as aulas suspensas pelo mesmo motivo em 2018. Resultados da plataforma Fogo Cruzado, que também configuram a ACP, apontam a ocorrência de 6.059 tiros na região metropolitana do Rio de Janeiro até o fim de setembro do ano de 2019, dos quais 30% (1.819) no horário escolar e no perímetro de 300 metros de escolas e creches da rede pública e privada. Acrescenta-se a tais dados os episódios de violência que configuram em mortes de crianças e jovens dentro das próprias instituições escolares. Maria Eduarda Alves Ferreira, de 13 anos, foi uma das crianças baleadas quando dois policiais militares trocavam tiros com bandidos perto de sua escola, em Acari, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2017. A menina fazia aula de Educação Física na quadra da escola quando foi atingida (VIEIRA, 2019).

E o que a violência, do modo como a estamos nomeando, pode nos dizer acerca do cuidado? Podemos dizer que há cuidado por parte da Polícia Militar? A psicanálise freudiana nos diz que a rivalidade e a agressividade se expressam de forma conflituosa e ambivalente na relação da pessoa consigo própria e com o outro, sendo constitutivas do sujeito e do laço social (FREUD, 2010 [1914, 1930]; BIRMAN, 2016). O cuidado é também conflituoso, ambivalente afetivamente e implica uma inadequação na relação com o outro, uma vez que não há harmonia ou satisfação completa (TRONTO, 1998, 2013). Com isso, ambos os endereçamentos podem ser permeados por afetos ambivalentes e, muitas vezes, são complementares entre si, como no caso das relações de amizade que costumam ganhar reparação de um dano entre os próprios pares (LEJARRAGA, 2010). Portanto, afetos e práticas que parecem ser necessariamente antagônicas como o ódio e o prazer de destruição, misturadas ao amor, por exemplo, podem habitar as mesmas relações ou ambientes comuns. Nesse sentido, seria correto dizer, então, que a violência armada policial, que permeia a vida

cotidiana das crianças de nosso estudo, habita o mesmo espaço que o cuidado?

Para respondermos “não” à pergunta acima, avançaremos um pouco mais em um dos aspectos que constitui a concepção de cuidado que trabalhamos neste capítulo. Esse aspecto diz respeito à possibilidade de, em uma relação em que há práticas de cuidado, o outro ter um lugar de enunciação, de fala e endereçamento e que, em alguma medida, possa ser escutado por quem está inserido na relação em questão. Gryner et al (2004) discutem em seu trabalho com crianças, adolescentes e autores de agressão envolvidos em situação de violência doméstica e risco social, que a violência começa quando a palavra perde valor. Nesta perspectiva, podemos dizer que a violência começa quando o cuidado também perde o seu valor. Por essa visão, o cuidado não se refere apenas a identificar as necessidades dos outros e agir em direção a saná-las, mas, também, de abrir brechas para que o outro tenha espaço de fala e possa ser reconhecido e escutado em sua singularidade. Dessa forma, perguntamo-nos: a dinâmica da violência armada policial dá lugar para que a palavra de uma diversidade de pessoas envolvida em um episódio de violência tenha algum espaço, possa ecoar e ser escutada?

Para Tronto (2013) esse tipo de violência é o lado “sombrio da proteção como cuidado” (p. 76). A percepção da autora é de que muitas vezes usamos o termo proteção para nos referirmos ao cuidado, uma vez que a finalidade da proteção é a manutenção e perpetuação do mundo e, portanto, enquadra-se na definição de cuidado. A autora considera importante - “embora possamos dizer que, como o cuidado, a proteção implica assumir uma ‘carga’ (*charge*) para os outros” (TRONTO, 2008, p. 247) - diferenciar ambas as noções. Para ela, o cuidado parece implicar que a base para a ação é compreender as preocupações e necessidades dos outros.

Já a proteção pressupõe as más intenções e ameaças às quais pessoas provavelmente vão expor o sujeito ou um grupo e requer uma resposta a este perigo potencial. Nessa direção, a proteção pode ser autorreferida, egocêntrica e ganhar consistência própria apenas por uma ameaça que cria a suposta necessidade de proteção. A partir da pensadora Iris Marion Young, Tronto (2013) se pergunta: “quem determina as necessidades de proteção? E proteção é “proteção de quem”? (p.75). Associar a ação policial a proteção e não ao cuidado faz sentido se tomarmos a ideia de que os atores sociais envolvidos na lógica protecionista pressupõem, em sua visão interna, uma ameaça ou um perigo para população e agem, a partir da suposição da ameaça, com o que também pressupõem ser o mais adequado para manutenção e perpetuação da população.

Entretanto, qual é a população protegida pela ação policial e quem são as pessoas e as localidades de onde se pressupõe surgir a ameaça? A lógica protecionista do policiamento no Rio de Janeiro, assim como em outros estados de nosso país (CESEC, 2020), mantém a dinâmica de subordinação, deferência e violência a um grupo da população específico, encarnado em uma figura de alteridade particular: pessoas negras, pobres e, majoritariamente, moradoras de comunidade ou periferias da cidade. No Rio de Janeiro, de acordo com a rede Observatórios da Segurança, em 2019, 51,7% da população do Estado é negra (soma de pretos e pardos) e, desse total, 86% foi morta pela polícia. A população branca do Estado, de 47,4%, teve 14% de sua população morta pela polícia em 2019. Podemos dizer, a partir dessa proporção de mortes, que a violência policial tem cor e alvos específicos. Dessa forma, indagamo-nos se o fato de a polícia proteger uma parcela específica da população e violentar outra, majoritária, implica em também problematizarmos a nomeação de sua ação como protetiva. Podemos nomear as ações policiais como de proteção? A quem elas visam proteger? A quem elas visam violentar, silenciando as suas pala-

bras? Através das falas de algumas crianças de nosso estudo, nós veremos abaixo como as crianças moradoras de uma comunidade de baixa renda da cidade do Rio de Janeiro vivenciam o cotidiano escolar e comunitário atravessado pela violência armada policial e como podemos situar a discussão da violência, do cuidado e da proteção a partir do que nos dizem.

## **Saber local das crianças, mudanças na rotina e o medo de receber tiro**

- Tá! Tá! Tá! Tá! Tá!

- Que isso, tio? Tá dando tiro?

- Parece daquelas metralhadoras que a gente escuta aqui de vez em quando.

- Não, isso não é tiro, meninos!, diz o professor de Música aos alunos da turma. - É o som da canção que vocês têm que imitar! [Diário de Campo]

Os barulhos de tiro e metralhadora se confundem com sons que as crianças escutam na composição musical do professor em sala. As crianças riem, gozam da brincadeira que mistura as notas musicais com o que ouvem, com alguma frequência, do lado de fora da escola quando há confrontos entre policiais e pessoas ligadas ao tráfico, quando há invasão por parte dos policiais na comunidade ou quando há assalto na região. No período em que passamos junto com as crianças, as suas falas em relação à violência na região foram frequentes e, muitas vezes, apresentavam-se misturadas a brincadeiras associadas a tais episódios.

No dia seguinte em que houve uma troca de tiros entre policiais e assaltantes no Morro, eu<sup>43</sup> estava sozinha com as crianças em sala de aula e um grupo de crianças, de 8 e 9 anos, começa a brincar: “Tia! Tia! Ontem eu fui pra guerra e levei um tiro! Olha

43 Em algumas passagens deste capítulo, a escrita se encontra na 1ª pessoa do singular, por se tratarem de referências ao trabalho de campo.

aqui o tiro que eu levei!”, me diz um menino, apontando o seu dedo para um buraco na camisa de seu uniforme. “E eu levei um tiro de raspão, tia!”, diz outra menina rindo e apontando para um furo um pouco menor no ombro de sua camisa. “O meu foi grandão, de fuzil de policial!”, continua o primeiro menino fazendo um gesto com as mãos, como se estivesse replicando o tamanho do fuzil. “Se o fuzil fosse desse tamanho com certeza eu ia morrer!”, diz um segundo menino em voz alta se inserindo na conversa. Enquanto essas crianças faziam esses comentários, alguns risos apareceram na sala e um outro colega, sentado mais distante do grupo que brincava, interrompe os demais dizendo: “Pára de falar disso, cara!!”. O menino pede aos colegas que parem de brincar com esse tema com um tom de chateação e os braços fechados no corpo, como se não estivesse gostando de ouvir o que diziam. “É brincadeira, Mateus, só brincadeira!”, diz um dos colegas em tom conciliador. Na ocasião, não tivemos oportunidade de dar sequência ao que estava sendo dito e não observamos, por parte da professora desta sala e outros profissionais da escola, nenhum tipo de conversa sobre a troca de tiros ocorrida no dia anterior na região. Em situação posterior, soubemos que o irmão do menino que pedia que parassem a brincadeira havia sido assassinado anos atrás e que o seu pai estava preso.

Apesar dos risos entre o grupo insinuarem uma certa “leveza” com a brincadeira, podemos dizer que, pela gravidade da situação da troca de tiros no dia anterior, talvez fossem “risos de nervoso”, uma risada que visa aliviar a tensão. Além do menino que disse, explicitamente, não gostar deste tipo de brincadeira, um outro que já conversou comigo sobre o tema da violência na região demonstrou estar ciente dos riscos dos conflitos armados e também possui preocupação comigo. Em conversa individual com o menino, de 9 anos, eu pergunto a ele onde mora e me responde com o nome de uma região localizada na favela vizinha ao Morro, na

qual o menino completa: “E que tem muito tiro, tia. Lá já é normal ter muito tiro...”. Na sequência, é o menino que me pergunta onde eu moro e quando eu digo que realizo parte do percurso a pé pra chegar na escola, o menino replica, com espanto: “A pé, tia?! Tem que tomar cuidado!” “Você acha? E por que eu tenho que tomar cuidado?”, eu o questiono. “Porque às vezes tem tiro nesse caminho”. “Tiro também?”, eu pergunto demonstrando surpresa. “É, é tiro de bala perdida, mas a minha avó diz que é tiro de bala achada”. “E achada por quê?” “Porque a bala sempre acha alguém, tia!”, o menino completa.

Podemos dizer que a sensação de “normalidade” expressada pelo menino e por outras crianças de nosso estudo em relação à troca de tiros na comunidade, além de se referir a algo que ocorre com alguma frequência na região, relaciona-se também a certo “saber” transmitido pela comunidade, pelas famílias e pela escola de como agir em caso de troca de tiros. Em dias de operação policial, grande parte das famílias não deixa seus filhos saírem ou irem para a escola. Caso tenham que ir ou já estejam no ambiente educacional, a escola acolhe essas crianças, levando-as a locais considerados mais seguros, como salas mais distantes do portão de entrada e da quadra esportiva, que é vazada e próxima a uma das ruas da comunidade. A sabedoria da avó de Emerson, trazida pelo menino, diz-nos que a bala perdida sempre acha alguém, mesmo que, na maioria das vezes, não se saiba quem ela vai atingir. As crianças e demais moradoras da localidade estão sob constante fogo cruzado, podendo ser um dos alvos das balas disparadas, que costumam encontrar alguma pessoa para atingir. Já as palavras das crianças, suas brincadeiras e sintomas sobre as suas vivências em dias de disparos na região não parecem achar destinatário que possa acolher o que está sendo dito. As suas falas, essas sim, parecem ficar perdidas, ficando a vagar entre risos nervosos, brincadeiras ou/e também silenciamentos.



Não ir à escola, evitar sair de casa ou ir para locais considerados mais perigosos, esconder-se embaixo de móveis foram ações comentadas pelas crianças em resposta às situações que relataram. Embora apresentem certo conhecimento de como proceder nessas situações, nem sempre as crianças estão em locais cobertos ou considerados seguros. Em uma ocasião, já dentro de sala de aula, Ruan, de 8 anos, chega atrasado e ofegante. O menino chega contando para todos que “tem vários caras da polícia lá fora da escola”. O menino diz que estava na rua quando viu os policiais armados e saiu correndo em direção à escola. Em seguida, um pouco mais calmo, eu pergunto por que ele acha que os policiais estavam rondando a região e ele diz que “deve ser para pegar bandido”, que, para ele, “é gente que faz besteira”. Para o menino, morar no Morro é difícil por causa dos tiros, porque quando isso ocorre ele tem que ficar em casa por ordem dos seus pais. Nessa ocasião citada por ele, não havia tiros, mas a presença de policiamento em carro foi suficiente para ele chegar assustado em sala. Ao mesmo tempo que ele diz que são os bandidos que fazem besteira, realizando um julgamento de suas ações, é também da presença dos policiais rondando a escola que o menino sente medo. Desse modo, parece não haver uma atribuição única e homogênea acerca dos responsáveis pela mudança em sua rotina ou pelo medo que sente.

As situações de violência e a desestabilização da segurança do ambiente que cerca as crianças também foram comentadas por outros meninos e meninas. Em um dia sentada em um banco da instituição, algumas crianças, de 10 anos, iniciam uma conversa comigo sobre como era morar no Morro e me dizem que é bom, mas só não acham “tão legal” nos dias em que há tiros, já que, muitas vezes, isso os impede de ficar pelas ruas brincando. Quando perguntados o que fazem quando há tiros, alguns me respondem: “Eu corro pra dentro do meu banheiro, que é todo fechado”. O outro diz: “Eu tomo um susto e corro para debaixo da cama”. Ambos

os meninos dizem se esconder por não saberem de onde vem o tiro e quanto mais protegidos, melhor. Em seguida, as crianças citam a entrada do “caveirão” na comunidade, veículo blindado usado pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro em operações policiais. O primeiro a dizer o que sente quando escuta os disparos vindo do “caveirão” é um menino que diz continuar jogando vídeo game: “Olha, tia, eu não sinto medo. Eu só ouço o barulho, finjo que é fogos e continuo jogando vídeo game”. “E você, Maria?”, eu pergunto para uma menina. “Ela se caga de medo!”, seu colega responde em sua frente. “Tia, eu tenho medo sim e vou pra debaixo da coberta”, diz a menina. Já um outro aluno titubeia um pouco para dizer: “Eu sinto.... Eu sinto um treco, tia... Tipo assim, matando as pessoas... Essa pessoa não tem dó no coração pra poder matar outra pessoa. Teve outro dia que eu me escondi debaixo da minha mesa lá de casa, porque passou o ‘caveirão’ lá em cima, perto da minha casa e eu fiquei com medo que me acertassem”. A presença do caveirão na localidade reafirma o sentimento de medo das crianças, já exposto em seus comentários anteriores, que seguem a mesma direção ao dizerem que tentam segurar o medo que sentem, que costumam ficar pálidos ou que saem correndo quando o veem.

Na sequência, as crianças continuam a conversa: “Aqui os policiais vêm escondido. Ninguém sabe a hora que eles vêm. Uma hora eles estão perto do Morro, outro dia eles estão por aqui, perto da escola. Teve um dia aqui na escola que um garoto ficou preso na sala dos professores, outro ficou escondido no refeitório quando teve operação”. “E você sentiu o que nesse dia?”, eu pergunto. O menino responde: “Tia, eu senti ‘pavorante’! Eu pensei que os policiais iam invadir o Morro. Foi muito ruim!”. A partir da fala do amigo, um outro também relata como vivenciou a situação: “Tia, eu tava entrando no colégio, pra vim, e começou o tiroteio, ‘bum bum bum’, e eu saí correndo pra escola”. O colega anterior conti-

nua: “Nesse dia mesmo, eu tava vindo pra escola, tava eu, minha irmã e a amiga dela e aí começou o tiroteio e eu saí correndo. Elas falavam: ‘volta, volta, volta’, e a gente correu até a padaria, correu muito! Se não tivesse a padaria...”, diz o menino terminando a fala com a cabeça baixa. Eu pergunto: “Se não tivesse a padaria?...” “É, tia, se não tivesse a padaria a gente teria ou morrido ali mesmo ou se acabado”.

Tronto (2013) nos diz que o cuidado é também sobre criar condições para uma pessoa se sentir segura no mundo e podemos nos perguntar em que medida a desestabilização de suas rotinas, as restrições de circulação na localidade e os sentimentos inesperados, como os de medo e preocupação, que surgem a partir dos episódios de violência, contrariam as condições que permitem às crianças sentirem-se seguras. Aqui, podemos também evocar a teoria winnicottiana de que uma pessoa para se sentir segura precisa do favorecimento ambiental - de um “ambiente suficientemente bom” - para que possa se integrar no mundo, receber cuidados e ficar preocupada para com outras pessoas (GARCIA, 2013). Com uma rotina marcada por episódios inesperados de violência, o ambiente ao redor das crianças se torna sempre imprevisível e passível a modificações que as deixam chateadas, preocupadas e inseguras. Dessa forma, ao varrer da rotina das crianças um ambiente que elas possam se sentir em segurança, como dentro de suas casas ou na escola, a violência atinge também um dos elementos que configura o cuidado.

Diante do que foi apresentado até aqui, constata-se que a violência armada policial invade o cotidiano escolar e comunitário das crianças do nosso estudo e podemos dizer que nesses casos não há cuidado e nem proteção por parte do policiamento militar. O cuidado, da forma como construído nesse capítulo, implica considerar as necessidades dos outros, admite posições ambivalentes e

conflituosas consigo próprio e com os outros, diz da produção de um ambiente seguro e da importância de um lugar de fala e escuta para os atores envolvidos na relação de cuidado. A proteção supõe as más intenções e ameaças às quais pessoas provavelmente vão expor um sujeito ou um grupo e requer uma resposta a este perigo potencial (TRONTO, 2008). Dessa forma, primeiramente, a violência armada policial, do modo como vimos nessa seção, deixa de fora as possibilidades de resposta ou de “brecha” para aqueles que moram nas comunidades atingidas dizerem o que pensam, acham ou sentem sobre tais ações. As invasões policiais não veem rostos, nomes e se referenciam sob a autoridade e legitimidade construídas institucionalmente e politicamente em nosso Estado. Em segundo lugar, tais ações eliminam as condições ambientais que poderiam favorecer com que as crianças fossem cercadas de segurança em seus cotidianos. O que vimos é que, ao contrário de se sentirem protegidas, em sua maioria, as crianças desagradam as mudanças em suas rotinas e sentem medo de serem atingidas por disparos de armas de fogo. Um terceiro ponto que exclui a possibilidade de a violência policial configurar uma proteção ou cuidado é que, embora reproduza um slogan parecido com o das Forças Armadas brasileiras - “Braço forte, mão amiga” -, a sua pretensa proteção não está a serviço de toda a população. A sua “mão amiga” não é estendida a todas as pessoas do Estado. Ao contrário, o que temos visto é que a violência armada policial tem um destino segregatório e desigual, onde um grupo da população é majoritariamente atingindo enquanto outros não. Como nos diz Freud (2010 [1930]), tais detentores do poder se colocam acima das proibições que se aplicam a todos, isto é, “procuram escapar do domínio pela lei para o domínio pela violência” (p.34). Dessa forma, a autoridade policial não supõe nenhum furo, brecha ou divisão em sua autoridade, exercendo o poder ao seu bel prazer e contra quem estima merecer os seus atos de violência.

## Considerações Finais

Com a entrada da violência policial na comunidade, apresentou-se como as rotinas das crianças são alteradas, os seus saberes locais colocados em questão, as suas falas não são escutadas pelas autoridades públicas, sendo os sentimentos de medo e preocupação aqueles que se destacam em suas falas e brincadeiras. O que podemos dizer acerca da relação das crianças com o cuidado e a violência armada em sua comunidade se refere às saídas que elas dão a situações em que se veem em perigo, que são aprendidas e circuladas com outros atores sociais que fazem parte de suas rotinas, como os profissionais da instituição escolar, seus familiares, vizinhos e pares. Apesar da frequência de tais episódios de violência indicar uma “normalidade”, as crianças não parecem se acostumar com tais situações e narram enorme descontentamento pela interferência em suas rotinas. Não ir ou sair da escola, caso já estejam lá, é a primeira atitude a ser tomada, afinal, espera-se que as ruas sejam mais perigosas e as crianças fiquem mais vulneráveis nesse espaço. Além disso, para se protegerem, as crianças, em sua maioria, escondem-se debaixo de mesas e outros móveis, entram em cômodos ou ambientes que consideram mais seguros e longes de portas, correm e tentam, também, alertar outras pessoas, avisando-as que devem correr. Em muitos momentos, elas estão sozinhas em suas casas e agem em conformidade com certo saber e também motivadas por emoções, muito frequentemente o medo.

Faz-se importante dizer que este saber local não é “próprio” das crianças, formou-se autonomamente ou faz alusão apenas a elementos racionais e cognitivos de suas condutas. Esse é um saber local que se transmite e se constrói no convívio diário das crianças com outras pessoas de seus cotidianos, de sua rede familiar e comunitária. A partir da fala da direção escolar, constata-se que grande parte das famílias não costuma deixar as crianças saírem em dias de troca de tiro na região e, caso não tenham com quem deixá-

-las, a escola acolhe alunos e alunas que vão à instituição nestes dias, direcionando-os a lugares considerados mais seguros e lhes explicando sobre os ocorridos. Há, portanto, uma orientação dos profissionais da escola e dos moradores sobre como adaptar as suas rotinas às situações de perigo e insegurança. Entretanto, embora a instituição escolar aposte na conduta do acolhimento, viu-se que há pouco diálogo e proposta de conversa com as crianças sobre a violência que vivem e sentem no dia a dia. As experiências, mesmo que compartilhadas por adultos e crianças, parecem não circular entre si e o que as crianças sentem e pensam sobre a violência não têm muito escoamento para além de falas individualizadas e brincadeiras ironizando ou imitando a realidade. Dessa forma, tanto as crianças quanto os adultos parecem muito solitários na busca por segurança cotidiana e se veem desamparados diante de uma instituição do Estado que, em tese, presa justamente pela “segurança”.

O cuidado, da forma como trouxemos neste capítulo, qualifica-se pela ambivalência afetiva, pelo conflito, pelo reconhecimento das necessidades dos outros, pela criação de ambientes seguros e, especialmente, pela possibilidade do outro ter lugar de fala e escuta. Do modo como a Polícia Militar invade a comunidade em que realizamos nossa pesquisa, representada pela materialidade de um carro blindado e fechado em si mesmo – o “caveirão” –, vimos que a ação policial não é a de cuidado, proteção ou promoção de segurança para a população que ali reside. Na justificativa de acharem possíveis “bandidos” na comunidade, o policiamento passa por cima das rotinas dos moradores, seus trajetos, suas brincadeiras e não abre brechas para que os próprios habitantes do lugar, sobretudo as crianças e os jovens, possam dizer se consideram as ações policiais boas, de cuidado ou protetiva para eles.

Tronto (2013) reitera que a “irresponsabilidade privilegiada” permite que aqueles que se beneficiam por estar em posições superiores em um sistema hierárquico permaneçam alheios ao papel que desempenham na manutenção do sistema. Nesse sentido, pa-

rece-nos importante o esforço para que a população privilegiada de nossa sociedade se mobilize para além de assistir a luta diária por sobrevivência das pessoas marginalizadas e alvos da violência policial, encontrando meios de viabilizar que as palavras dessas pessoas tenham mais valor do que a violência, que o cuidado a essa população possa ser reivindicado como política pública de segurança e manutenção da vida em nossa sociedade. Este esforço é de toda sociedade civil, governantes e de nós, pesquisadores e pesquisadoras, em lugar de privilégio, que temos a chance de fazer valer a nossa responsabilidade frente ao que escutamos em contextos marginalizados e violentados pelas políticas do Estado. Quem sabe, assim, no lugar do tiro, possa surgir uma palavra e ela possa ser escutada por quem deveria, ao invés de violentar, cuidar.

## REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. Arquivo da agressividade em psicanálise. **Natureza humana**, v. 8, n. 2, p. 357-379, 2006.

DPRJ move ação para garantir ano letivo em áreas violentas. **Defensoria pública do estado do Rio de Janeiro**, 2020. Disponível em: <https://defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/9967-DPRJ-move-acao-para-garantir-ano-letivo-em-areas-violentas#:~:text=Escolas%20fechadas&text=Ao%20todo%2C%20oito%20pessoas%20foram,e%20369%20dos%20registros%2C%20respectivamente>. Acesso em: 04 ago. de 2021.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao Narcisismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1914], p. 9-37.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização, Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise e outros Textos—Obras Completas Vol. 18**. São Paulo: Companhia das Letras. 2010 [1930].

GARCIA, Roseana Moraes. A ética do cuidado e a sociedade democrática. In: LOPARIC, Z. Loparic (org.). **Winnicott e a ética do cuidado**. São Paulo: DWW Editorial, 2013, p. 300 - 308.

GRYNER, S. et al. **A violência começa quando a palavra perde o valor – uma experiência de supervisão com profissionais de saúde na abordagem de situações de violência doméstica**. Rio de Janeiro: NAV, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

ISP – INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Segurança Pública em Números 2019**. Rio de Janeiro: ISP, 2020. Disponível em: [http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp\\_imagens/Uploads/SegurancaemNumeros2019.pdf](http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/SegurancaemNumeros2019.pdf) Acesso em: 04 ago. de 2021

LEJARRAGA, L. A. A noção de amizade em Freud e Winnicott. **Natureza Humana**, v. 12, n. 1, p. 85-104, jan./jun. 2010.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. A cor da violência policial: a bala não erra o alvo. **Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC)**, dez. 2020. 28p. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/wp-content/uploads/2020/12/A-Cor-da-Viol%C3%AAncia-Policial-A-Bala-N%C3%A3o-Erra-o-Alvo.pdf> Acesso em: 04 ago. de 2021.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos Ippur**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 15-25, ago.1999.

TRONTO, J. C. **An ethic of care. Generations: Journal of the American Society on Aging**, v. 22, n. 3, p. 15-20, 1998.

TRONTO, Joan C. Du care. **Revue du MAUSS**, n. 2, p. 243-265, 2008.

TRONTO, Joan. C. **Caring democracy: Markets, equality, and justice**. New York: New York University Press, 2013.

VIEIRA, Isabela. Protesto lembra 2 anos da morte de menina baleada dentro de escola. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 20 março de 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/protesto-lembra-2-anos-da-morte-de-menina-baleada-dentro-de-escola> Acesso em: 04 ago. de 2021.



# NARRATIVAS DE AFETOS E DORES ENTRE MULHERES E CRIANÇAS NOS CENÁRIOS DA PESQUISA “MENINAS NO CEARÁ – TRAJETÓRIAS DE VIDA E VULNERABILIDADE DE VÍTIMAS DE HOMICÍDIOS”

*Daniele Jesus Negreiros*

*Roger Silva Sousa*

*Monique Linhares Gomes*

*Renato Roseno de Oliveira*

## **Introdução**

Este escrito está vinculado à pesquisa “Meninas no Ceará – trajetórias de vida e vulnerabilidade de vítimas de homicídios”, realizada no âmbito do Comitê de Prevenção e Combate à Violência (CPCV), instância da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Possui como objetivo lançar luzes sobre as narrativas de afetos e dores entre mulheres e crianças na dinâmica dos homicídios de meninas adolescentes em Fortaleza e Região Metropolitana. Para tal, pretende-se articular aspectos teóricos relacionados aos temas da violência de gênero (SAFIOTTI, 2015, 2001) e feminicídios (SEGATO, 2012, 2006, 2005), nas dinâmicas da violência urbana no Estado.

Para fins deste estudo, utilizaremos parte da produção qualitativa de uma equipe de pesquisadoras e pesquisadores de campo que estiveram em territórios vulnerabilizados em Fortaleza e Região Metropolitana no segundo semestre de 2019, entrevistando familiares de meninas vítimas de homicídio. A busca por aspec-

tos qualitativos da pesquisa, sistematizadas por meio dos diários de campo, tem como intuito adentrar em ações, relações e visões de mundo de determinados grupos em um contexto específico. A partir daí, conhecer os sentidos formados, as práticas e as interpretações engendradas por quem compõe aqueles cenários, buscando conhecer sentidos e percepções sobre problemas sociais que interessam às investigações (MINAYO, 2011). Nesse contexto, compreendemos o sentido, tematizado por Vigotsky (1993), como fundamental para estabelecer relações entre linguagens internas e externas, salientando os modos de significação da palavra no contexto de seu uso e as condições de interação dos/das que falam. Com isso, a variação das situações de ocorrência faz com que os sentidos sejam vastos e ilimitados e, de certa forma, estejam sempre sujeitos a transformações (GOES; CRUZ, 2006).

Importante acrescentar que as citações dos diários neste texto farão referência a quem o escreveu, organizados no arquivo original a partir da escrita das pesquisadoras de campo. Os relatos que dão corpo a este estudo foram produzidos, muitas vezes, por um só contato da equipe de pesquisa com as comunidades e familiares. Contudo, até o momento do encontro, foram percorridos muitos caminhos geográficos, afetivos e existenciais na busca do aprofundamento das informações decorrentes de conversas demoradas e trabalhadas ao longo de uma relação de envolvimento com o campo de pesquisa. Ao contar e recontar as histórias de suas filhas, bem como suas histórias, as mulheres experimentavam aproximações ao que era estranho. Dialogando com Bruner (2013), temos que as ações narrativas são guiadas por modelos culturais, presentes em opiniões contrárias e até conflitivas, de modo que o signo não está evidente na resposta que emito, mas na sua significação, por isso a necessidade de falarmos de nós mesmos e daquilo que nos atravessa.

Destarte, o interesse em enveredar por territórios vulneráveis aos homicídios de adolescentes se concretizou em 2016, com a criação e implementação do então Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, agora rebatizado de Comitê de Prevenção e Combate à Violência (CPCV). A partir daí, constituiu-se como tarefa-base a produção de dados e informações baseadas em evidências de pesquisa que promovessem políticas públicas de prevenção aos homicídios na adolescência. A criação do CPCV se justificou em razão do assombroso número de meninas e meninos vítimas de homicídio no Ceará. Entre 2009 e 2015 o estado era considerado um dos mais perigosos para adolescentes viverem, por conta das elevadas taxas de homicídio, chegando a 197,23 no ano de 2014 (CPCV, 2020).

Na série histórica dos casos de homicídio de adolescentes, temos o ano de 2014 como o mais violento para meninos e meninas de 10 a 19 anos, quando se totalizaram 1.005 vítimas de homicídio no Ceará, quase três assassinatos por dia. Os números reduziram para 817 adolescentes vítimas em 2015, e a estatística apontou 655 meninas e meninos mortos em 2016. Os anos de 2017 e 2018 mostraram novamente uma tendência de crescimento nos números, segundo os dados consolidados pela Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS), de tal maneira que de 2014 a 2018 foram 4.287 trajetórias interrompidas (AGUIAR, HOLANDA, 2017). A situação das mortes de meninas passou a gerar preocupações quando, no final do ano de 2017, o Ceará registrou aumento de 196% nas mortes violentas em que as vítimas eram meninas adolescentes de 10 a 19 anos, em relação a 2016. Em Fortaleza, essa variação superou a marca dos 400% no mesmo período (CCPHA, 2018).

Em que pese o fato dos relatos trabalhados neste capítulo datarem do ano de 2019, é importante ressaltar que em 2020, de acordo com as estatísticas compiladas pela SSPDS, foram vitima-

das 174 adolescentes e jovens de 10 a 29 anos do sexo feminino, mesmo durante o período de isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), representando um aumento de 56,75% em relação a 2019. Além do crescimento nas mortes de adolescentes do gênero feminino, 2020 já pode ser considerado o ano mais letal para crianças com menos de seis anos, dentro de uma série histórica da SSPDS iniciada em 2010. No total, 15 crianças com menos de seis anos de idade foram assassinadas no estado. Comparando-se com o ano de 2019, quando foram registrados cinco assassinatos de crianças na faixa de zero a cinco anos no estado, o aumento na média mensal é de 3 vezes, aproximadamente. O número é o maior da série histórica que começa em 2010, disponibilizada pela Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (CPCV, 2020; 2021).

Os dados apresentados têm como função expressar e problematizar o fato de que crianças e mulheres estão expostas de forma mais contundente à violência de gênero, tendo em vista que na operacionalização do sistema patriarcal e de exploração capitalista à categoria social homens é atribuído o poder, de forma a receberem autorização ou tolerância para punir aquelas e aqueles considerados desviantes ou delegar esta função. Assim, a violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos (SAFFIOTI, 2001).

Não constitui objeto de estudo deste texto aprofundar elementos da infância, enquanto categoria teórica, mas levantar provocações a partir das interações com mulheres ocorridas nos cenários da pesquisa “Meninas no Ceará – trajetórias de vida e vulnerabilidade de vítimas de homicídios”. Desse modo, quando buscamos olhar para a experiência da criança, aproximamo-nos da oralidade e do corpo que se expressa enquanto espaço de emoções, afetos e construções de sentidos. Não sendo consideradas relevan-

tes pelas epistemologias do Norte, estas narrativas performam, corporificam, renegociam e subvertem as realidades existentes (SANTOS, 2018).

As crianças que compuseram este estudo, enquanto vítimas indiretas da violência de gênero e feminicídio, são privadas da convivência com a mãe, passando a serem criadas, na maioria das vezes, por outras mulheres como bisavós, avós, irmãs e tias. Contudo, faz-se necessária uma atenção especial do poder público para minimizar os efeitos da orfandade que não seja tutelar ou abandonar novamente a criança sobrevivente (JUNG; CAMPOS, 2019).

Assim, no entrelaçamento de relações que compunham as dinâmicas dos homicídios de meninas, fomos atravessadas por crianças e mulheres nos espaços geográficos e afetivos dos bairros, ruas e residências dos familiares das vítimas de homicídio. Portanto, o texto que segue está organizado em três partes analítico-empíricas: a primeira adentra em territórios e cenários onde as crianças habitavam e transitavam; a segunda busca apresentar crianças se avizinhandando da perda, na interação com familiares ou vizinhas das adolescentes vítimas de homicídio e a terceira parte, certamente a mais densa, percorre os territórios afetivos de crianças que viveram a partida de suas mães, sobrando poucos elementos de resistência diante da vulnerabilidade dos/das filhos/as e das cuidadoras que ficaram.

## **Territórios e cenários onde as crianças habitam e transitam**

Os territórios geográficos e perifêrizados que compuseram a pesquisa “Meninas no Ceará – trajetórias de vida e vulnerabilidade de vítimas de homicídios” eram marcados pela pobreza, decorrente das aglomerações provocadas pela urbanização não planejada, manifestando um conjunto de relações que repercutem no modo de vida e no cotidiano das crianças e mulheres que ali

vivem. Eram moradias precárias em territórios que não oferecem condições dignas de habitabilidade nem acesso a direitos, expondo cotidianamente crianças e adolescentes à violência (CPCV, 2020).

Ao adentrar nos territórios em busca de localizar as famílias, era comum que a equipe de pesquisa recebesse diversas indicações dos/das moradores/as próximos, como vizinhos/as, donos/as de pequenos estabelecimentos e mulheres jovens que conheciam a vítima pela proximidade geracional. Alguns moradores/as se ofereciam para caminhar junto à equipe até o local da residência, adentrando em becos e ruelas de terra batida, com muitos esgotos a céu aberto, poucos carros passando e muitas pessoas nas frentes das casas. As crianças por sua vez, estavam ali presentes, correndo nas calçadas, brincando nas ruas, muitas vezes com brinquedos improvisados. Neste momento, elas também eram convocadas para ajudar a equipe na localização das famílias. “A senhora que nos ajudou inicialmente pediu que uma criança, primo da adolescente do nosso caso, levasse-nos até a casa da avó, pois a mãe havia se mudado nesse dia para lá” (Diário de Campo, Gabriela Colares).

Compreende-se que a situação de pobreza está presente nos territórios com incidência de homicídios, tendo em vista a localização social dessas comunidades diante de uma estrutura macrosocial de acumulação e distribuição desigual das riquezas, criminalizando os moradores por sua condição social (BARROS, et al., 2020; MOURA JR., XIMENES, 2016). Diante do sofrimento já causado pela morte da adolescente, a condição de pobreza persiste e se aprofunda, e as famílias que tiveram suas jovens assassinadas passam a ser culpabilizadas, também recaindo sobre elas estigmatizações, violações e falta de proteção (BARROS, et al., 2020).

Este território precário (BUTLER, 2015), com os riscos já anunciados, virava palco de constantes tensões, como ao final da aplicação de uma das entrevistas, ouviu-se uma gritaria na rua,

muito próximo à casa em que as pesquisadoras estavam. Naquele momento, a avó que falava sobre a vitimização da sua neta por feminicídio, ouviu os gritos de um outro neto que caía na rua, próximo ao local que uma criança na semana anterior já havia se acidentado.

A pobreza vai para além da dimensão material, as privações sofridas de modo multidimensional afetam, orientam e estruturam a posição dos sujeitos em outras esferas da vida social. As pessoas que residem nesses lugares passam a ser estigmatizadas, sobretudo porque encarnam a imagem socialmente construída daquilo que deve ser evitado, com efeitos perversos de discriminação e segregação socioterritorial (MOURA; XIMENES, 2016). Assim, territórios precarizados expressam de forma direta a relação entre capital, morte, acumulação e desigualdades, relações presentes na descartabilidade da vida de mulheres jovens, quase sempre, negras e pobres. Situações que geram um encadeamento de vitimizações as suas famílias (SEGATO, 2005).

Em diálogo, as famílias latino-americanas possuem como característica o suporte oferecido pela família extensa. Através dessa configuração, a avó está presente no núcleo da família, de modo que os papéis que seriam desempenhados exclusivamente pela mãe, são divididos com a avó, sendo a primeira responsável pela renda familiar, e a segunda, responsável pelo cuidado das crianças, expressando a forte presença de famílias monoparentais e matrifocais, seja por decorrência de separações e divórcios, ou mesmo por conta do abandono paterno (OSÓRIO, 2013). Este é um fenômeno relativamente comum no Brasil, que parece ser mais presente nas periferias das grandes cidades (MORAES, 2014), e acarreta diversas consequências, sendo a principal delas, a sobrecarga vivenciada pela chefe do lar, que passa a acumular outros papéis dentro da família (CPCV, 2020).

## As crianças se avizinham da perda junto às suas familiares mulheres

No contexto apresentado anteriormente, as crianças se avizinham da perda enquanto familiares das vítimas de homicídio eram irmãos, irmãs, primos e primas das adolescentes assassinadas que circulavam nas ruas e acompanhavam a chegada da equipe de pesquisa. Aqui, já na casa das famílias, temos a novidade do encontro, elas se aproximavam de forma curiosa e buscavam entender aquele acontecimento, como expresso no trecho a seguir:

Antes da aplicação do questionário “engrenar”, o ambiente ficou tumultuado com as crianças e todos na sala. A irmã da jovem levou as crianças para o quarto e as trancou. Como elas permaneceram agitadas, ela abriu a porta. Neste momento o articulador-comunitário interveio e propôs uma atividade com elas (Diário de Campo, Lara Silva).

As casas em que os questionários foram aplicados eram estreitas, com poucos cômodos, e muitas vezes não havia local para todos ficarem sentados, possibilitando contatos e afetos muito diretos entre a equipe de pesquisa e os/as moradores/as das residências. Dentro do espaço da casa, também era possível observar redes de relações entre moradores e familiares que se entrelaçam de tal forma que, por vezes, era impossível separar, como no excerto a seguir: “A adolescente estava com um bebê de 8 meses no colo. A jovem disse que a criança era seu filho. Nos informou também que era prima da jovem que foi assassinada” (Diário de Campo, Ingrid Leite).

Ao chegar nas residências, muitas vezes, só havia adolescentes mulheres, parentes das vítimas, cuidando das crianças, gerando surpresas para quem adentrava naquele espaço privado e se deparava com violências físicas, psicológicas e sexuais vividas pelas jovens assassinadas, como também por suas mães, avós e bisavós (CPCV, 2020). Tal situação marca várias gerações em que não foi



possível superar a exclusão, em um ciclo de repetições de violações onde sem autonomia financeira e sem parceiros que topem a divisão das obrigações afetivas e familiares, as mulheres se veem sobrecarregadas e sem suporte, sendo obrigadas a acumular duplas e triplas jornadas de trabalho fora de casa, enquanto suas filhas adolescentes cuidam dos afazeres domésticos e dos irmãos mais novos (SOUZA; TEIXEIRA, 2019).

Precisamos estar atentas às intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que na encruzilhada entre essas categorias existem relações mútuas de discriminação, sem hierarquias entre os marcadores sociais, uma vez que a vivência de um implica no outro (DAVIS, 2016; CRENSHAW, 2002). Para Lugones (2008), é preciso perceber gênero e raça como inextricavelmente entrelaçados ou fundidos, pois só assim, poderemos realmente ver as mulheres de cor, uma vez que as categorias “mulher” e “negra” não a incluem, pois, a lógica dominante selecionou as mulheres brancas e burguesas como norma. No contexto da pesquisa, vemos a mulher negra como um sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família, fruto da exploração colonial, que por razões históricas e socioeconômicas, não se localiza em um lugar de submissão, mas de alguém que busca garantir condições concretas de subsistência, devido à condição de desemprego, morte e encarceramento dos seus companheiros (SOUZA, NUNES, BARROS, 2020; GONZALEZ; HASENBALG, 1982). No relato a seguir essas condições se materializam: “Na época do homicídio a jovem residia com a mãe. A adolescente estudava no período da tarde e às vezes ficava com as duas irmãs mais novas para que a sua mãe pudesse ir trabalhar.” (Diário de Campo, Ingrid Leite).

Tal como a norma que constrói o não-lugar para mulheres negras, guardadas as devidas proporções, assim também opera a normalização da infância, em que “‘fora da norma’ ficam milhões de crianças: a imensa maioria das crianças pobres do Sul

Global, as crianças indígenas, as crianças ciganas, as crianças “de rua”, muitas enfim, em condições de subalternidade” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 956). As desigualdades de condições de vida e oportunidades entre as diversas crianças e mulheres, tampouco são reparadas pela via do acesso aos direitos sociais, como expresso a seguir:

A mãe da adolescente estava com dois filhos em casa, um rapaz e uma criança de 3 anos. Enquanto minha dupla e a mãe dialogavam, eu fiquei brincando com a criança que ora ou outra trazia uma foto da irmã que fora assassinada ao sair da escola. Essa mãe me marcou por sua tristeza. (Diário de Campo, Ingrid Leite).

Quando observamos as relações e papéis presentes nessa dinâmica, a mãe da adolescente é peça central para compreensão dos aspectos familiares. Sobrecarregada com tarefas e deveres do dia a dia, essa mulher se percebe em uma situação delicada equilibrando jornadas de trabalho exaustivas e a criação dos filhos. Por essa ótica, é possível pensar no apoio das políticas públicas às mães como ponto chave para a redução da vulnerabilidade social, uma vez que as oportunidades limitadas de estudo e trabalho que elas tiveram parecem estar relacionadas à maior exposição à violência (NASCIMENTO; XAVIER, 2011; SOUSA et al., 2018). As pesquisas do CPCV descrevem características semelhantes entre as mães que tiveram suas filhas e filhos vítimas de homicídio, entre elas, a baixa escolaridade e a gravidez precoce (CPCV, 2016, 2020).

São profundas as feridas emocionais produzidas pela desigualdade de gênero, como discute Saffioti (2015) ao afirmar que essas feridas, diversas e irreparáveis, ocupam posições importantes na dinâmica subjetiva da pessoa em questão. É necessário refletir acerca das implicações psicossociais, no que tange à colonialidade de gênero, sobre sujeitos subalternizados na relação binarizada masculino-feminino, em que o masculino é colocado como su-

perior. Nessa perspectiva, estratégias decoloniais teórico-práticas precisam ser produzidas frente aos rebatimentos da colonialidade de gênero. Para Segato (2005), a violência sexual sofrida pelas mulheres é dirigida ao controle e a vigilância de seus corpos somada à dominação física e moral pelo outro que é perpetuada pelo poder colonial de morte. “Na língua do feminicídio, corpo feminino também significa território, e sua etimologia é tão arcaica quanto suas transformações são recentes” (SEGATO, 2005, p. 278).

### **As mães que partiram: o adoecimento e a vulnerabilidade dos filhos e das cuidadoras que ficaram**

No Brasil, em relação ao enfrentamento da violência contra a mulher, somente no início do século XXI, tivemos avanços legais, sociais, culturais e políticos, a partir da promulgação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), e da Lei do Feminicídio (13.104/2015). Com relação às narrativas da pesquisa, há casos em que as adolescentes foram mortas na presença de seu/sua filho/a. Diante disso, a aparente relação entre pobreza e gravidez na adolescência parece ser cíclica, de modo que quando a mãe está em condições de vulnerabilidade, têm-se mais chances de engravidar, ao passo que quando a criança nasce as condições de vulnerabilidades podem se agravar (SOUZA; TEIXEIRA, 2019).

Dadas as conquistas recentes em termos de tempo histórico, a violência de gênero constitui um desafio a ser enfrentado permanentemente, incidindo em sua não banalização e questionando o machismo e o patriarcado como responsáveis por sua legitimação e perpetuação (SEGATO, 2006). Desse modo, a morte de uma adolescente não pode ser vista como algo natural ou esperado, devendo estar situada nas tramas interseccionais que consideram a vida da juventude negra e periférica como indesejável e matável, ao se fazer presente a noção ficcionalizada do inimigo (MBEM-

BE, 2006). Desta feita, o evento morte tende a ser dissolvido nas estatísticas, virando, por vezes, narrativas inflamadas que não impactam na transformação e na prevenção de outras situações (SOUSA; NUNES; BARROS, 2020). A partir do trecho a seguir é possível dimensionar a complexidade que envolve as interações entre os familiares da jovem mãe antes e depois do feminicídio:

A jovem, que foi mãe aos 16 anos, tinha um filho pequeno. Na época, a criança tinha 10 meses e estava sendo criada pela avó. O pai da criança sumiu depois que a jovem morreu. Segundo a mãe (entrevistada), a adolescente trocava seu celular para dar um tablet ao irmão. Tinha ido passar o fim de semana com o namorado e levou o filho, pois não o deixava com ninguém. Pegou um táxi quando estava voltando para a casa da mãe, mas antes, parou para pegar o tablet. Pelo que a mãe soube, três mulheres a levaram. Foi morta com cinco tiros. O taxista ficou esperando a jovem retornar e um tempo depois, uma mulher apareceu com a criança e a entregou ao taxista. A mãe conta que ele levou a criança para a delegacia e o Conselho Tutelar foi quem localizou a avó. Mas antes, ela soube pelas redes sociais que a filha tinha sido assassinada (Diário de Campo, Lara Silva).

Com exceção dos filhos e dos familiares que ficaram, as mortes das adolescentes não geram luto ou comoção social, muitas vezes perante a justificativa de que são crimes ligados ao tráfico e as facções criminosas e que essas meninas “estavam envolvidas”, constituindo elemento suficiente para gerar desresponsabilização (SOUSA; NUNES; BARROS, 2020; BUTLER, 2015). O feminicídio não constitui um fato isolado, mas o final extremo de um ciclo de violência contínua por motivo de gênero, que tem deixado milhares de órfãos no Brasil. De acordo com Segato (2006), os crimes do patriarcado ou de feminicídio são, claramente, crimes de poder, ou seja, crimes cuja dupla função é, simultaneamente, a retenção ou manutenção e a reprodução do poder.

As crianças, que passam a ser vítimas silenciosas da dinâmica conflituosa antes e após as mortes de suas mães, sofrem uma série de abusos e negligências. Além disso, o sofrimento e o impacto destas situações durante a infância podem gerar a utilização da violência como estratégia de socialização para o futuro (JUNG; CAMPOS, 2019). De acordo com a pesquisa em discussão, os efeitos psicológicos que incidem nas crianças, após a morte de suas jovens mães perpetuam e aprofundam vulnerabilidades extremas a diversas violências que ocorrem tanto no ambiente da casa, intra-familiar, como no ambiente externo, da rua e das relações sociais. Os trechos a seguir apontam para os efeitos psicológicos das mortes das mães em seus filhos, bem como o impacto sofrido para as cuidadoras que ficaram.

A jovem assassinada aos 18 anos teve dois filhos, um mora com o pai e passa as férias escolares com a avó materna, e o outro mora com uma tia, que adotou a criança desde pequeno. A vida da mãe é carregada de dificuldades. Além de um filho com deficiência física, que tinha aproximadamente oito anos e estava sem cadeira de rodas na época da entrevista, ela estava desempregada e contava apenas com o benefício do Bolsa Família e as ajudas que recebia dos pais, que são aposentados. Em um momento da conversa, a senhora contou que o neto, filho mais velho da jovem, tem tido alguns comportamentos estranhos, o menino chegou a colocar uma corda no pescoço alegando que queria morrer. Esse comportamento preocupava a avó, que não sabia onde buscar ajuda. (Diário de campo, Josilene Araújo).

Percebemos ainda os poucos recursos sociais, físicos e psicológicos de quem fica com a incumbência de dar continuidade aos cuidados das crianças. Em outro caso entrevistado, a adolescente foi morta a tiros no quintal de casa. Depois do seu falecimento, a criança ficou sob os cuidados da avó, que havia sido vítima de violência sexual por um vizinho. Os abusos aos corpos das mulhe-

res demonstram o aniquilamento de suas vontades e autonomia, significada pela perda do controle sobre o corpo diante da vontade do agressor que se entrelaça por meio da dominação física e moral do outro (SEGATO, 2005).

Um dos relatos mais fortes do estudo, descrito pela pesquisadora de campo Josileine Araújo, descreve uma bisavó narrando que seu bisneto ao ver a mãe caída no chão começou a chorar e dizer: “mamãe, levanta, vamos embora”. Dona Lourdes (*nome fictício*) confessou que até o momento, depois de quase um ano da morte da jovem mãe, não teve coragem de conversar com a criança e contar o que realmente aconteceu. “Ela prefere que o bisneto cresça mais, e aí sim, ela tentará contar a verdade, mas por enquanto, prefere que o menino acredite que a mãe está viajando” (Diário de Campo, Josileine Araújo).

A morte vivida nas periferias por meio do genocídio da juventude vira uma companheira cotidiana real ou simbolicamente, invasiva e sem limites, é introduzida de forma trágica, destituindo possibilidades de elaboração e gerando conspirações de silêncio, onde não há permissão para expressão da tristeza e da dor (KOVÁCS, 2005). Com isso, criam-se graves consequências como maior possibilidade de adoecimento provocado tanto pelos impactos emocionais na vida das crianças, como nas dinâmicas dos territórios em meio a ameaças e intimidações, como relatado no trecho a seguir: “Ao descer na parada, as três adolescentes foram abordadas por dois caras, em uma moto, que dispararam contra Joana (*nome fictício*) e uma de suas amigas, a terceira, que segurava o filho de Joana nos braços, escapou com vida. (Diário de campo, Josilene Araújo).

Os feminicídios das jovens, quase nunca tipificados dessa forma, indicam a posição do que pode ser sacrificado e mais facilmente ser absorvidos e naturalizados pela comunidade. O corpo

da mulher é colocado na posição de quem rende tributo, cuja misoginia por detrás do ato e desprezo por sua vida e de seus filhos, confirma a convicção de que o único valor dessa vida está na disponibilidade para a apropriação (SEGATO, 2005).

## **Considerações finais**

Observa-se que as narrativas de afetos e dores entre mulheres e crianças na dinâmica dos homicídios de meninas adolescentes estão permeadas pelas dimensões do abandono, da vulnerabilidade e das violações. Mulheres jovens, que viveram situações de privação em diversos âmbitos, tem no feminicídio o ponto ápice da violência.

Reforça-se os efeitos psicológicos nas crianças, diante da perda de suas mães jovens na dinâmica dos homicídios, processo que finda por sobrecarregar as mulheres sobreviventes, como as avós. Estas recebem como incumbência continuar buscando garantir a sua vida, bem como a dos seus filhos/as e netos/as, tendo em vista o abandono paterno que também se faz presente na vida das famílias deste estudo de forma cíclica. Nesse contexto, é importante considerar ainda a ausência de políticas públicas para acolher a criança, principalmente no âmbito da Assistência Social e Educação. Desta forma, se queremos garantir um rompimento no aprofundamento das vulnerabilidades e privações nesta e nas próximas gerações, precisamos de investimentos urgentes e em escala que acolha mulheres e crianças vítimas indiretas de homicídios.

Diante do exposto, afirmamos que a atenção aos familiares de vítimas de homicídios com estratégias de cuidado integral de prevenção na perspectiva de gênero é fundamental para romper processos históricos de desigualdades e opressões. Ademais, como

limitação deste estudo observa-se o uso e as interpretações das falas das crianças, advindas de fontes secundárias construídas pelos diários de campo, sugerindo aprofundamento dos impactos dos homicídios nas crianças, em momento posterior. Por fim, reiteramos nossos agradecimentos às pesquisadoras de campo Gabriela Colares, Ingrid Lorena Leite, Josileine Araújo, Lara Denise Oliveira, Roberta Castro e Ticiania Santiago, e aos articuladores comunitários Joaquim Araújo e Jamieson Simões que compuseram a equipe de pesquisa junto aos/as autoras/es do texto. Sem este grupo sensível e atento, o trabalho de campo e a produção destas narrativas não teria sido possível.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.; HOLANDA, T. (Coord.). **Trajetórias interrompidas: homicídios na adolescência em Fortaleza e em seis municípios do Ceará.** Organização Instituto OCA. Brasília: UNICEF, 2017.

BARROS, J. P. P.; MOURA JÚNIOR, J. F.; ALMEIDA SEGUNDO, D. S. DE ; SARAIVA, R. B.; MOREIRA, M. G. R.. Pobreza, instituições e segurança: perspectivas de familiares de adolescentes assassinados no Ceará. **PSICO (PUCRS. ONLINE)**, v. 51, p. 32896, 2020.

BRUNER, J. **La fábrica de historias:** derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra:** quando a vida é passível de luto?. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

Comitê de Prevenção e Combate à Violência (CPCV). **Nota Técnica 03/2020** - Homicídios contra crianças menores de seis anos no Ceará: média mensal cresce 3,7 vezes em 2020. Assembleia Legislativa do Ceará, Fortaleza, 2020.



Comitê de Prevenção e Combate à Violência (CPCV). **Nota Técnica 01/2021**. 12 adolescentes mortos por semana marcam o violento 2020 no Ceará. Assembleia Legislativa do Ceará, Fortaleza, 2020.

Comitê de Prevenção e Combate à Violência (CPCV). **Meninas no Ceará: A Trajetória de Vida e de Vulnerabilidades de Adolescentes Vítimas de Homicídio**. Assembleia Legislativa do Ceará, Fortaleza, 2020.

Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência – CCPHA. **Cada vida importa**: Relatório do primeiro semestre de 2018. Assembleia Legislativa do Ceará, Fortaleza, 2018.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. **Sentido, significado e conceito**: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. Pro-Posições, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

KOVÁCS, M. J. Educação para a morte. **Psicologia**: ciência e profissão, v. 25, p. 484-497, 2005.

JUNG, V. F.; DE CAMPOS, C. H. Órfãos do feminicídio: vítimas indiretas da violência contra a mulher. **Revista de Criminologias e Políticas Criminais**, v. 5, n. 1, p. 79-96, 2019.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula rasa**, (09), 73-101. 2008.

MBEMBE, A. Necropolítica. Traversées, diásporas, Modernités. **Raisons politiques**, n 21, 2006.

MARCHI, R. de C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza, **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**, 2011.

MORAES, Patricia Maccarini. Arranjos familiares monoparentais e chefiados por mulheres: pobreza e sobrecarga. **III Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Londrina, 2014. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT2\\_Patricia% 20Maccarini% 20Moraes.pdf](http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT2_Patricia%20Maccarini%20Moraes.pdf) Acesso em: 17 out. de 2021.

MOURA Jr., J. F.; XIMENES, V. M. A identidade social estigmatizada de pobre: uma constituição opressora. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, p. 76-83, 2016.

NASCIMENTO, M. G.; XAVIER, P. F.; DE SÁ, Rafaella Domingos Passos. Adolescentes grávidas: a vivência no âmbito familiar e social. **Adolescência e Saúde**, v. 8, n. 4, p. 41-47, 2011.

OSORIO, Luiz Carlos. **Como Trabalhar com Sistemas Humanos: Grupos-Casais e Famílias-Empresas**. Artmed, 2013.

PATIAS, N. D.; BOSSI, T. J.; DELL'AGLIO. **Repercussão da exposição à violência conjugal nas características emocionais dos filhos: Revisão Sistemática da Literatura**. Temas em Psicologia – 2014, v. 22, nº 4, 901-915.

SAFFIOTI, H. **Gênero patriarcado violência**. 2a ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, H. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, H. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES**. Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical, n. 18, 2012.

SAFFIOTI, H. **Que é un feminicídio: notas para un debate emergente**. Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2006.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Ed. 1. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SEGATO, R. L. Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juarez. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, p. 265-285, 2005.

SOUSA, I. S. de; NUNES, L. F.; BARROS, J. P. P. Interseccionalidade, femi-geno-cídio e necropolítica: morte de mulheres nas dinâmicas da violência no Ceará. **Revista Psicologia Política**, v. 20, n. 48, p. 370-384, 2020.

SOUZA, M. I.; TEIXEIRA, K. H. Uma análise espacial da vulnerabilidade social em Alagoas: evidências sobre as mulheres e crianças. **Economía, sociedad y territorio**, v. 19, n. 61, p. 451-477, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1993.

# AYÀ MI O JÁ: UM CONTO SOBRE (RE) EXISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS PERIFÉRICAS.

*Keise Barbosa da Silva*

*Jamila de Oliveira Marques*

*Justiça para João Pedro Matos, Ágatha Vitória, Miguel Otávio, Kauã Vitor, Maria Alice e tantas outras crianças negras assassinadas e violentadas pelo racismo!*

Ayo é uma menina negra da periferia do Recife. Seu nome, escolhido pelo seu pai, significa alegria e felicidade em iorubá. Para Ayo até o momento esse nome não trouxe tantas felicidades assim, afinal de contas ela sempre precisa explicar para as pessoas como escreve, como fala, o que significa, além das piadas que ouve constantemente das crianças da escola e do bairro onde mora. Sua mãe, Marina, de cor branca, e seu pai, Amir, de pele preta, divorciaram-se quando ela era muito pequena. Não foi fácil amenizar a saudade diária que sentiu do seu pai, economizar as memórias que sua falta trazia. Minuto a minuto, ela imaginava os fins de semana divertidos que passou com seu pai e sua nova família. Mesmo acreditando que um dia seu Amir retornasse e elas voltassem a ser uma família novamente.

Na nova família do seu pai todos são pretos, azeviche (negro) como diz ele. Seu irmãozinho Akin tinha uma alegria que Ayo havia esquecido em alguns lugares, como uma bagagem que a gente vai esquecendo peça por peça em lugares vazios, ou preenchidos de dor e medo. Uma alegria sequestrada por acontecimentos que a fizeram se sentir diferente dos outros, ser a outra estranha, menor, solitária, avessa ao que é belo e desejável. Um dos prazeres da

menina Ayo são suas histórias e ilustrações. Ela adora imaginar futuros, enredos em que as pessoas criam novas tecnologias, conhecer outros mundos. Wakanda, sem dúvida, é o mundo de seus sonhos. Sonhos! Eles chegam repetidamente, auxiliando os contos sem fadas da menina que já não canta, dança, perdeu a vontade de criar suas próprias histórias e desenhos.

Foi um daqueles dias comuns em que Ayo acordava e seguia para sua escola. Mas algo estava diferente, ela se sentia estranhamente bonita, uma sensação rara que a fizera cantarolar histórias do caminho de casa até a escola. Ayo era uma ótima aluna, sempre fazendo esforços para ser vista com olhos respeitosos e admiráveis. Em título de matérias escolares, não havia dificuldades que ela não conseguisse superar. Ela de fato é uma garotinha esperta. No entanto, esse parecia ser um esforço montanhoso para a pequena, pois precisava lidar com reações violentas vindas das outras crianças sobre sua cor de pele, cabelo e inteligência, inconcebíveis de serem acompanhadas juntas. Diariamente era preciso se manter invisível no corredor, transparente na sala de aula, ausente dos raros elogios feitos por uma das professoras sobre suas belas notas em artes. Era preciso esperar a hora estratégica para ir ao banheiro, a fim de não ser hostilizada pelas coleguinhas como a feia da escola. Ela via, sentia os olhares sobre ela e não eram nada bons!

O dia que poderia ser bom termina esgotante a ponto da garotinha, ao chegar da escola, correr velozmente para seu quarto. Sentada em sua cama, sem ao menos ligar a luz, uma penumbra invade a cena do quarto, a mesma que tem se hospedado em seu corpo. Sarará, seu lindo vira-lata de pelos crespos se aninha e late com saudade da sua companheira. Ayo fecha seus olhos e com o choro pesado de dor toca no seu rosto. Em cada parte dele, ela se pergunta o que há de tão errado com sua boca, nariz, orelha, olhos e pele. Por que eu sofro tanto? Eu tenho um corpo deformado?

Há um tempo que Ayo tem estado triste, cabisbaixa. A menina, antes alegre como seu nome, aos poucos foi entrando em um estado de tristeza muito grande. Primeiro deixou de sorrir, depois de brincar, de correr, de dançar e caiu doente, com uma febre que não passava. Sua voz sumia aos poucos! No começo as palavras iam deixando de convidar outras, solitárias como sua portadora, Ayo. Elas foram se acanhando até que uma dor de garganta finalmente a impossibilitava de falar.

Preocupada, Marina e Amir decidem levar sua filha para passar uns dias na casa de sua tia Nala que através dos chás, das plantas, aprendidas com sua mãe, inicia o processo de cura da sobrinha. Ayo percebe e sente tudo que se passa ao redor dela muito quieta, sempre fora uma criança muito observadora, às vezes ficava horas olhando, analisando os adultos de sua família conversando, brincando, dançando, perdia-se nessas observações muitas vezes e esquecia até de participar ativamente das celebrações. Agora estava diferente, uma tristeza abatera seu pequeno corpo, a menina não conseguia mais levantar da cama para brincar, entre uma reza e outra, entre um chá e um banho de ervas da sua tia, a menina por vezes mergulhava num sono profundo, que a leva para longe, para diversos lugares.

Um vento forte atravessa as frestas da sua casa. Com os neurônios cansados de tanto imaginar o que os outros pensavam de si e o que de fato ela é, Ayo adormece empalhada, trajada com uma camada de argila que cai das telhas de cerâmicas envelhecidas da sua casa, empoeirada dos lugares discriminatórios que a negou até hoje. Ignorada, a fome abatida esbravejada pelo cheiro de pirão novinho que vinha da cozinha feito por Marina. Para o seu bem, seu corpo desligou o motor, sem se dar conta do que aconteceu. A menina abre vagarosamente os olhos seduzida pela canção doce de uma velha senhora. Ela parecia uma fotografia do livro de histó-

ria na passagem sobre escravidão. A senhora era linda, tinha uma pele preta, vestia roupas brancas, saia rodada longa com pontas de flores, um colar bem fininho de bolinhas amarelas transparentes com um búzio costurado numa bijuteria de peixe dourada, numa das extremidades do colar. Havia também um lenço branco com ondulações enrolado na sua cabeça, sem deixar sequer um fio de cabelo aparecer.

A princípio Ayo estranhou aquela mulher, aquele lugar! O que haveria acontecido para ela estar ali? A canção era tão doce e diferente... A atmosfera daquele lugar trazia serenidade, estava preenchida de cheiros, um que vinha da panela no fogão de lenha e outro doce que vinha dela. Ela sorria enquanto mexia o feijão e cantava repetidamente a canção. Impossível não aprender, mesmo sendo de outra língua. A velha senhora cantava e Ayo, seduzida, seguia o coro. Até que uma alegria profunda a encantou. Elas sorriam com o olhar, juntas. Aquele cheiro de erva cidreira e erva doce que vinha dela era tão bom! A velha se apresentou como Olímpia, ela também já sabia seu nome, parecia alguém em quem confiar. *Não se preocupe!* Dizia a Dona Olímpia. *Eu te conheço! Ouça-me, essa canção eu cantava para os meus filhos, eles são gêmeos, sabia? Você os conhece! Quero que você repita Ayà mi o já. Significa, eu não estou com medo! Sei que estás triste, mas tudo isso pode se transformar se você não se esquecer do quanto é importante para você mesma e para nós. Você precisa se recuperar e continuar vivendo! Eu estou aqui sempre que precisar de mim, preciosa! Agora cante mais um pouco, tome esse chá e descanse.*

**Orìn Ibejì<sup>44</sup>**

**Epó nbẹ Ẹwa nbẹ o (4x)**

*Tem óleo e tem feijão*

**Ayà mi o já...Oyé**

*Eu não tenho medo, Oyé*

**Ayá mi o já lati bí Íbejì**

*Eu não tenho medo de dar a luz a gêmeos*

**Epó nbẹ Ẹwa nbẹ o**

*Tem óleo e tem feijão*

**Bi mo bí Íbejì um o gbé o (4x)**

*Se eu der a luz a gêmeos eu vou carregar, oo*

**Ayà mi o já...Oyé**

*Eu não tenho medo, Oyé*

**Ayá mi o já lati bí Íbejì**

*Eu não tenho medo de dar a luz a gêmeos*

**Epó nbẹ Ẹwa nbẹ o**

*Tem óleo e tem feijão*

A velha senhora ainda a cantarolar a linda canção, deixa de mexer o fogão e vai em busca da sua cadeira de balanço, sempre em frente à porta da cozinha para que, no descansar da mexida de uma panela e outra pudesse sentar e olhar seu quintal, suas plantas e galinhas. Ayo logo notou o pedaço de pano que Dona Olímpia tirou de dentro do bolso de sua saia longa e branca. A curiosidade encheu o corpo da menina. Antes mesmo que ela falasse alguma coisa, a pequena senhora com uma voz suave começa a contar a história da boneca que tem em suas mãos, que se chama Abayomi, *encontro*

---

44 Orìn Ibejì significa música para Ibejì (gêmeos) em Yorubá. Ela foi apresentada, ensinada e traduzida pelo Beninense Wássí Kamal Amoussa, professor de Yorubá dos cursos do Prolem UFF, durante o módulo 1 - iniciante. Agradecemos o carinho e presença do Oluko Kamal em nos aproximar mais da cultura dos nossos ancestrais em território africano.



*precioso significa seu nome, mas também pode significar aquela/e que traz felicidade, alegria igual ao seu nome*, diz a senhora olhando nos olhos da pequena Ayo. A menina se espanta, primeiro por conhecer um nome tão diferente como o dela e por ter o mesmo significado, mas também pela familiaridade com aquela voz, tinha a sensação de já tê-la escutado antes, ou seria o rosto enrugado da senhora sentada em sua frente que a lembrava de alguém, mas quem seria?

Ayo na medida em que se recuperava da doença entre um sono e outro encontrava com Dona Olímpia, que em uns encontros penteava seus cabelos e contava histórias de como nossos ancestrais utilizavam a sabedoria das tranças para compartilhar mapas de fugas e esconder sementes entre os fios crespos trançados. Em outros encontros a senhora dançava e cantava com a menina, movimentos e sons que possibilitaram esse transatlântico ancestral reviver memórias dos nossos antepassados, reis e rainhas de África, onde seus cantos e conhecimentos têm resistido na diáspora brasileira. Os encontros com a velha senhora que conta histórias, através do canto, da dança, da trança, do corpo, da partilha, da experiência do exílio dos nossos ancestrais.

As emoções foram encontrando um percurso no rio que atravessava a vida de Ayo e de sua família. O rio caudaloso que não parará de crescer, antes furioso, arrebentando o seu coração, agora desacelera. O curso d'água encontra outra fluidez, avista terra para ocupar a imensidão do mar e ser uma menina negra em diáspora. Ayo encontra afeto para se expandir, crescer diante dos desafios de (re)existir numa sociedade em que crianças negras não são crianças. Não importa o que os outros a façam pensar negativamente de si, ela agora sentia a sensação de que não estava só. Havia territórios seguros em alguns lugares e outros, precisarão ser gerados! Aprendeu, com a ajuda da família, que o seu corpo poderia coabitar, para além do medo e da dor, sentimentos de coragem e de admiração por si própria. Ela demonstra uma gana

por viver e buscar seus desejos infantis que um dia irão crescer e se tornar maduros. Diante dos cuidados, dos cheiros, os rezos da Tia Nala, os diferentes encontros ritualizados com Dona Olímpia e o clima de Goiânia, foram trazendo Ayo para o reencontro com outras particularidades da sua existência. Foram especialmente lembrando sua humanidade de um jeito que sua criança afluísse novamente, novamente e quantas vezes necessitasse ser acolhida com o afeto daqueles que tanto a amam, com a consciência de que sou (ela é) porque somos.

Ayo, como um assobio de um pássaro, cantarolava a cantiga dos Ibejí ensinada por Dona Olímpia, dançava oxunica, seu Oyín (mel de abelha) curativo espelhado no seu sorriso, trazendo vida às suas ilustrações. Nala observava as mudanças que ocorriam com Ayo. Suas suspeitas de que algo acontecia com a sobrinha para além dos seus esforços confirmava-se a cada dia. Espantada, Nala ouve: *Ayà mi o já...Oyé Ayá mi o já lati bí Íbejí*. Lembra que esta canção já fizera parte da sua memória, sente uma emoção invadir. Vendo sua sobrinha dançando em volta do quintal, espia as folhas balançando o pé de jaca dura, sente a brisa da beira do Rio da Barra, em Tejucupapo. Ali, ela rememora sua infância e algumas das histórias que ouviu de sua mãe sobre a *Iyá-Iyá Kandê Maria Quitéria*, sua tataravó. Numa nostalgia, decidiu fazer um *mungunzá*, receita de família, para aguardar seu irmão.

Marina, com saudades imensas, vendo sua filha avivada, ouve o som de um pássaro rasgando o céu e agradece, tentando entender o que aconteceu. Amir chega para ver sua filha e ambos, pai e tia, cumprimentam-se amorosamente. Ayo corre para abraçá-lo! Todos estavam na sala conversando, numa noite fria, olhando a paisagem iluminada pela lua cheia. Naquela terça de julho, dava para ouvir do terraço o som daquele rio cheio e voraz. Aquecida numa roupa quentinha, Ayo pede um pouco do famoso *mungunzá* e cantarola... *Ayà mi o já...Oyé Ayá mi o já lati bí Íbejí*. Emo-

cionado, Amir relembra de sua mãe e agradece a Nala, achando que ela havia ensinado a canção para sua filha. Amir cobra-se por não falar da sua infância e da sua mãe, que faleceu quando eles eram adolescentes. Nala responde que não ensinou canção alguma para Ayo e que se espantou ao tê-la escutado mais cedo também. A pequena diz que aprendeu com Dona Olímpia, uma senhora velha, pretinha, de conta amarela e lenço na cabeça. A menina mencionou que elas se visitavam, sem saber distinguir em que laço do tempo elas se encontravam.

*- Mãe e Pai, Dona Olímpia tem uma voz doce e um cheiro de ervas, lembra muito o cheiro do seu mungunzá, tia Nala! Ela me disse que aprendeu esta canção com sua mãe, neta de uma guerreira conhecida em Tejucupapo chamada Kandê. Ela me ensinou a canção dos ancestrais que ela cantava para seus filhos gêmeos. Vocês sabiam que ela os ama, como vocês sempre dizem que me amam!* E olhou sorridente para seus pais. Amir, Nala e Marina, arrepiados, choraram emocionados. Seu pai se distanciou um pouco da família, saiu cedo para viver na periferia da cidade grande com sua tia, nunca atentou para contar detalhadamente sua história à pequena, sem esmiuçar que sua tia e ele são gêmeos, muito menos relatou o nome da sua mãe, apelidada de Dona Pia, Nossa Dona Olímpia.

## **Infâncias negras, periféricas e “necroinfância”: tecendo diálogos ancestrais**

A construção deste conto/cena foi inspirada no que Conceição Evaristo (2020) chama de *Escrevivência*. A história acima contada é um pouco vivida um pouco inventada, na medida em que é atravessada pelas experiências infantis das autoras deste texto, duas mulheres negras e periféricas. Nossas histórias de vidas se inter cruzam em diversas narrativas, mas também se distanciam. Fizemos o exercício de acessar nossas memórias e desejos imagéti-

cos que nos possibilitou resistir ao racismo e a colonialidade, compartilhando nossas experiências infantis, com as dores e potências que atravessam as crianças negras. Deste modo, guiamo-nos por aquilo que Conceição Evaristo tece sobre seu processo de *Escrevivência* e que inspirou também o nosso:

[...] Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmos as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente o que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de trançar uma escrevivência. (EVARISTO, 2020, p. 8)

Nunes (2016, p. 385 – grifos da autora) provoca a reflexão sobre “como o racismo tem apagado a presença das crianças negras brasileiras *mesmo nos espaços em que elas estão presentes*”, entendendo de que forma é possível cooptar a luta antirracista a estudos que apresentem os modos como as crianças negras tem “(re)existido cotidianamente”.

Investigações sobre a criança negra que buscam compreender esse momento biográfico, para além da denúncia do racismo, devem demonstrar que as crianças não podem ser engolidas pelas experiências do racismo, sexismo e adultocentrismo e demais categorias de opressão, devendo-se fazer alusão aos processos de resistências empreendidos pelas crianças negras para enxergá-las em contexto, no caso deste trabalho no contexto periférico. Ainda segundo Nunes (2016) não é possível olhar para as infâncias (plurais e em contexto) sem considerar o modo como a raça tem operado nos processos socializadores de constituição humana.

As crianças vivem numa sociedade que, por mais que não se queira ver racializada, mantém uma série de ações e atividades que denotam que este marcador é utilizado para definir lugares e espaços. Percebem também que o mundo em que vivem é um mundo adulto e neles, dificilmente conseguem reconhecimento de que são pessoas e fazem parte. Pouco a pouco, porém, percebem que esta participação é cada vez mais restrita, de acordo com sua condição de raça, classe e gênero. (NUNES, 2016, p. 408)

Com o/a conto/cena, pretendemos buscar a infância acesando a ancestralidade, pois entendemos que a memória não está apenas circunscrita aos mais velhos, na infância guarda-se a tradição, por isso, Ayo além de ouvir o que seus ancestrais e sua mais velha comunicam de sabedoria, também compartilha suas experiências com seus pais e sua tia (NOGUERA, 2019). Deste modo, pretendemos evidenciar como as crianças negras participam da vida social, mas como elas também podem e vão de diversas maneiras, “alterar a percepção dos/as adultos/as que estão ao redor delas, questionando as relações intergeracionais e de poder existentes”, como aponta Nunes (2016, p. 406).

Renato Nogueira (2019) parte de uma consideração filosófica em afroperspectiva que entende a infância como sujeito interrogante, dialogando também com a afrocentricidade, construção teórica pan-africanista que tem por elementos centrais a localização e a agência do sujeito africano. Para esta perspectiva, como “o pertencimento identitário de um povo ou de uma pessoa é constituído pela sua história, sua cultura e sua ancestralidade” (NOGUERA, 2019, p. 56), buscamos acessar essa identidade preta em construção na criança Ayo a partir desses elementos de constituição apresentados pelo referido autor, através das histórias contadas pela avó, que resgam esses saberes ancestrais e diaspóricos.

Durante esses encontros com a mais velha, através dos sopros dos ancestrais, a menina recupera a identidade perdida, des-

valorizada pelo padrão branco/ocidental, o reencontro possibilitou o conhecimento sobre sua história, a narrativa do seu povo que tem resistido durante séculos à violência da colonialidade e que também proporcionou a Ayo enxergar beleza, onde antes só via dor. Seus traços, sua boca, seu nariz, seu cabelo são heranças daquelas/es que vieram de África, do continente dos quais foram exiladas/os e sequestradas/os, há beleza no nosso povo e a construção da identidade negra precisa ser alicerçada pela valorização da nossa cor, da nossa estética, da nossa cultura, do conhecimento do povo preto. “É preciso a imagem para recuperar a identidade. Tem-se que torna-se visível porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro e cada um o reflexo de todos os corpos” (NASCIMENTO, 1987, filme Ôri).

A ancestralidade africana dinamiza funções de importância transdisciplinar e transtemporal por realizar ciclos de aprendizagem intergeracional e interespiritual traduzidos na presença da mais velha Dona Olímpia e de todos os símbolos e signos das culturas de ancestralidade negra presentes ou não no conto. Isto também reflete o seu valor civilizatório na (re)territorialização de pessoas negras em diáspora, mas sobretudo na autodefinição de crianças negras, em qualquer espaço, dentro e fora da estrutura global racializada. A ancestralidade é um patrimônio vivo que se assenta nas encruzilhadas como um potencializador das identidades de crianças negras, auxiliando-as na travessia de suas experiências despotencializadas pelo ocidente, para o direito de existirem e serem compreendidas em suas pluriversalidades.

Ela (re)estabelece pretagógicamente<sup>45</sup>, mesmo entre os incessantes episódios violentos e fadigas, os sentidos de existir enquanto experiência socialmente divina, pois, conforme nos ensina

45 Pretagogia é um referencial teórico-metodológico desenvolvido pela Professora Doutora Sandra Haydée Petit da Universidade Federal do Ceará. Uma abordagem que reflete com os sentidos do corpo todo, seus métodos de ensinar e aprender nas perspectivas educacionais, filosóficas e socioculturais das africanidades.

Sobonfu Somé<sup>46</sup> (2007) e Bunseki Fu.Ki.Ai; Lukondo-Wamba<sup>47</sup> (2017), para as culturas africanas, Bântus e Dágaras, as crianças são dádiva e cura, logo os cuidados, proteção e sua educação/formação são fundamentais para a saúde integral (inclui-se espiritual), necessárias para a continuidade da comunidade. Ou seja, uma sociedade que abate crianças negras está arruinada. A ancestralidade africana guia eticamente a comunidade/família para o significado de unidade, singularizando as humanidades personificadas em cada criança negra, pois são nelas que habitam a circularidade das inteligências pretas corporificadas e transmitidas milenarmente, através da tradição do viver.

As extensões epistemológicas afro-brasileiras (MACHADO, 2019) e africanas, em que crianças negras são protagonistas, autoras de sua existência conduzidas pela comunidade, causa-nos um despertar pela contra-colonialidade, para além do papel contra-hegemônico, no sentido de nos distanciarmos da centralidade universal eurobranco-americana. Conectamo-nos ao caráter reontológico da ancestralidade para as crianças negras a fim de nutrir suas potencialidades de afetos, e estas se converterem em poder vital que transgridem e tecem estratégias de combate às mazelas da colonialidade e do racismo. Portanto, a ancestralidade, como cuidadora das crianças, as motiva a sonhar, imaginar concretamente, por meio das vivências do corpo-memória, outros mundos penetrados por suas mitologias, auto-estima, caráter, simbologias e práticas.

Denunciamos a naturalização do racismo vivenciado por Ayo (nós) e tantas crianças negras vítimas da injusta realidade presente na educação como instituição. Segundo Vanda Machado

---

46 Sobonfu Somé é uma filósofa de Burkina Faso, África, que escreveu uma importante obra intitulada “O Espírito da Intimidade”. Entre tantos assuntos, ela reflete a importância das crianças para o povo Dagara. Ver página 61.

47 Artigo intitulado de Kindezi: A arte Congo de Cuidar das Crianças escrito pelo pensador contemporâneo Kongolés Dr. Bunseki Fu. Ki. Ai e Lukondo-Wamba, com introdução da pensadora e antropóloga afro-americana Marimba Ani. Na cosmologia bantu, Kindezi comunica com o mundo a centralidade das crianças para a vida e a comunidade.

(2019, p. 23) a educação é uma organização viva e tem implicações importantes na autonomia do sujeito e sua condição de pertença, portanto restituir a identidade de crianças negras, subjetivamente imprimidas, disciplinada pela mimética das escolas tradicionais conteudistas de base eurocêntrica, leva-nos a reconhecer que são possíveis formas de aprendizagem culturalmente suleadas, comprometidas afirmativamente com projetos políticos de libertação das autonomias e potencialidades infantis, como demonstra a experiência antirracista da Escolinha Maria Felipa, em Salvador-BA.

Na perspectiva africana, o desenvolvimento das crianças é de responsabilidade da comunidade/aldeia (do estado) conforme destacamos. A presença da família na resolução e/ou reconhecimentos dos conflitos, os aprendizados ancestrais compartilhados pela/com a avó, buscaram acessar a sabedoria da Sankofa, ideograma Adinkra<sup>48</sup> que significa aprender com o passado para construir o presente/futuro e que segundo Nogueira (2016) esse passado a ser recuperado é a infância, pois pela ancestralidade africana o passado, presente e futuro estão na infância, “momento em que somos capazes de incorporar a dinâmica complexa da vida. Nós interpretamos sankofa como sendo justamente a primeira condição existencial de todos os seres, infância” (NOGUERA, 2016, p. 64).

No encontro com o passado, resgatamos nossas infâncias negras a fim de romper com o silêncio que impediu Ayo de falar, mas quem é autorizado a falar? Segundo Grada Kilomba (2019), a boca é um órgão que simboliza a fala e a enunciação. No contexto do racismo, a boca se torna o órgão da opressão, representando aquilo que os brancos querem e precisam controlar. A autora faz referência à máscara utilizada durante o período colonial para impedir que as/os negras/os escravizadas/os pudessem comer enquanto trabalhavam nas plantações, sendo sua principal função o

48 Sistema de escrita e filosofia através de símbolos e desenhos do povo Akan, da África Ocidental muito utilizado na Costa do Marfim e Gana.



controle e o medo, pois a boca é vista como lugar de silenciamento e também de tortura.

A máscara recria o projeto de silenciamento do povo preto e controla a possibilidade das/os colonizadas/os falarem e serem ouvidas/os. Ainda segundo Kilomba (2019) existe por parte do colonizador/a um medo do sujeito colonizado falar, onde o sujeito branco/a seria forçado a ouvir as verdades do “*Outro*”. Portanto, o silêncio produzido pelo racismo/colonialidade que atinge a menina Ayo, adoecendo seu pequeno corpo, institui o que a autora vai nomear de *trauma*<sup>49</sup>, associado à experiência cotidiana do racismo, “indicando o doloroso impacto corporal e a perda característica de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (KILOMBA, 2019, p. 39). Desse modo, o encontro com nossa identidade, ainda estigmatizada e subalternizada, no encontro com “os nossos” é possível desvencilhar-se do projeto que adoce nossos corpos e nos silencia.

Sendo assim, a infância convocada para este conto/cena também possibilita-nos fazer alusão às crianças negras que tem (re) existido cotidianamente às violências simbólicas que atravessam sua experiência dentro de uma sociedade racista, como a brasileira, sem ser engolida pelo racismo, buscando visibilizar a potência ancestral da criança negra. “Se as crianças negras que estavam aqui foram comidas pelo racismo em algum momento de nossa história, nota-se que foram engolidas vivas e, dentro de algum bicho papão por aí, pulam e fazem barulho, teimando em serem ouvidas” (NUNES, 2016, p. 415).

Porém, também precisamos refletir como as crianças negras não têm acessado seu direito à infância e como o estado brasileiro não tem garantido a elas esse exercício de viver plenamente esse

49 A autora tece esse argumento em diálogo com o psiquiatra e filósofo político Martinicano Frantz Fanon.

momento biográfico. Nilma Lino Gomes (2021) evidencia como as crianças negras e pobres são marcadas historicamente pelo termo “menor”, e ainda continua numa posição cristalizada na sociedade brasileira de perigosa e delinquente, sendo muitas vezes assassinadas nas periferias das grandes cidades, onde o genocídio da população preta tem atingido cada vez mais cedo esses corpos, a partir de novos dispositivos criados pelo estado que garantem condições desiguais para as crianças negras e contribuem para o aumento do homicídio entre elas.

Temos vistos alguns casos de grande repercussão nacional que tem feito vítimas crianças e adolescentes negros e periféricos de todo o país, seja pela violência policial nas favelas, cujas balas têm alvo, seja pela violência sexual que impede meninas negras de acessarem seu direito ao aborto legal e demais violências das quais as crianças negras estão submetidas. De acordo com o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, desenvolvida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil, os estupros e mortes violentas intencionais de crianças e adolescentes (de 0 a 19 anos) no Brasil são comuns e se configuram como problemas graves a serem debatidos e combatidos pela sociedade e pelo poder público. No ano de 2019 foram quase 5 mil crianças e adolescentes mortos de forma violenta e intencional e mais de 33 mil que sofreram estupro. O anuário também apresentou que as/os negras/os representam 78% das crianças de 0 a 19 anos vítimas de mortes violentas intencionais no Brasil e que, em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior do que o número de vítimas brancas.

Gomes (2021) apresenta alguns dados de pesquisa que mostram como a experiência das crianças negras é atravessada por negações de direitos e à própria vida. A pesquisa compartilhada pela autora desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a

Infância (UNICEF, 2010, 2019) mostra que “em 2019, as crianças negras eram mais afetadas pela privação extrema de direitos básicos (educação, saúde, moradia, saneamento, entre outros), representando 23,6% em relação a 12,8% das crianças brancas, do universo pesquisado” (GOMES, 2021, p. 23).

De acordo com o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2020, antes de completar 15 anos uma criança negra tem quase três vezes mais chances de ser morta do que uma criança branca. Ainda segundo este documento, Pernambuco é um estado que está com taxas acima da média nacional (6,2) atrás apenas do Espírito Santo (6,79), de mortes violentas intencionais de crianças; o principal tipo de crime que leva à morte de crianças e adolescentes é o homicídio (83,5%), seguida de mortes decorrentes de intervenção policial (15%), onde as principais vítimas em diferentes faixas etárias são as crianças e adolescentes negras/os.

Renato Nogueira (2020) vai chamar esse processo sistêmico de mortes às crianças negras de “Necroinfância” em referência ao conceito de Necropolítica empregado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe. A apropriação do termo cunhado por Mbembe, segundo Nogueira (2020), contribui para compreendermos que no Brasil as políticas de extermínio e genocídio são formas de soberania do Estado, que estabelecem uma política de morte, políticas nefastas que legitimam e naturalizam essas mortes, transformando cotidianamente diferenças em desigualdade.

Necroinfância se configura então como um dispositivo da Necropolítica, que tem como finalidade a infância, mais especificamente as crianças negras, e corresponde a “um conjunto de práticas, técnicas e dispositivos que não permitem que as crianças negras gozem a infância”. (NOGUEIRA, 2020, n.p.). O racismo atravessa essa compreensão ao informar as crianças negras que elas

não possuem infância, num processo de desumanização e coisificação, quando não as colocam na condição de “menores”. Portanto, é urgente que alarguemos o campo das infâncias, que não tem possibilitado a entrada e dimensão das crianças negras, a fim de acolher esses corpos dentro dessa categoria existencial, que necessita ser plural e em contexto.

## **Algumas reflexões produzidas em circularidade**

Assim como a menina Ayo, nós também já experienciamos o racismo que nos adocece, que deixa marcas nos nossos corpos, nas nossas mentes, em nossas subjetividades. A escrita é um caminho que temos acessado para não adoecer, para não sucumbir. Conceição Evaristo (2020) afirma que a Escrivência não é uma escrita narcísica, portanto não é uma escrita sobre si, mas sobre uma coletividade, pois quando escrevemos sobre nossas dores, sobre nossos processos de cura, de auto-afirmação, de *torna-se negra/o*<sup>50</sup> estamos também falando sobre a experiências de outras/os.

Este artigo/conto é um preâmbulo. Não tem intenção, neste formato, de aprofundar as abordagens teóricas que se entrecruzam a temática das infâncias negras. Acreditamos em somar forças na ampliação dessas discussões e seus desdobramentos nas escolas, rodas familiares, universidades, entidades privadas, governamentais, entre outros espaços. Temos sim o desejo de afetar os leitores a partir de uma escrita que as/os envolvem de responsabilidade pelas vidas das crianças negras.

A maior autoridade das nossas experiências negras são nossas experiências culturais enquanto povo, nós mesmas e a comunidade que compartilhamos a vida. Portanto, a narrativa por nós escolhida busca problematizar as experiências de (re)existências

---

50 Em referência a obra e discussão da Psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza - “Torna-se negro” - As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social (Ed. Graal, RJ-1983).

de crianças negras nas periferias da diáspora. Inscrevemos uma escrita política de combate à invisibilidade e desumanidade da qual nossas infâncias são sujeitadas a (sub)vivenciar na colonialidade.

A democracia desenhada pela branquitude, não reconhece as identidades negras operacionalizando um estado de necroinfância. Segundo Munganga (2008, p.14), “as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios”. Para nós, um dos caminhos de restituição das subjetividades e agência das infâncias negras está presente na ancestralidade. Ela existe anterior à colonialidade, resiste a ela, logo sintonizamos-imaginamos, a partir dela, processos de cura e autonomia das nossas crianças.

## REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 14ªed. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf> Acesso em 14 jul 2021.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 4º ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FU-KLAU, K, Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A. M. Kindezi: **Arte Kongo de Cuidar de Crianças**. Com Introdução de Marimba Ani. Traduzido por Mô Maie, Rede Africanidades. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & philosophy**, rio de janeiro, v. 17, maio 2021, pp. 01 – 31.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação – Episódios de Racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira – 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, Vanda. Irê Ayó: **Uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MUNANGA. Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. 3 ed. Beo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 53-70.

NOGUERA, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? **Portal lunetas**. 9 dez. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas> Acesso em: 20 de jul de 2021.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: O racismo (não) comeu. Dossiê “Ser criança no Brasil Hoje: (re) invenções da infância em contexto de mudança social”. **Latitude**, Vol. 10, nº 2, pp. 383-423, 2016.

ORÍ. Direção: Raquel Gerber. **Documentário sobre a vida e a história de Beatriz Nascimento**, 1987 relançado em 2009 em formato digital. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/2016/08/25/309> Acesso em: 20 jul de 2021.

PETIT, S. H. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professores e Professoras**. 1. et. Fortaleza: EdUECE, v. 1, 2015.

PORTAL GELEDÉS. **Significado dos nomes próprios Africanos**. 18 dez. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos> Acesso em: 19 jul de 2021.

SOMÉ. Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. São Paulo: Odysseus, 2003.

# “ELE TINHA MUITO MEDO PORQUE O BAIRRO DELE ERA MUITO PERIGOSO”: PENSANDO A PRODUÇÃO DO MEDO NO CENÁRIO BRASILEIRO

*Katia Lacerda Meira Menezes*

*Ana Julia Lacerda Meira Menezes*

## **Introdução**

Neste texto buscamos compartilhar algumas ideias suscitadas nas e pelas narrativas de crianças a respeito de medos por elas sentidos, conhecidos e vividos em seus cotidianos. Buscamos compreender o que dizem essas crianças sobre si mesmas e sobre o cenário em que se inserem, pondo em relevo seus saberes.

Reverberando os dizeres e saberes dessas crianças, vamos dialogando com outros saberes e dizeres de quem vem pensando o cenário de um mundo em agonia, no qual o sentimento de medo e insegurança nos (de)marca, incitando-nos a questioná-lo e a inventar outros mundos. Questionar e inventar, aliás, são ações que crianças cedo tomam para si com inspiradora astúcia.

Ao concebermos as crianças como ativas agentes nos contextos dos quais fazem parte (SARMENTO, 2005; 2015), posicionando-se e produzindo sentidos sobre suas experiências (CASTRO, 2001; 2016), aliamos-nos ao entendimento de que, em experimentações singulares ou coletivas, as crianças participam e vão construindo o mundo que habitam. Mundo que lhes é apresentado por quem nele chegou primeiro, mediante discursos e práticas cultural, social e historicamente construídas nos jogos de poder vigentes, cujos efeitos vão conformando modos e possibilidades de ser e de viver (FOUCAULT, 2004). É neste entendimento e

desta perspectiva que acolhemos estas narrativas e a potência ética, estética e política nelas implicadas.

Nossas narradoras são crianças que vivem na cidade de Fortaleza, mais precisamente num lugar periférico desta cidade. São, então, crianças do Nordeste, região historicamente localizada nos discursos hegemônicos como a periferia deste chamado país continental. Crianças nascidas nesta terra colonizada conhecida como Brasil, sul do globo, geopoliticamente concebida como periferia do mundo. Dialogamos, pois, com narrativas de experiências de quem nasce e vive nas margens deste mundo; na periferia da humanidade ou bordas da terra, como nos ensina Ailton Krenak (2019).

Desse ponto de vista, nosso interesse consistiu em pensar como medos, perigos, violências e inseguranças são produzidas e se interseccionam nesse cenário.

## **Narrativas de medo e de violência**

O medo é um afeto humano que emerge em determinadas condições subjetivas e objetivas, condições que são histórica e socialmente construídas e situadas. Com efeito, o medo atravessa a história humana, apresentando múltiplos contornos, em conformidade com as condições de possibilidade existentes. Compreendido como um componente de subjetivação, o medo propaga-se socialmente, sendo estrategicamente disseminado para sustentar relações de poder num determinado cenário (MANZANO; NALLI, 2018).

Esta compreensão leva-nos a interrogar: que experiências de medo são narradas por essas crianças? Que contornos podem ser vislumbrados? De que cenário falam essas crianças, afinal?

O medo foi um afeto que apareceu nas narrativas das crianças de múltiplas formas. Ora em cenas desenhadas, retratadas ou imaginadas; ora em histórias criadas sobre o tema a partir de suas



experiências; ora no compartilhamento das experiências em si, vivenciadas por elas próprias ou por outras crianças que conheciam. Em cada uma dessas formas de expressão, o medo referia cenas que lhes eram comuns e que se relacionavam às violações, à violência, ao desamparo e insegurança que permeavam suas existências.

A manifestação do medo pode acontecer a partir do momento que um sujeito distingue o que pertence ou não ao seu universo. De acordo com Yi-Fu Tuan (2013), crianças podem demonstrar medo de certos locais não pelo espaço em si, mas por causa da possibilidade de se encontrar algo ou alguém que possa, porventura, prejudicá-las.

Nesse cenário, apesar de ser comum que crianças sintam curiosidade, os efeitos do que lhes é desconhecido pode promover medo, o que pode ser sintetizado na fala-título verbalizada por uma das crianças ao narrar uma história por ela contada: “ele tinha muito medo porque o bairro dele era muito perigoso” (B. 12 anos). Nesse sentido, mesmo que não tenha experienciado o citado perigo atribuído ao lugar de pertencimento, a criança é profundamente afetada pelo medo do que possa acontecer.

Na produção narrativa das crianças, houve quem desenhou personagens infantis famosos, como o menino que ilustrou o Cebolinha e o Cascão, este como um Hulk enorme. Este desenho retratou uma historinha que já circulava no universo desses personagens. No enredo contado pelo menino sobre o seu desenho, ele se identificou como o Cebolinha que tinha medo deste Cascão Hulk enorme. Disse do seu medo de agressão, do medo de ter o seu corpo agredido. Expôs ser a agressão algo recorrente em sua vida. E não só na sua, mas na vida de várias crianças que ele conhecia, segundo contou.

A violência física é uma prática que persiste no cenário brasileiro, manifestando-se nas diversas relações assimétricas de

poder. São práticas que remetem de forma intrínseca ao legado da formação histórica desta sociedade, cuja origem remonta ao processo de colonização e suas práticas de subjugamento dos corpos dos povos originários e dos povos escravizados, tendo também como alvo os corpos das mulheres e das crianças como corolário da cultura do patriarcado.

Nas narrativas das crianças, algumas criaram ou recontaram antigas histórias de casa mal-assombrada. Mas também emergiu história de quem se assombrava de forma tão intensa que se trancava dentro de casa sem poder ou querer dela sair, como presente na narrativa criada por B., de 12 anos: “Um menino que tinha medo de perde a sua família, ele tinha muito medo porque o bairro dele era muito perigoso ele não saia muito de casa, ele só saia às vezes para comprar comida para sua mãe”.

Dos elementos contidos na história citada, destaca-se a alusão a um medo que se desdobra pela possibilidade da perda de alguém significativo para a criança: sua mãe. Não por acaso a mãe, mulher a quem historicamente tem sido imputada a responsabilidade de cuidar integralmente de sua prole, não raras vezes solitariamente, a despeito das condições de existência a que esteja submetida. Essa tem sido uma configuração familiar prevalente entre os que vivem nas periferias.

Outro aspecto a ser destacado dessa história, refere-se ao medo que se situa no fora de casa, no espaço público, medo que promove isolamento, que limita e paralisa o movimento da vida; o medo do perigo da rua, medo que se avoluma com os acontecimentos ao redor e que é, sobretudo, amplificado pela difusão midiática que alimenta a cultura do medo, enquanto mecanismo de manutenção da hegemonia.

Cada uma dessas cenas narradas pelas crianças relaciona medo e violência. Neste sentido, consideramos importante nos determos

neste binômio, de modo a pensar como estes elementos emergem na construção das subjetividades e na sociabilidade brasileira.

## **Localizando cenas e cenários da violência e do medo**

De acordo com o dicionário Aurélio (2009), ‘violência’ faz alusão àquilo que é ‘violento’, tanto o verbo quanto o adjetivo. No sentido do verbo ‘violentar’, o vocábulo se relaciona com o desrespeito e o constrangimento. Quando é adjetivo, ‘violento’ é o sujeito que faz uso de força bruta e é contrário ao direito e à justiça. Já o verbete ‘medo’, de acordo com o citado dicionário, é definido como “sentimento de viva inquietação ante a noção de perigo real ou imaginário, de ameaça; pavor, temor”.

Estas duas noções estão profundamente imbricadas na forma como os indivíduos que vivem no Brasil experienciam suas relações intersubjetivas e intrasubjetivas. Este imbricamento é centenário, remete ao século XVI, momento em que os colonizadores que aqui aportaram começam a forjar uma rede de produção de violências, almejando o controle dos modos de produção nas terras que são conhecidas atualmente como Brasil. Para tal, como lembra Abdias Nascimento (1978), recorreram ao uso de diversos instrumentos e dispositivos de controle social e cultural, alguns dos quais permeados pelo uso da força das armas, chibatas ou palmatórias, conquanto nomeados por termos como Estado, legislação, polícia e escola, por exemplo, configurando-se como formas sutis ou ostensivas de poder.

Como assinala este autor ao discorrer sobre o genocídio da população negra no Brasil, as vantagens políticas e econômicas da elite eurodescendente foram construídas através da violência e do cultivo do medo, resultando numa série de consequências e prejuízos nos níveis psicossociais, econômicos e territoriais para os povos originários e seus descendentes, assim como para as pessoas africanas traficadas e afrodescendentes, uma vez que este país foi

construído na contramão do interesse destes indivíduos (NASCI-MENTO, 1978).

Sayak Valencia (2010), com inspiração em um gênero cinematográfico, propõe a noção de *Capitalismo Gore* para caracterizar a violência extrema e explícita, por vezes associada ao crime organizado, o sistema binário de gênero e aos usos predatórios dos corpos humanos. Na atualidade, este cenário desolador é comum no Brasil, com destaque para capitais como Rio de Janeiro e Fortaleza. Esta última viu seus indicadores de violência aumentarem vertiginosamente nos últimos anos, particularmente no que concerne ao crescimento de taxas de mortalidade de jovens (BARROS, 2019). É neste cenário - desta capital do Nordeste do Brasil - que emergiram as narrativas acerca do medo e da violência mencionados pelas crianças.

A brutalidade cotidiana apontada por Valencia (2010), agravada por disputas masculinistas de poder, relaciona-se ao que Achille Mbembe (2018) denomina *necropolítica*, compreendendo como tal o poder de ditar qual vida pode ser considerada importante ou não, através do uso do terror. Segundo este autor, alguns corpos recebem rótulos derivados de discursos e lógicas de adiestramento, de modo que esses indivíduos vivenciam cotidianamente processos de produção psicossocial da violência e do medo.

Das contribuições trazidas pela autora e pelos autores acima referidos, depreende-se que, nos jogos de poder em curso na sociedade contemporânea, a exclusão ou extermínio de sujeitos e grupos são sutilmente deslocados no discurso hegemônico como dispositivos de segurança e proteção contra ameaças e perigos, ao tempo em que a exposição e a prevenção ao risco se impõe como responsabilidade individual. Responsabilidade cujo descumprimento pode ser legalmente punido. É nesta lógica que se propaga a ideia estereotipada de que os modos de ser e viver, não por acaso

dos sujeitos afrodescendentes e dos povos originários redundariam em conflitos e criminalidade, imputando-lhes assim o estigma de sujeitos perigosos que necessitam ser vigiados e punidos (NASCIMENTO, 2016).

É neste contexto que emerge o discurso falacioso de segurança e proteção da infância. No Brasil, todo um arsenal de regulamentações jurídico-legais se impõe desde o início do século passado como política de atenção à infância e juventude. No cotidiano das crianças e jovens e respectivas famílias, o que acontece ao fim e ao cabo é um processo crescente de vigilância, criminalização e punição, num processo violento de controle dos corpos e condutas desses sujeitos (MENEZES, 2019).

## **Periferias como paisagens do Brasil**

Considera Jens Qvortrup (2010) que a ideia de infância não compreende a criança individual em suas particularidades, mas sim em contexto com certos arranjos legais, espaciais, temporais e institucionais que são voltados às crianças em uma determinada sociedade. Neste sentido, compreende-se a infância como uma categoria socialmente construída. Ressalta o autor a importância de analisar os impactos das consequências de todos os tipos de política para a infância, incluindo as políticas que não visam à infância, a exemplo da política de segurança.

No Brasil, as regulamentações jurídicas e a consequente formulação de uma política destinada à infância são inauguradas com o denominado Código de Menores, no ano de 1927, num período histórico marcado por discursos e práticas higienistas de ‘salvar a criança’, cujo mote era ‘formar uma nação saudável’, perante uma sociedade recém-saída da escravidão havia pouco mais de três décadas e que iniciava seu processo de industrialização e urbanização (RIZZINI, 2011).

Aos olhos da elite branca, as crianças oriundas de famílias pobres se configuravam uma ameaça à saúde, à moral e à segurança dos ‘cidadãos de bem’, representando riscos cujo controle deveria ser exercido a partir de um conjunto de práticas, regulamentos e instituições, com destaque para o poder judiciário (AYRES, CARVALHO & SILVA, 2002; RIZZINI, 2011). Observa-se assim que o ordenamento jurídico-legal da infância emerge neste país enquanto um dispositivo de segurança destinado ao controle de riscos das então denominadas ‘classes perigosas’, ocupantes dos territórios atualmente denominados periféricos.

Conforme já afirmado, as crianças do projeto de extensão com quem ora dialogamos são provenientes da ‘periferia’ de Fortaleza. De acordo com Roberto Lobato Corrêa (1986), a periferia é compreendida enquanto expressão territorial de processos sociais, a partir de uma perspectiva europeia de desenvolvimento de uma paisagem rural para uma paisagem urbana. A ideia de periferia, no entanto, não se manteve estática ao longo dos anos. A partir dos anos 1990, o termo passou a se associar à cultura, potência, posição política e estilo de vida, configurando-se como um conceito guarda-chuva plural. Para D’Andrea (2020), aliado à experiência de se morar na periferia, são construídas subjetividades periféricas, entendendo como tais indivíduos que compreenderiam suas condições urbanas e agiriam politicamente em prol de seu território.

No que diz respeito à criança, ressalta-se que ela não seria meramente reprodutora dos sentidos culturalmente partilhados, mas sim co-construtora por meio de uma reprodução interpretativa. Ao assumir que o sujeito é produtor de significados próprios acerca da realidade, compreendemos que a construção de tais significados se dá na interação com o outro e a partir dela e, conseqüentemente, em um determinado contexto cultural (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004).

Um imaginário veiculado sobre a periferia recorre a uma narrativa que a considera um “espaço banal”, que recebe constantemente um determinado conteúdo ideológico de ‘outros’ sujeitos distantes, que a objetivam enquanto um lugar atrasado, sem atrações e “distante” (CASTRO, 2004). Tratar-se-ia, assim, de um local onde a violência e o medo se tornam uma tônica no cotidiano e a fragilização territorial acarretaria uma demanda por um exercício efetivo do controle do espaço, em termos econômicos, políticos, simbólicos e culturais (HAESBAERT, 2014).

Desse modo, as paisagens periféricas e suburbanas escapam de um planejamento urbano que interessa às elites, que buscam investir na renovação de seu arsenal de métodos de ameaças e intimidações para com a população, de modo a conservar o pacto de privilégios que se estende por gerações.

É possível discutir sobre elementos das experiências subjetivas a partir de narrativas de experiências sobre ser e estar numa paisagem. Para Jean-Marc Besse (2014), a noção de paisagem parte da percepção, uma vez que implica em uma exposição aos elementos sensíveis do mundo. Mas, antes de ser contemplada, considerada esteticamente sublime ou desagradável, a paisagem é materialidade, constituindo-se de ambientes, meios e atmosferas. Neste sentido, pode ser compreendida como o acontecimento do encontro concreto entre o sujeito e a natureza, configurando-se como uma experiência, uma presença corporal que sujeita a pessoa aos afetos e atravessamentos no momento de contato físico com o mundo ao redor, com suas texturas, estruturas e espacialidades. É, portanto, um espaço-tempo primeiramente vivido, possuindo uma potencialidade de ser narrado (BESSE, 2014).

Uma das implicações de abarcar rotineiramente percepções eurocentradas de temas pertinentes ao cotidiano é o valor discursivo que atravessa nossas compreensões do que está posto nos

contextos cotidianos. É válido, assim, propor o deslocamento da noção de periferia urbana, já que em relação aos espaços urbanos no Brasil, em especial no Nordeste, há uma avenida ou outra que não seriam consideradas periferias, e estas se configuram enquanto uma espécie de painel que, assim como as elites brancas, se põem na frente, reivindicando um protagonismo sob aquele espaço.

Ao se deslocar por uma capital brasileira, por exemplo, percebemos com nossos sentidos certas contradições paisagísticas: construções de alto custo, por vezes ao lado de habitações precárias ou mesmo de sujeitos que se encontram em situação de rua. A forma com que o ordenamento espacial foi construído baseou-se em hierarquias sociais e a paisagem foi dotada de tal centralidade que, pelas vias ‘principais’ do espaço público, é possível notar que há um esforço pelo desfoque de aparições que não sejam de uma branquitude privilegiada.

Ainda, no bojo de uma cultura que preza pela imagem, é válido ressaltar que enquadramentos e representações de paisagens de determinadas maneiras podem moldar as formas pelas quais lugares específicos são valorados. Assim, certos padrões de relações de poder tornam-se normatizados e pessoas “menos privilegiadas” são necessariamente apagadas destes cenários (PRICE, 2013).

Nas Américas colonizadas, a ameaça de que pessoas afrodescendentes e povos originários venham causar ‘desordem’ no espaço público é um medo do povo branco há séculos (TUAN, 2013). Esta postura foi consolidando um imaginário do temor, que perpassou a construção de paisagens do medo. Neste sentido, as áreas ‘centrais’, ou seja, os espaços que as elites ocuparam, apresentam resquícios de uma cultura que cultivou e ainda cultiva a violência e faz uso da vigilância, com a pretensão de conter supostos riscos. São diversos os mecanismos que são acionados para a coerção da livre circulação da população não-branca em paisagens brancas, evidenciado um desejo por ‘segurança’ nas arquiteturas euro-coloniais.



Depreende-se, assim, que a periferia brasileira, com toda sua pluralidade, mostra-se como uma figura que pode simbolizar a maioria da população que vive neste país, que descende de povos africanos ou pindorâmicos, com seus diversos processos de miscigenação (NASCIMENTO, 1978).

Processos de fabricação de identificações culturais baseadas em desqualificações acompanhadas de ‘silenciamentos’ e apagamentos de referências de resistência como acontece no Brasil vem afetando a autoestima de sujeitos que não são brancos no que concerne às suas capacidades e aspirações, por acarretarem dispersões e enfraquecimentos destes referenciais de resistências à violência desses poderes.

Segundo Machado e Petit (2020) a “desumanização” que o sujeito branco e europeu vem atribuindo ao sujeito não-branco acaba por evidenciar a sua própria desumanização. Complementa Haesbaert (2014) que a criação ficcional do ‘inimigo’ implicou na invenção de uma vítima, constituindo-se de uma minoria para qual se dirigem métodos de proteção, inscritos na paisagem como muros, câmeras, condomínios, o próprio planejamento urbano e as ações da política de segurança, que deixam evidentes a segregação socioespacial.

Ainda segundo o autor acima citado, este arsenal protetivo é também complementado por segurança privada a esses corpos e seus bens, configurando paisagens de defesa que revelam o desejo de contenção de riscos ao *status quo* das elites brancas (HAESBAERT, 2014).

A política de segurança do estado brasileiro, ainda que de modo reconhecidamente deficitário, contempla a parcela socioeconomicamente privilegiada da população, reconhecida como conjunto de cidadãos detentores de tal direito. Em contrapartida, esta política de segurança impõe-se como policiamento preven-

tivo, ostensivo e repressivo contra a outra parcela da população concebida como ameaça e perigo, composta por corpos matáveis.

Assim é que toda a maquinaria de controle e repressão opera contra este ‘inimigo’, de modo que os dispositivos possíveis para seu extermínio estão sempre a todo vapor. Estas constatações que nos dão um panorama de como o medo e a insegurança emergem e se perpetuam no cenário brasileiro remetem de forma certa à provocação aqui compreendida como expressão estética e política de uma das crianças, ao realizar uma colagem de texto, na qual questionava: “ENTRE O ESTADO E O PCC: ONDE ESTÁ O ESTADO?”.

De fato, para a maioria da população, a noção de segurança restringe-se aos recursos adotados na implementação de estratégias de sobrevivência. A guerra às drogas no Brasil mostra-se com um dispositivo necropolítico que visa o extermínio dos inimigos do Estado brasileiro, ceifando severamente a população juvenil (BARROS, 2019). A elite fomenta a criação de estados de insegurança visando o estabelecimento da sua ‘segurança’, beneficiando-se de situações de animosidade do povo contra o próprio povo em conflitos cotidianos (HAESBAERT, 2014). Esta estratégia pode acarretar um desfoque no combate à injustiça infame que assume múltiplas formas na contemporaneidade e à qual é preciso atentar.

## **Considerações finais**

No Brasil de hoje e sempre é preciso considerar os movimentos em curso pela superação de discursos e práticas de violência multifacetada produtora do medo e da insegurança, com vistas ao fortalecimento das lutas contra-hegemônicas. Paralelo a isso, no momento histórico atual é preciso sempre atentar a certos posicionamentos e reivindicações centradas na auto-afirmação e

empoderamento que possam denotar reverberações de uma lógica neoliberal, sendo fomentadas e incentivadas pelo mercado, incidindo nas subjetividades para a manutenção desta perversa lógica individualista que intenta nos despotencializar.

Neste cenário, urge sempre enunciar e ampliar vozes plurais de resistência e suas contranarrativas como potências capazes de produzir contraposições, subversões, fissuras e rupturas que mudem o curso da história desta sociedade que habitamos.

Importante sempre ressaltar que não se trata de instaurar uma caminhada. Ao contrário disso, trata-se de prosseguir neste processo contínuo de caminhar junto, com modalidades de ação diversas no tempo e no espaço, movimentos de resistência do qual fazem parte povos que já viviam ou passaram a viver nesta terra em condições adversas e perversas de existência, mas que teimaram em (re)existir por meio de insurreições, levantes, aquilombamentos, coletivos e tantos outros modos de insurgir-se contra a opressão.

Neste espaço cabe um breve registro sobre a contribuição dos chamados novos movimentos sociais que eclodiram em todos os recantos desse país, pela participação de amplos contingentes da população historicamente excluída, movimentos de trabalhadores/as rurais e urbanos, movimentos de trabalhadores/as sem-terra, de moradores/as da periferia, movimentos de mulheres, de jovens, de estudantes, movimentos de meninos e meninas 'de rua', sujeitos plurais, cujas vozes ecoaram e fizeram ruir um regime ditatorial, instaurando um novo cenário e um novo momento histórico (SILVEIRA, 2000), história que não pode ser esquecida, notadamente nos dias que correm. Vale, portanto, sempre trazer e manter na memória esses diversos capítulos de luta que demarcam a presença de quem não se deixa vencer pelo medo.

O advento da pandemia de Covid-19 tem se configurado como um triste marco em nosso planeta. Nesses tempos, espe-

cialmente em nosso país, desgovernado e em rota de destruição em todas as esferas da vida econômico-social, política, cultural e ética, a experiência da pandemia tem acumulado um montante de perdas, lutos, dores, incertezas, intensas angústias, afetando nossa integridade biopsicossocial.

O medo e a insegurança, conhecidos e comumente experienciados em nossa sociedade – ainda que com nuances distintas por pertencimento de classe, raça, gênero, geração, dentre outros marcadores sociais – amplificaram-se e se espraiaram, atravessando como faca de dois gumes todo o território nacional, tomando um espaço cativo no cotidiano da maior parte de nós, sobreviventes nesse país. A barbárie se expande e transborda.

Ainda estamos navegando ou submergindo nas ondas da pandemia, ainda não tem sido possível dimensionar com clareza seus efeitos. Contudo, é possível vislumbrar alguns traços e sinais de mudança em curso, neste que tem sido o evento de maior abrangência em nossa era, abalando as bases da ordem societária vigente.

A crise sanitária tem mudado a face do mundo como o conhecemos. Mudanças velozes, em várias dimensões, têm sido implementadas no centro e nas periferias do poder global. A ordem societária capitalista, sistema de crises por excelência, prossegue sua saga de domínio, com seu típico rastro de expropriação, opressão e destruição. Vem sendo assim nos últimos séculos; neste, levado ao extremo pela sua face ultraneoliberal, com toda sordidez que a caracteriza enquanto ordem civilizatória.

A crise sanitária descortina-se como a expressão mais gritante da crise socioambiental e da crise civilizatória em que o mundo está imerso. O planeta agoniza, o mundo sucumbe. Paralelo às estratégias do capital, do mercado, das corporações e elites mundiais para se manterem incólumes, há outras forças, ainda que não hegemônicas, que continuam pulsando.

O mundo se move, instável, no fluxo das forças no curso da história. Sim, há ventos contrários no ar. E eles sopram de todo lugar. Na garganta da multidão que proclama que vidas negras importam; nos ditos e escritos acadêmicos que recusam matrizes de pensamento que destroem a vida; nos ditos e escritos poéticos que afirmam a potência da vida; nos ditos e escritos dos povos originários e diaspóricos que, com persistência, mostram o que é resistir e viver.

Há vida pulsando nas bordas do mundo. Há resistência e esperança pulsando nas crianças da periferia do Nordeste do Brasil. Sabe a criança que criou a história de um menino que “tinha muito medo” de perder as pessoas amadas, que identificava perigo no lugar que vivia, sendo que este perigo se situava nas pessoas e por isso ele se trancava dentro de casa com medo, ao qual nos referimos no início deste texto? Pois bem. Sua história teve um desfecho. Não, a criança-autora não vislumbrou no isolamento a solução para dar conta do medo. Tampouco cogitou uma fuga do lugar para dar conta do desamparo que o assolava. Igualmente não depositou nas chamadas forças de segurança ou em ditas políticas de segurança a confiança para a superação da insegurança que o cercava. Não, não foram nesses modos de pensar e agir que ele se deteve. Na astúcia de sua invencionice, permitiu-se inventar possibilidades outras - sem violência, sem destruição, sem morte ou punição, sem heróis ou mocinhos, sem Cascão Hulk ou Cebolinhas. Em seu desfecho, a criança pensou e criou condições de possibilidades subjetivas e objetivas para a mudança, na qual a rua se transformara numa paisagem não apenas “tranquila”, mas, sobretudo “animada”, cheia de vida.

## REFERÊNCIAS

AYRES, Lygia Santa Maria; CARVALHO, Mauro da Silva; SILVA, Mayalu Matos. Olhares sobre a instituição adoção: família e pobreza em questão. In: NASCIMENTO, Maria Lívia do (Org.). **Pivetes**: a produção de infâncias desiguais. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002. p. 128-143.

BARROS, João Paulo Pereira. Juventudes desimportantes: A produção psicossocial do “envolvido” como emblema de uma necropolítica no Brasil. **Juventudes em movimento**: Experiências, redes e afetos. Fortaleza, CE: Expressão, 2019.

BESSE, Jean-Marc et al. **O gosto do mundo**: exercícios de paisagem. Rio de Janeiro: eduerj, v. 234, 2014.

CASTRO, Lucia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2001. p. 19-46.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. 7Letras, 2004.

CASTRO, Lucia Rabello de; Grisolia, F. Subjetivação pública ou socialização política? Sobre as articulações entre o ‘político’ e a infância. **Educ. e Soc.** (Campinas), v. 37, n. 137, p.971-988, 2016.

CORRÊA, Roberto Lobato. A periferia urbana. **Geosul**, v. 1, n. 2, p. 70-78, 1986.

D’ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, p. 19-36, 2020.

FERREIRA, A.B.H. **Miniaurélio**: o minidicionário da Língua Portuguesa. Dicionário / Aurélio de Buarque Holanda Ferreira; coordenação da edição: Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia: Margarida dos Anjos. - 7 Ed - Curitiba: Ed Positivo; 2008.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. **Col. Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HAESBAERT, R. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020079-e020079, 2020.

MANZANO, Sonia Regina Vargas; NALLI, Marcos. O medo como dispositivo biopolítico. **Psicologia: Teoria e Prática**, 20(1), 72-84. São Paulo, SP, jan.-abr. 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MENEZES, Katia Lacerda Meira. **Tramas e dramas no cenário judicializado da adoção**: narrativas de mulheres sobre entrega do filho em tempos de governo da vida. Tese. (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Proteção e negligência**: Pacificando a vida de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Nova Aliança Editora e Papéis, 2016.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **Educação em Foco**, p. 657-684, 2016.

PRICE, Patricia L. Place. In: JOHNSON, C. et al. (Eds.) **The Wiley-Blackwell Companion to Cultural Geography**. Chichester: Wiley-Blackwell Ed., 2013. p. 118-129.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, 2010.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores - do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação da infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza.; SILVA, Ana Paula Soares da. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S; CARVALHO, A. M. A. (Org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 23-33.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Revista Currículo sem Fronteira**, v. 15, p. 31-49, 2015.

SILVEIRA, Ricardo de Jesus. O legado dos movimentos sociais dos anos 70-80'. **Rev. Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 79-94, jan./jun. 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Landscapes of fear**. U of Minnesota Press, 2013.

VALENCIA, Sayak. **Capitalismo gore**. Espanha: Melusina, 2010.



# CRIANÇAS NA PERIFERIA E NARRATIVAS COMPARTILHADAS: POR UMA GRAMÁTICA DA ESPERANÇA

*Luciana Martins Quixadá*

## **Introdução**

Adentrar em uma comunidade de periferia na cidade de Fortaleza-CE para realizar um projeto de extensão universitária impôs muitos desafios e descobertas para mim, para os estudantes bolsistas e para as crianças que participariam do projeto Ciranda de Palavras. Desde o início, quando ainda da construção desse projeto no papel, entendi que ele teria a função de estabelecer rupturas em alicerces que distanciam a vida acadêmica da realidade social, mas não somente. Deveríamos, através dele, produzir cirandas narrativas, nas quais todos nós, que nele estávamos implicados, pudéssemos obter novos sentidos para nossas vivências cotidianas, estabelecer ações com efeitos políticos e, assim, afetar e sermos afetados pelas discursividades emergentes nos nossos encontros. Escolhi o nome Ciranda pelo desejo de dançar com as palavras nascidas em roda, movimentando-as em outras direções.

Introduzo esse texto também ressaltando que vários relatos de pesquisas e de experiências (ARAÚJO, 2019; CCPHA, 2019; 2018; PÉREZ; JARDIM, 2015) apontam situações de violência, de ameaça e de letalidade experimentadas por crianças e adolescentes que vivem em contextos de periferia no Brasil. Sabemos que, por isso mesmo, a realidade desses sujeitos é marcada por vivências traumáticas que ameaçam suas perspec-

tivas, seus sentidos sobre o futuro. O medo de não haver um amanhã para si ou para aqueles que a criança ama pode trazer implicações afetivas que resvalam em uma sensação de impotência, de desamparo, de ausência de sentido. Desse modo, a tarefa de empreender sentidos e criatividade ao mundo e à própria existência é posta em xeque diante de situações traumáticas cotidianas (FIGUEIREDO, 2018; WINNICOTT, 2014), decorrentes da violência do crime organizado, policial, doméstica, entre outras. Sabemos também por esses mesmos relatos, que as crianças moradoras da periferia seguem afetando, construindo e desconstruindo seus próprios modelos de infância, através de múltiplas linguagens e percursos em suas tramas singulares de sociabilidade.

As crianças da comunidade do Marrocos no Grande Bom Jardim, bairro da periferia de Fortaleza-CE, que participaram do projeto Ciranda de Palavras, manifestavam em suas narrativas durante nossos encontros semanais que elas também se encontravam em contextos de violências cotidianas e que isso lhes trazia sentimentos de medo e indignação. O maior desafio à proposta desse projeto – que teve como objetivo principal fortalecer a autoestima, resiliência e competência de participação social dessas crianças – foi a realidade comum nas periferias de silenciamento imposto pela criminalidade. Contra isso, utilizamos a mediação proporcionada pela linguagem literária e de outras artes para acessarmos conteúdos que, de outro modo, seriam proibidos de serem expressos.

Alinhavei esse texto com as afetações oriundas dos territórios de fala e escuta estabelecidos com essas crianças, nos quais buscamos uma gramática da esperança e um “fazer sentido” (FIGUEIREDO, 2018), considerando, principalmente, que seus sonhos podem operar como horizontes micropolíticos.

## **Narrativas das crianças e a produção de outros sentidos diante das violências**

Como resultado de uma pesquisa de tese (QUIXADÁ, 2015), em que pautei minhas análises investigativas na filosofia da linguagem de Bakhtin (2010) e na teoria do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de Vygotsky (2009), vi que as representações ou sentidos que a criança pode desenvolver sobre si e sobre seu mundo vivido são transformadas qualitativamente a partir das interações discursivas que ela experimenta. Desse modo, a gramática produzida pela criança na sua relação com os outros leva à produção de sentidos, que, inclusive, podem transcender o tempo e a realidade presentes. Importa, pois, viabilizar espaços de produção narrativa com as crianças como forma de promover o fortalecimento de suas competências no campo da imaginação, a qual tem a função de favorecer o estabelecimento de objetos intermediários, transicionais entre o sujeito e o mundo externo (WINNICOTT, 2014). Essa possibilidade mediadora da linguagem cumpre uma função ainda mais importante para as crianças que vivenciam situações traumáticas de violência.

Podemos dizer que essas crianças, muitas vezes, ocupam um “não lugar” como corpos excedentes dentro de um ordenamento moderno que privilegia determinados corpos e territórios em detrimento de outros. Essa, entretanto, é uma afirmação complexa, pois esse “não lugar”, materialmente, é um lugar de fato, enquanto espaço de exclusões e contraponto àqueles locais supostamente pacíficos e seguros de uma cidade, onde habitam aqueles em condições socioeconômicas extremamente favoráveis. Por outro lado, simbolicamente, é um espaço negado ou abandonado dentro da geografia e da política urbanas.

Lidar com a negatividade e o abandono que atravessam seus processos de subjetivação em seus territórios de vida é desa-

fo constante para as crianças da periferia. Isso não significa dizer, porém, que suas experiências estão reduzidas a isso e não podem ser vistas sob a ótica da potência, da positividade, da criação de suas culturas infantis, do estabelecimento de redes de solidariedade Araújo (2019, p. 324) afirma que “crianças conseguem refundar a cidade sob outras ordens simbólicas e culturais porque estão inscritas na existência de um comum mobilizado por lampejos de solidariedades.” e digo mais: por lampejos de imaginação!

Quando as crianças narram suas experiências, elas se reorganizam afetiva e cognitivamente, criando outros sentidos e ações diante de imposições sociais e políticas que as excluem de direitos fundamentais. Os encontros do projeto com as crianças do Bom Jardim funcionavam como um *topos* de legitimação dos afetos e dos enunciados trazidos por elas como forma de superar ou reduzir vivências traumáticas gestadas por diversas violências. Um dos grandes desafios foi realizar esse processo respeitando o que não podia ser dito em virtude do silenciamento exigido pelas facções criminosas às pessoas daquela comunidade. Restava, pois, sempre algo de não dito pela via da oralidade. As crianças manifestaram o quê e como lhes era possível. A intensidade do que lhes afetava encontrava no Ciranda um lugar de acolhimento.

[...] o traumático decorre da impossibilidade do contexto social acolher, legitimar e ‘autorizar’ afetos muito intensos. [...] Não se trataria apenas, portanto, de ser ‘muito afetado’, mas de não encontrar uma resposta social capaz de conter e processar simbolicamente as intensidades afetivas. [...] São esses afetos não suportados, e por isso, insuportáveis, os que podem produzir efeitos traumatizantes, desintegradores e mortíferos. (FIGUEIREDO, 2018, p. 27).

Sob esse argumento, observei que, embora a realidade material dessas crianças não pudesse ser profundamente modificada

naquele momento, a emergência e ressignificação dos seus afetos poderia lhes restaurar ou garantir processos de saúde física e mental que as fortaleceria, a partir da capacidade de transitar entre a realidade e o sonho; entre os tempos passado, presente e futuro. Esse deslocamento simbólico é muito importante para sobreviver ao real que violenta, aparta e desintegra. É o que Figueiredo (2018) chama de “fazer sentido” e “dar passagem”. A produção de sentidos é uma rearticulação: “[...] que os afetos *passem* às linguagens, que as linguagens *passem* aos corpos, que os corpos *passem* aos afetos, que cada um *dê passagem* aos demais, e assim por diante.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 37).

A Sociologia da Infância (TIRONI, 2017; FERNANDES, 2016; ARLEO; DELALANDE, 2015; QVORTRUP, 2014; SARMENTO, 2008; 2003) também contribui para esse debate, na medida em que compreende a criança como sujeito social, que funda e refunda sociabilidades e culturas. Nesse sentido, a criança é percebida também como autora de cenas da vida urbana; como quem (ar)risca trajetos, linguagens lúdicas e faz traquinagens desconstruindo, por necessidade, uma ordem estabelecida que a subjugava e aliena. Essas são ações decorrentes de suas ideias e afetos, daí, portanto, a potência de um lugar de narrativa que lhe seja garantido, mas não somente, pois é necessário ainda criar redes de significado interlocutoras dessas narrativas, provocando-as e articulando-as às materialidades sanitárias, educacionais e políticas que são negadas às crianças da periferia.

Daí porque compreendo como fundamental estabelecer processos de partilha e encontro com as crianças no esforço para que elas possam nomear situações de angústia que as desorganizam, mas também para contribuir com a ampliação de sua compreensão sobre as estruturas que gestam esses sentimentos, as ameaças e as violências que lhes afetam. Que, desse modo, possam também

se deslocar temporalmente, abrindo caminhos para horizontes futuros. E ainda, através desse processo, elas possam desenvolver competências para produzirem gestos políticos, sendo a política produto da medialidade dos gestos visibilizados (AGAMBEN, 2015) e a cidade possa ser afetada não apenas como espaço geográfico, com a criação de brechas nas fronteiras territoriais, mas também na geografia humana, produzindo uma “micropolítica das afetAções”. (QUIXADÁ; MENEZES, 2021).

### **Narrativas afetivas e transformações (im)possíveis**

Na teoria libidinal freudiana “O afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e de suas variações.” (PENNA, 2017, p. 12), sendo importante para o estabelecimento de uma vida psíquica saudável a capacidade de vincular o afeto à representação, embora isso nem sempre seja possível.

A ausência da palavra diante de determinadas situações que escapam, até por isso mesmo, ao controle pela racionalidade tende a levar-nos à ansiedade e, a depender do tamanho do vazio linguístico, instaura-se o trauma. Essa é uma análise psicanalítica, que reconhece o afeto como componente do aparelho psíquico, mas também se considerarmos a teoria vygotskyana, respeitando os distanciamentos epistemológicos entre ambas, veremos que a linguagem tem uma função organizadora fundamental, estruturante dos processos psíquicos (VYGOTSKY, 2009). Desse modo, a possibilidade de dar lugar às palavras contribui para uma organização mental mais saudável, mas também, aqui arrisco dizer, para promover a ideia presente no dito popular “dar nome aos bois”, haja vista que essa expressão sugere nomear como denúncia ou constatação do que ocorre e ir além, pois está subentendido que há algo a ser feito ao dizê-lo. Isto é, há um poder mediado pelo ato de fala, especialmente, quando consideramos os argumentos

desenvolvidos por Agamben (2015) ao analisar as experiências linguísticas como condição para o pensamento e a práxis política.

Safatle (2018) defende que a vida psíquica é, fundamentalmente, afetiva, pois instaurada e mantida pela produção de circuitos de afetos estabelecidos em nossas sociabilidades. Sob essa ótica, a política e o psiquismo caminhariam lado a lado, pois o afeto de desamparo é o que nos faz submissos à normatividade social, que regula nossas paixões e nos vincula socialmente. As relações de poder estabelecidas em determinada sociedade são bem sucedidas na medida em que conseguem gerenciar o sentimento de desamparo na vida social, ao que Safatle (2018, p. 47) chama de uma “política do desamparo”.

Penso que, para esse autor, há uma aposta na potência do desamparo, pois se graças a esse afeto nossa vida psíquica se estrutura e nos tornamos sujeitos políticos, também importa que a vulnerabilidade decorrente de uma insegurança ontológica seja reconhecida. Segundo Safatle (2018), é pela afirmação do desamparo que o sujeito se vincula socialmente, mas também pode desenvolver dispositivos internos que lhe protejam de demandas de figuras de autoridade exploradoras dessa condição que lhe é inerente. Se por um lado o “estar desamparado” pode paralisar o sujeito, por outro, pode levá-lo ao “[...] engajamento diante da transfiguração dos impossíveis em possíveis através do abandono da fixação anterior.” (SAFATLE, 2018, p. 55). É preciso, a partir daí, a construção de uma gramática que transcenda o desamparo originário e aproxime o sujeito de um horizonte de expectativas, que estabeleça processos de esperança como via saudável para sua (re)existência.

No caso das crianças que participavam do Ciranda de Palavras na comunidade Marrocos, essa gramática podia ser construída na partilha de narrativas que estabelecíamos nos encontros semanais. Viabilizávamos um espaço em que pudesse emergir o

reconhecimento do desamparo que nos constitui desde o início como sujeitos (elas falavam sobre o amor e a necessidade de ter família, de fazer parte de uma comunidade), mas também sobre as vulnerabilidades que lhes eram impostas por situações de injustiça e violência. Reconhecer uma coisa e outra, representando-as através de palavras, ajudava as crianças a entenderem os afetos que elas precisavam acolher ou combater e superar.

Gostaria de relatar aqui, brevemente, uma cena que vivenciamos com um menino de 13 anos, que participava das atividades do Ciranda. Um dia as crianças pediram para que trouxéssemos uma história sobre amor e o livro que escolhi para a contação de história sobre esse tema foi “Pedro e Tina” (KING, 1999), a qual falava sobre o amor em uma amizade. Ao final da contação as crianças começaram a falar sobre seus amores, sobre sentir amor e como se sentiam amadas. Marcos, nome fictício para o menino acima referido, que nunca se manifestava após as contações, permanecia sempre em silêncio, observando as discussões com um semblante triste, desinteressado, nesse momento falou: “Eu não sinto amor. Acho que não sou amado.”

Houve um silêncio generalizado, como se aquela fala fosse algo inesperado não só por ter vindo de Marcos, que nunca falava na roda, mas pelo impacto das afirmações que ele fez. Enquanto as crianças se entreolhavam, Marcos continuou explicando que falou isso porque morava com a mãe e a avó e que não tinha uma boa relação com elas. Relatou que, certo dia, “sumiu um dinheiro” da bolsa da mãe e ela o agrediu bastante fisicamente, acusando-o do roubo e exigindo o dinheiro de volta. Por mais que ele afirmasse que não tinha feito isso, ele não foi ouvido. Sua mãe e sua avó seguiam acusando-o e agredindo-o, até que ele resolveu sair correndo e ficou na rua para se acalmar, “para não fazer uma besteira”. Depois de algum tempo a mãe achou o dinheiro e pediu desculpas,



mas ele se ressentia muito que a avó até aquele momento não havia se desculpado com ele. Conversamos sobre por que ele achava que isso tinha acontecido e ele disse que podia ter relação com fato de que garotos “como eu fazem isso por aí”, mas que ele não era assim. Falamos sobre esse “como eu” e as crianças manifestaram que isso tinha a ver com o preconceito com a raça delas e com seu lugar de moradia. Eram crianças e adolescentes negros da periferia em um contexto que estigmatiza de forma violenta esses corpos e territórios. Para os encontros seguintes as crianças pediram para contarmos histórias que envolvessem os temas família e injustiça. Assim o fizemos e observei que Marcos, depois desse momento, continuava mais calado do que os demais, no entanto, ele parecia participar das atividades artísticas e lúdicas com mais entusiasmo. Talvez, tenha sido importante para essa transformação que ele tenha falado, representado e reconhecido os afetos que atravessaram essa vivência com a mãe e a avó.

Os primeiros encontros com as crianças foram pautados com objetivo de estabelecermos vínculos de confiança entre nós. As crianças podiam manipular vários livros e revistas em quadrinhos livremente e conversávamos com elas sobre a presença da equipe do projeto o que gostaríamos de realizar ali. Esperávamos que elas manifestassem questionamentos e aceitação, o que foi acontecendo aos poucos, na medida em que se sentiam esclarecidas e interessadas na proposta. Penso que Marcos apresentava uma maior resistência porque quando ele chegou no grupo essa etapa inicial do projeto já havia sido superada.

A cada encontro, no entanto, reforçávamos o pacto de respeito e sigilo sobre o que era dito na roda que fazíamos; que as falas ocorreriam somente se as crianças quisessem, se sentissem à vontade e seguras; que suas artes seriam guardadas até que elas quisessem expô-las. Talvez, por isso, mas também por necessidade

de “falar sobre”, Marcos nos contou sua história. Entendo que foi muito importante para ele o acolhimento que recebeu das outras crianças, que respeitaram o sentimento que ele expressou. Haveria uma cumplicidade entre elas? Um reconhecimento de si na vivência do outro? Que Marcos tenha podido falar sobre algo que lhe feria enormemente e, a partir, daí, participar com mais entusiasmo das atividades do projeto, ressoava nas outras crianças como lampejos de esperança advindos da possibilidade de nomear os afetos?

Levanto essas questões, pois o que observei ao longo dos encontros foi o estabelecimento de um circuito de afetos, representados por diversas linguagens, entre as crianças e nós, que compúnhamos a equipe acadêmica do projeto, de tal modo que as narrativas nessa ciranda iam formando uma tessitura de significados que encadeava as costuras dos encontros seguintes nos 10 meses em que estivemos juntas. No jogo simbólico que formávamos esse tecido poderia funcionar como aparador, abrigo ou laço, a depender do uso que cada um de nós fazíamos dele.

Instaurarmos esse circuito com as crianças, em que as narrativas tinham uma função central, despertou nelas e em nós, forasteiros ao seu território de moradia, a possibilidade de ver além, de “[...] ver o espaço – seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável – das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos *apesar de tudo*”. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 42. Grifos do autor).

As transformações subjetivas e coletivas decorrentes dos encontros nessa ciranda, na qual nos deslocávamos temporalmente, mediados pela linguagem, levam-me a querer falar de um cultivo à esperança. Compreendo que esse jogo simbólico que nos permitiu atualizar, em diferentes modos e intensidades o passado no presente, é o mesmo que torna possível inventarmos um amanhã.

## A literatura como disparador de horizontes: o sonho em “Nweti e o Mar”

*O impossível é o lugar para onde não cansamos de andar, mais de uma vez, quando queremos mudar de situação.*

*Vladimir Safatle (2018, p. 36)*

A proposta de contação de histórias com as crianças do Ciranda de Palavras baseava-se na escolha de uma literatura de-colonial, a qual se propunha romper com as representações eurocêntricas de personagens que se distanciam enormemente das experiências dessas crianças. Embora alguns temas abordados nos contos clássicos possam ser vistos como universais (BETTELHEIM, 2007), considero que essa escolha metodológica foi muito importante para a efetividade das rodas de narrativas com esse público. Isso porque ela mobilizou fraturas na ausência de representatividade de muitas crianças brasileiras na literatura infanto-juvenil tradicional/colonial de princesas e príncipes brancos europeus. Além disso, mesmo reconhecendo que essa literatura, atualmente, vem superando a fixação em narrativas de reinos e fadas, com personagens diversos em termos de gênero, raça e classe social, optamos por priorizar histórias em que houvesse uma relação mais próxima das vivências das crianças ou das histórias contadas por suas famílias.

Um dos livros que utilizamos nesse projeto foi “Nweti e o Mar”, do escritor angolano José Eudardo Agualusa, publicado pela Gryphus em 2012. Trata-se da história de uma menina chamada Nweti, que no dia de seu aniversário de seis anos, acorda abraçada a uma almofada que cheira a mar. A partir daí, ela passa a sonhar, constantemente, com experiências vividas na praia e no mar. O relato que Nweti faz desses sonhos, em parte, é um resgate de

memórias que ela tem de “um longo mês de férias, numa praia distante, de areia fina e muito branca e água cor de esmeralda.” (AGUALUSA, 2012, n. p). Nos sonhos ela nadava, encontrava-se com peixes, golfinhos, conchas. Nesses momentos ela se achava uma sereia e fez amizade com um caranguejo e com uma mulher que lhe disse ser uma sereia também, caso Nweti a sonhasse assim, e mais: “-Se existimos nos teus sonhos, então existimos realmente. Existimos enquanto tu dormes. Aliás, tudo o que existe nos sonhos existe em algum lado.” (AGUALUSA, 2012, n. p).

Quando Nweti acordava, relatava um pouco o que tinha sonhado, especialmente, para seu pai, que ora a questionava e ora acolhia suas histórias. Parecia haver muita cumplicidade entre ambos. A mãe de Nweti dizia que ela tinha um “excesso de imaginação”. Ao que o pai retrucava: “- *A imaginação nunca é demais. A imaginação transforma o mundo.*” (AGUALUSA, 2012, n. p. Grifos meus).

O livro termina sugerindo que Nweti poderia transitar entre ser uma menina e uma sereia. Não seríamos todos nós também um pouco de cada? Realidade e imaginação são campos de conteúdos distintos, que fazem parte dos nossos processos de subjetivação e sociabilidade. Há prejuízos importantes nesses processos se nos fixamos no real ou no imaginário.

O livro possuía imagens muito envolventes com cenas de praia, de banhos de mar e as crianças do Ciranda de Palavras podiam manipulá-lo. Muitas delas manifestaram que nunca tinham ido à praia. Isso foi uma descoberta que me causou forte impacto pelo fato de habitarmos em uma cidade litorânea. Também disseram que gostariam muito (sonhavam?) de fazer um passeio para conhecerem o mar. Essa demanda fez com que organizássemos e realizássemos esse passeio, que foi um momento de estarcimento e muita euforia entre elas e nós, professora e estudantes bolsistas desse projeto.

Ressalto o quanto essa história e as narrativas que as crianças produziram após a contação trouxeram efeitos em suas realidades. Conseguimos promover um deslocamento territorial muito desejado por elas, afetando-as de forma material e simbólica. Além desse passeio, realizamos outros também como resultado dos anseios manifestados pelas crianças. O que antes parecia impossível tornou-se possível como resultado do encontro discursivo que tivemos. Propus, então, que pudéssemos falar no próximo encontro sobre os sonhos que elas carregavam, através de uma atividade da colagem de imagens, frases e palavras que elas retirariam de dezenas de revistas aleatórias. Essa atividade teve o intuito de discutir com as crianças o sonho como esperança e horizonte, como direito e como parte de suas (re)existências. O sonho, nesse caso, não reduzido somente ao viés psicanalítico, como conteúdo inconsciente, mas como um horizonte imaginado pelas crianças e compartilhado conosco.

Elas viviam realidades de dor e luto, sempre trazendo relatos sobre o medo de perder alguém que amavam, de questionarem a possibilidade de terem um futuro ou a importância da escola, relacionando tudo isso às suas experiências de terem perdido um pai, um irmão, primo ou amigo (a maioria dessas perdas eram do sexo masculino) pela morte ou pelo encarceramento. É como se, para essas crianças, especialmente, imaginar o futuro não fosse um direito ou uma possibilidade a ser alimentada porque a relação delas com o amanhã estava, frequentemente, ameaçada. Nesse cenário, sonhar é desencadear rupturas no ordenamento social que impõe uma perspectiva de futuro na subalternidade ou na perda de direitos para elas. Diante disso, a esperança que o sonho mobiliza o sujeito em outras direções e, por isso mesmo, é um ato revolucionário (FREIRE, 1997).

Além disso, segundo Freire (1997), a esperança é uma necessidade ontológica e as crianças mostraram nas suas colagens – parte delas apresentadas na imagem abaixo – que sim, podiam

assumir a posição de sonhadoras, de ter esperança e que maravilha ouvi-las narrando como se imaginavam daqui a alguns anos! Algumas falavam de modo bastante organizado, inclusive, sobre o que precisariam fazer até alcançar a materialidade do seu sonho/projeto de vida. Isso pode operar como uma via para escapar dos determinantes sociais que marcam no presente suas possibilidades de futuro e fazer esse resgate entre elas foi fundamental para os caminhos que trilhamos depois no Ciranda de Palavras.

### Sonhos das crianças. Projeto Ciranda de Palavras, 2017.



Fonte: arquivo da autora

Algumas queriam viajar, ser modelo, jogador de futebol, cientista, ganhar medalhas em olimpíadas de ciências, enquanto outras sonhavam com o fortalecimento da cultura no nosso país, em viver em uma cidade com mais justiça e menos violência, em construir

uma família e ter uma casa. Elas apresentaram bastante empolgação e riam umas com as outras nesse momento. Algumas dores ali se dissiparam? O sonho apareceu, nesse caso, como contraponto ao desamparo. Falar sobre esses sonhos ou projetos de vida tinha a função de promover um deslocamento temporal importante e fértil para que as crianças conseguissem se projetar no futuro e, assim, reconhecerem que poderiam transitar para além das suas experiências presentes tão marcadas pela exclusão de direitos.

Essa abertura para o futuro tem relação com o que Safatle (2018) chama de transfigurar o impossível em possível como forma de resistência e de fazer político. As mudanças advêm da nossa capacidade de imaginar a vida de outro modo. Isso é mobilizado pela nossa insatisfação, pela falta, pela dor, pela carência, pelo desamparo, entendido por Safatle (2018, p. 50) como “fundamento de produtividade de novas formas sociais [...]”. Para a Psicanálise, há certa potência nisso tudo, portanto. O que não significa dizer que as carências devam ser superestimadas e excessivas.

Figueiredo (2018), pautando-se na psicanálise winnicottiana, ressalta que é importante uma alternância entre ausência e presença, entre falta e satisfação. O excesso de carências traz prejuízos importantes na aquisição do sentimento de esperança. Entendo, pois, ser necessário o fortalecimento das utopias junto às crianças, pois viver e resistir só faz sentido se contamos com a esperança e se tivermos as condições de atuar para dias melhores.

Como imaginar e narrar a esperança nos cenários hostis da periferia, atualmente? Por mais que as crianças do Ciranda de Palavras fossem capazes, na maioria dos casos, de ousarem sonhar com um futuro, de criar e brincar mesmo vivendo em ambientes muito desorganizadores e violentos, isso não exime o papel da sociedade e do Estado no alcance desse futuro. Precisamos, enquanto sociedade e governo, construir uma gramática da esperança com

crianças que habitam as periferias, respeitando ou garantindo sua participação naquilo que lhes interessa, especialmente. Para promoção do seu bem-estar é necessário políticas de saúde, educação e segurança que se aproximem de suas necessidades e anseios. Ou seja, que as crianças também possam participar da construção dessas políticas! Para tanto, é muito importante o exercício de uma escuta acolhedora do que elas têm a nos dizer.

### **Considerações finais**

Debruçar-me sobre as narrativas de crianças que vivem uma infância em territórios de (in)segurança me levou a apontar os caminhos imaginários e reais trilhados com as crianças do Ciranda de Palavras. Embora a realidade nas ruas da periferia ou na vida doméstica de muitas delas fosse de hostilidade e violência, suas experiências não se resumiam a isso, ao campo da negatividade. Ouvindo as narrativas que elas traziam, percebi que, em muitas de suas famílias, havia amor e cuidado e os vínculos eram fortes. O percurso para a escola ou para o projeto social do qual participavam era habitual para elas e já conheciam os códigos autorizados de passagem, o que lhes garantia certa segurança. Ainda assim, entre elas, o medo de perder a própria vida ou a de alguém que amavam para a violência do crime organizado ou da polícia emergia, frequentemente, nas suas falas e linguagens gráficas.

As trocas discursivas que realizamos, semanalmente, na ciranda que fazíamos estabeleceu em nós uma aproximação maior com nossos afetos de medo, de desamparo, mas também de alegria, de encantamento e de esperança. Foi a emergência dessa mistura afetiva, entretanto, que nos levou a ações importantes no projeto. A lógica de planejamento metodológico das atividades, de organização dos passeios nada seria sem os afetos decorrentes da partilha narrativa que tivemos.



Por que importa criar espaços de escuta junto a essas crianças? Como herança colonial e pela regência das leis do mercado em nosso cotidiano alguns sujeitos são mais silenciados e invisibilizados. Muitas crianças carregam marcadores de exclusão que envolvem aspectos geracionais, de gênero, raça e classe social. O peso simbólico desses marcadores acarreta em prejuízos materiais em suas vidas, tais como sua moradia na trama urbana em cenários à margem das políticas de segurança.

Quando reorganizamos as estruturas simbólicas, as materialidades também são transformadas. É por essa mobilidade estrutural que defendo viabilizarmos territórios de fala e escuta com as crianças na periferia para, a partir daí, ressignificarmos nossas experiências e construirmos uma gramática da esperança, que produza (re)ações com efeitos de poder, resultante de uma micropolítica das afetações, a qual possa funcionar como mediação para mudanças macropolíticas. Por isso mesmo, penso que ouvir efetiva e afetivamente as crianças, como interlocutores de seus sonhos e preocupações, possibilita-nos antever e tecer horizontes (im)possíveis como contrapon-tos políticos e materiais para superação do modelo social de desigualdade e exclusão, no qual todos estamos imersos de algum modo.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

AGUALUSA, José Eduardo. **Nweti e o mar**: (exercícios para sonhar se-reias). Rio de Janeiro: Gryphus, 2012.

ARAÚJO, Vânia de Carvalho. Quando as crianças nos ensinam sobre a cidade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 319-334, mai./jun., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7KzhFPFCxDHX-J7NP4xQcvbm/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 3 ago. 2021.

ARLEO, Andy.; DELALANDE, Julie. **Cultures enfantines: universalité et diversité.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA). **Cada Vida Importa – relatório 2019.2.** Governo do Estado do Ceará, Assembleia Legislativa do Estado do Ceará e Instituto OCA: Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://homolog.adeboaz.webfactional.com/ccpha/cada-vida-importa-relatorio-julho-dezembro-2019.pdf> Acesso em: 2 ago. 2021.

Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA). **Cada Vida Importa – relatório 2018.2.** Governo do Estado do Ceará, Assembleia Legislativa do Estado do Ceará e Instituto OCA: Fortaleza, 2018. Disponível em: [https://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2019/10/CCPHA-RELATORIO-2018\\_2.pdf](https://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2019/10/CCPHA-RELATORIO-2018_2.pdf) Acesso em: 2 ago. 2021.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWWT4RX-8dLfNjKbPgNVfj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Psicanálise: elementos para a clínica contemporânea.** São Paulo: Escuta, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KING, Stephen Michael. **Pedro e Tina: uma amizade muito especial.** São Paulo: Brinque-Book, 1999.

PENNA, Carla. O campo dos afetos: fontes de sofrimento, fontes de reconhecimento. Dimensões pessoais e coletivas. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 37, p. 11-27, jul./dez., 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-62952017000200001](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952017000200001) Acesso em: 28 jul. 2021.

PÉREZ, Beatriz Corsino.; JARDIM, Marina Dantas. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 27, n. 3, p. 494-504, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/w6RbVF3sD99xqJz9x8mhPWn/abstract/?lang=pt> Acesso em: 2 ago. 2021.

QUIXADÁ, L. M. **Ciranda de palavras, auroras de sentido**: interação discursiva em sala de aula e construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

QUIXADÁ, Luciana Martins.; MENEZES, Jaileila de Araújo. (In)Segurança no campo da extensão universitária: micropolíticas das afetações com crianças na periferia. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 188 - 197, 1 jul. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/62752> Acesso em: 1 jul. 2021.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf> Acesso em: 26 jul. 2021.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas de infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467> Acesso em: 26 jul. 2021.

TIRONI, S. Criança, participação política e reconhecimento. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 2146-2172, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/23563/21392> Acesso em: 2 ago. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WINNICOTT, D. W. **Jeu et réalité**. Malesherbes : Folio Essais, 2014.

## SOBRE OS AUTORES

### **Acileide Cristiane Fernandes Coelho**

Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (PPGpsiCC/IP/UnB). Servidora da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDES/GDF). Especialista em Assistência Social – Psicóloga no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Psicodramatista - Especialista em Psicodrama Clínico e Socioeducacional. Psicodramatista Didata em formação. Especialista em Psicopatologia e Psicodiagnóstico. Pesquisadora do Grupo PesquisAr SUAS. leidecris@gmail.com

### **Ana Julia Lacerda Meira Menezes**

Professora no município do Recife. Bacharel e licenciada em Geografia; Especialista em Educação Ambiental e Cultural (IFPE); mestranda em Educação, culturas e identidades (UFRPE). analacerdamusica@gmail.com

### **Ângela de Alencar Araripe Pinheiro**

Professora Associada da UFC; Doutora em Sociologia; Integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC/UFC), do Fórum DCA CE e do Movimento Cada Vida Importa (MCVI). Autora do livro *Criança e Adolescente no Brasil*: porque o abismo entre a Lei e a realidade (Editora UFC, Fortaleza, 2006). a3pinheiro@gmail.com

### **Daniele Jesus Negreiros**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil e Assessora Técnica do Comitê de Prevenção e Combate à Violência da Assembleia Legislativa do Ceará. danielejn@gmail.com

### **Emiliano Dantas**

Doutor em Antropologia pelo Instituto Universitário de Lisboa-ISCITE, é investigador do Centro em Rede de Investigação em Antropologia (CRIA), compondo a equipe do Laboratório Audiovisual do CRIA-ISCITE. Desde 2007 pesquisa roças com e pela imagem, em especial a fotografia e o desenho. Começou seu trabalho de campo no sul da Bahia nas roças de cacau e ampliou o terreno para São Tomé onde desenvolveu uma experiência antropológica compartilhada, nas roças/comunidade de cacau e café. foto@emilianodantas.com.br

### **Érika Cecília Soares Oliveira**

Formada em Psicologia pela Unesp de Assis, Mestrado em Educação e Doutorado em Psicologia, ambos também pela Unesp. No doutorado trabalhou com violência contra as mulheres utilizando o Teatro Fórum como ferramenta de debate e pesquisa. Atualmente é docente no departamento de Fundamentos Pedagógicos da Universidade Federal Fluminense, trabalhando com discussões que envolvem epistemologias do Sul, feminismos subalternos e decoloniais, políticas de escrita, relações étnico-raciais e gênero. erikaoliveira@id.uff.br

### **Evilene Abreu Silva**

Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Psicologia da Universidade de Fortaleza- UNIFOR, Bolsista CAPES. Mestre em Psicologia pelo Programa de Psicologia da Universidade de Forta-

leza - UNIFOR. Membro do LAEpcUS - Laboratório de Estudos sobre Psicanálise, Cultura e Subjetividade/UNIFOR. Psicóloga clínica e institucional. [evileneabreu30@gmail.com](mailto:evileneabreu30@gmail.com)

### **Jaileila de Araújo Menezes**

Possui graduação em Curso de Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (1997), mestrado (1999) e doutorado (2004) em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora vinculada à Associação Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (REDEJUBRA) e ao GT Juventude e Pesquisas Participativas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL). [jaileila.araujo@gmail.com](mailto:jaileila.araujo@gmail.com)

### **Jamila de Oliveira Marques**

Artista da Dança, Mãe de Omilare, Mulher Negra Periférica. Cientista Social e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Culturais e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundaj. [jamilaomarques@gmail.com](mailto:jamilaomarques@gmail.com)

### **Juliana Siqueira de Lara**

Psicóloga e doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao longo de sua trajetória de pesquisa, tem se dedicado ao campo da infância e juventude, sobretudo com estudos em escolas e comunidades urbanas e periféricas. Os seus principais interesses de pesquisa versam sobre os temas da responsabilidade, do cuidado, da psicanálise e o da pesquisa com crianças e jovens. Desde 2013, é editora assistente da revista científica da infância e juventude, DESIDADES. Atualmente, é membro participante do grupo

vinculado ao Núcleo de Pesquisa para Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC). É membro da Associação Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (REDEJUBRA) e participante do grupo de trabalho “Juventude e Pesquisas Participativas” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). [j.siq.lara@gmail.com](mailto:j.siq.lara@gmail.com)

### **Katia Lacerda Meira Menezes**

Assistente social no Tribunal de Justiça de Pernambuco. Especialista em Intervenção psicossocial à família; mestre e doutora em Psicologia (UFPE). [katia.lacerda.mm@gmail.com](mailto:katia.lacerda.mm@gmail.com)

### **Keise Barbosa da Silva**

Mulher Negra, Periférica e Nordestina. Pedagoga e Mestranda em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundaj. [keise.barbosa.silva@gmail.com](mailto:keise.barbosa.silva@gmail.com)

### **Késia dos Anjos Rocha**

Graduada em História e mestra em Educação pela UNESP/SP, atualmente é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS e trabalha e se dedica a reflexões no campo na Educação, com ênfase nos seguintes temas: gênero, sexualidades, raça e direitos sexuais em diálogo com os referenciais dos estudos feministas e queer.

### **Lais Rodrigues**

Mãe de três crianças, graduada e mestre em Psicologia, doutora em Antropologia. Tem especial interesse em temas ligados à reprodução, ciclo gravídico-puerperal, parto e maternidade, a partir de leituras feministas e decoloniais. [laisnana@hotmail.com](mailto:laisnana@hotmail.com)



### **Leônia Cavalcante Teixeira**

Doutora em Saúde Coletiva (UERJ) com pós-doutorado em Psicologia na Universidade Aberta de Lisboa; Mestre em educação (UFC); Psicóloga e psicanalista. Coordenadora do LAEpCUS – Laboratório de Estudos sobre Psicanálise, Cultura e Subjetividade da UNIFOR. Membro do GT “Psicanálise, política e clínica” da ANPEPP; da Rede Internacional Coletivo Amarrações – Psicanálise & Políticas com Juventudes; e do Movimento Cada Vida Importa – “A universidade na prevenção e no enfrentamento da violência no Ceará”. leonia.ct@gmail.com

### **Lina Schlachter Castro**

Doutora em Psicologia Clínica pela University of Tennessee, Estados Unidos, mestre em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. É psicanalista em formação pela Sociedade Psicanalítica de Fortaleza (SPFOR). linaschlachter@yahoo.com

### **Luciana Martins Quixadá**

Pós-doutora pela Universidade Federal de Pernambuco, doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. É professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará, na qual coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas Participativas sobre Infância, Cultura e Subjetividade (LINCS) e é vinculada ao curso de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (PPCCLIS/UECE). Pesquisadora vinculada à Associação Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (REDEJUBRA) e ao GT Juventude e Pesquisas Participativas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia

(ANPEPP). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL) e o Movimento Cada Vida Importa (MCVI) [lucianaquixada@gmail.com](mailto:lucianaquixada@gmail.com)

### **Maria Inês Gandolfo Conceição**

Pós-doutora pela Universidade Federal Fluminense (2010/2011) e pela University of Toronto – CAMH/CICAD (2014/2015). Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2000). Professora titular do Departamento de Psicologia Clínica e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura (DPCL/PPGPsiCC/IP/UnB). Diretora do Instituto de Psicologia (2020-2023, IP/UnB). [inesgandolfo@gmail.com](mailto:inesgandolfo@gmail.com)

### **Mariana Lustosa Brito Barbosa**

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará. Durante sua trajetória na graduação, participou do projeto de extensão Ciranda de Palavras, sendo em 2018 bolsista de iniciação científica. Além disso, fez parte, em 2018, do Núcleo Interdisciplinar de Intervenções e Pesquisa sobre a Saúde da Criança e de Adolescente (NUSCA). De 2019 a 2020, realizou o curso de formação “Terapia Cognitivo Comportamental - Infância e Adolescência”. Atua com crianças com autismo e é pós-graduanda em Análise do Comportamento Aplicada voltada para Autismo e deficiência intelectual. [marianalustosabb@gmail.com](mailto:marianalustosabb@gmail.com)

### **Monique Linhares Gomes**

Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e Assessora de Comunicação do Comitê de Prevenção e Combate à Violência da Assembleia Legislativa do Ceará. [monilinhaires@gmail.com](mailto:monilinhaires@gmail.com)

### **Renato Roseno de Oliveira**

Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará, Deputado Estadual (PSOL) e Presidente do Comitê de Prevenção e Combate à Violência da Assembleia Legislativa do Ceará.

renatoroseno@gmail.com

### **Roger Silva Sousa**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil e Assessor Técnico do Comitê de Prevenção e Combate à Violência da Assembleia Legislativa do Ceará. roger\_silvas@hotmail.com

### **Thamires de Aquino Távora**

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará. Participou, em 2018, do projeto Ciranda de Palavras como bolsista de extensão. Em 2019 foi bolsista de extensão do Núcleo Interdisciplinar de Intervenções e Pesquisa sobre a Saúde da Criança e de Adolescente (NUSCA). É coautora do livreto “Cuidados em Saúde mental: Vamos pensar Juntos?”, publicado em 2020 pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) em parceria com a UECE. thamiresaquino66@gmail.com

Obra financiada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), conforme portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018 e orientações da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).