

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Thalita Catarina Decome Poker

O que eu fiz com o que as instituições fizeram de mim?

**A história de Molly, e a sua luta por emancipação frente as políticas de
identidade no acolhimento institucional.**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

São Paulo

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Thalita Catarina Decome Poker

O que eu fiz com o que as instituições fizeram de mim?

**A história de Molly, e a sua luta por emancipação frente as políticas de
identidade no acolhimento institucional.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção
do título de MESTRE em PSICOLOGIA SOCIAL ,
sob a orientação do Prof. Doutor Antônio da
Costa Ciampa.

São Paulo

2014

ERRATA

DECOME POKER, Thalita Catarina. **O que eu fiz com o que as instituições fizera de mim? A história de Molly, e a sua luta por emancipação frente as políticas de identidade no acolhimento institucional.** Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. São Paulo: PUC, 2014.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
2	24	Goffman (1964/ 1992)	Goffman (1974/1992)
7	11	Almeida (2002)	Almeida (2005)
22	27	-1979-	(1979)
29	21	contada	conta da
30	11	(1996)	(1992)
31	16	(1993)	(1992)
32	22	27/11/1067	27/11/1967
38	31	Cruz (2009)	Cruz (2007)
43	10	Goffman (1993)	Goffman (1992)
44	14	Goffman (1993)	Goffman (1992)
47	5	Ciampa (2011/2011)	Ciampa (1987/2011)
50	6	Scheiber	Scheibe
51	12/13	Ciampa (1984)	Ciampa (2011)
52	7	Ciampa (1984)	Ciampa (2011)
52	16	identidade- metamorfose	Identidade- metamorfose- emancipação
53	10	Hegel, 1997	Hegel, 1974
55	19	Ciampa (1984/2011)	Ciampa (1987/2011)
58	16	Habermas, 1982	Habermas, 1983
60	13	Ciampa (2011/2012)	Ciampa (1987/2011)
60	22	Berger & Luckmann (1996,p.228)	Berger e Luckmann (2006, p.228)
62	29	tempo" (p.59)	tempo"
63	5	permanece" (p.94)	permanece"
72	14	Habermas (1976)	Habermas (1990)

82	8	Goffman (1996)	Goffman (1988)
82	15	Goffman (1993)	(Goffman, 1988)
82	23	Goffman (1993)	(Goffman, 1988)
84	22/23	da delas	delas
86	1	_com algo	_ como algo
87	1	Como decorrência da do distanciamento	Como decorrência do distanciamento
88	10	heterônoma	heteronomia
89	2	coletico	coletivo
94	13	Ciampa (2011, p. 12)	Silvia Lane (in Ciampa, 2011, p. 12)
96	19	“ Quem é você?” “Quem sou eu?”	“Quem sou eu?”
119	28	ECA (1990)	Brasil (1990)
122	17	Goffman (1996)	Goffman (1988)

Acréscimos das referências bibliográficas:

ALTOÉ, Sonia. **Infâncias Perdidas: O cotidiano nos internatos – prisão**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais, 2008.

ARAÚJO, Márcia Antônia Piedade. **A Psicologia Social no Brasil: um pequeno resgate**. In: “Psicologia Social no Brasil: percursos e possibilidades de atuação” do VIII Encontro Humanístico Nacional, São Luís, 2008.

BOCK, Ana. **A Psicologia no Brasil**. In: Psicologia Ciência e Profissão, 2010, nº 30 (num.esp), 246-271.

BUTHER, Judith. **Marcos de guerra: las vidas lloradas**. Buenos Aires, Paidós, 2010

CARVALHO, Inaia Maria Moreira de. ; ALMEIDA, Paulo Henrique de. **Família e Proteção Social**, Revista São Paulo em Perspectiva v.17, n.2, pp. 109-122 (2003).

VIOLANTE, Maria Lucia V. **O dilema do decente malandro: A questão da identidade do Menor** - FEBEM. Editora Cortez. São Paulo – SP, 2010.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, Organizações e Instituições**. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Livraria Francisco Alvez Editora S.A. Rio de Janeiro – RJ, 1977.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. **O direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, 2004

MARTINEZ, Ana Laura Moraes; SILVA, Ana Paula Soares. **O momento da saída do abrigo por causa da maioridade: A voz dos adolescentes**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 113 -132,dez.2008.

BANCA EXAMINADORA:

DECOME POKER, Thalita Catarina. (2014) **O que eu fiz com o que as instituições fizeram de mim? A história de Molly, e a sua luta por emancipação frente as políticas de identidade no acolhimento institucional.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Resumo:

O presente estudo tem por objeto compreender a constituição identitária diante do processo de socialização mediado pelas políticas de identidade de uma jovem de 21 anos, chamada neste trabalho de Molly, que no período da sua infância e adolescência necessitou da medida de acolhimento institucional, comumente chamado de abrigo. E entender as suas possibilidades de emancipação, frente as políticas de identidade ofertadas na instituição.

Para esta pesquisa foi empregado o método qualitativo, tendo sido privilegiado o instrumento de narrativas de história de vida. Os enunciados foram analisados à luz do sintagma identidade-metamorfose-emancipação proposto por Ciampa (1987), perpassada pelas políticas de identidade e identidade política (Ciampa, 2002), buscou-se trabalhar com os temas eleitos pela narradora e as personagens desveladas.

As políticas de identidade instituídas no acolhimento institucional foram desveladas de forma a impedirem as possibilidades de autonomia pela concepção de sujeito obediente – incapaz de uma capacidade reflexiva e críticas sobre a heterogestão normativa. Molly, ao contar sua história, articulou entre o que foi imposto para manter o funcionamento da instituição, e as possibilidades de negar tais políticas, que se deram por meio do reconhecimento social das professoras da escola e do casal de padrinhos, ao legitimar a condição de criança enquanto sujeito de direitos.

Palavras chaves: Identidade, Acolhimento institucional, Psicologia Social, Políticas de Identidade e Identidade Política.

Abstract:

The purpose of this study is to understand the identitarian construction in the life of a 21 years old girl, based on his socialization process, mediated by identity policies. The young lady, called Molly for this study, needed to be sheltered in her childhood and teenage in the Brazilian's shelter system (orphanage). The aim of the study was also to understand her emancipatory chances in the context of the political identities brought by the sheltering institution.

For this research we used the qualitative method, specifically the instrument of life history narratives. The utterances were analyzed in the light of the phrase identity-metamorphosis-emancipation proposed by Ciampa (1987), permeated by politics of identity and political identity (Ciampa, 2002), we attempted to work with the themes chosen by the narrator and the characters unveiled.

Identity politics imposed on institutional care were discussed in order to prevent the possibility of autonomy for designing obedient subject - incapable of critical and reflective capacity of the hetero-normative. Molly, to tell his story, articulated between what was imposed to maintain the operation of the institution, and the possibilities of denying such policies, which are carried out through the social recognition of teachers of the school and the couple's godparents, to legitimize the condition child as a subject of rights.

Palavras chaves: identity, institutional shelters, social psychology, political Identity, identity politics.

AGRADECIMENTOS

Durante a composição desta dissertação pude contar com várias pessoas. Pela inestimável opinião, escuta, encorajamentos e debate de ideias. É percepção comum no mundo acadêmico dizer que a passagem de mestranda para mestre é um caminho solitário. No meu caso, não posso fazer esta afirmação, ao final do caminho percorrido tive o imensurável apoio de amigos e familiares.

Ao meu marido Johan Hendrik Poker Jr., pelo incentivo para que eu percorresse a estrada do mestrado ao entender a paixão que tenho pelo tema e pela escrita. Por ser extremamente compreensível com a minha presença ausente pelas demandas da personagem “mestranda-em-amadurecência” com pensamentos efervescentes e inquieta. Seu apoio e colaboração foram fundamentais para que os meus pés aguentassem a caminhada.

À minha avó Cristina Bordignon Decome, por significar na minha vida o que é o amor incondicional antes mesmo de eu aprender na minha graduação em psicologia esta combinação de palavras. E meu avô Hermelino Decome, não menos importante, pelo imenso amor que sempre demonstrou sentir e pela eterna expressão que garantiu a minha espontaneidade usada na minha infância e adolescência: “Deixa a menina ser o que ela quiser!”. Aos meus pais.

Pelo apoio dos meus amigos: Pricila Gunutzmann, Vanilda Santos. André Covic, Marcel Vasconcelos, Marcelo Manfrinati, Rogério TM e Mário Eduardo, porque juntos somos mais fortes, somos o “esquadrão nerd”. Aos meus amigos do grupo de estudo de Psicologia Social Crítica no Espaço Psiquê, em especial a Brendali Dias, Marcelo Alves, Cristiano Caires e Rosangela Nimia— este foi um espaço onde pude ter as primeiras aproximações com a psicologia social enquanto área de conhecimento.

As minhas amigas que encontrei no Ballet, pela relação de companheirismo entre os “jetés” e “pliés”. Ao querido professor Pedro Pupo, pela amizade e me ensinar que a vida é um “grand jeté” e que “se um dia eu cair, o chão é meu amigo”.

Pelo reconhecimento da aluna-ouvinte a mestranda, ao meu orientador Professor Antônio da Costa Ciampa – que carinhosamente chamo de “mestre dos mestres”, a minha admiração e respeito. Ao Professor Aluísio Lima, uma das primeiras pessoas a me incentivar quando estava no segundo ano da graduação em psicologia a pensar no mestrado em psicologia social como possibilidade. E, ao professor Juracy Almeida, pela disponibilidade com os constantes questionamentos da personagem “mestranda-em-amadurecência”. E, aos integrantes do Núcleo de Identidade - NEPIM

Encontrei em meus professores da graduação uma fonte inesgotável de credibilidade, entre eles a professora Alacir Cruces, o professor Cláudio Bastidas, a professora Liane Weissman, e o professor João Ezequiel Grecco. Aos professores do Programa de Psicologia Social (PSO) da PUCSP, por toda a disponibilidade, conhecimento e em especial ao Professor Odair Furtado a quem estimo e admiro, por ter participado das minhas metamorfoses como mestranda, me ensinar o quanto é valioso o exercício da crítica e admissão das contradições, pela imensa disposição ao ler os meus ensaios em forma de trabalho final, comentar e indicar de leituras muito enriquecedoras. À Marlene Camargo, secretária do (PSO), pela constante simpatia e paciência em me orientar nos procedimentos burocráticos.

À professora Myriam Veras pela recepção muito acolhedora no Núcleo de Estudos da Criança e do adolescente – NECA do Programa de Serviço Social (PSS) da PUC-SP. E a professora Amália Covic do Grupo de Apoio ao Adolescente e a Criança com Câncer – Universidade Federal de São Paulo (IOP – GRAAC-UNIFESP), pela tarde de discussões muito inspiradora sobre Habermas e infância.

À querida Molly, pelo imenso comprometimento e interesse em narrar a sua história. Aprendi muito com você, mais do que imagina. Sem suas narrativas esta dissertação não seria possível. À todos os meus clientes ou pessoas que foram meus clientes por confiarem na minha atuação como psicóloga – a vocês o meu grande afeto. Aos meus antigos educandos, por me ensinarem a ser educadora-social, por meio dos seus constantes questionamentos.

“Façamos da interrupção um caminho novo... Da queda, um passo de dança... Do medo, uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura, o encontro!”.

(O Encontro Marcado —Fernando Sabino)

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo 1 O método de narrativas de vida: o presente que colore o passado e desenha o futuro.....	9
1.1 A memória e a linguagem como substância essencial da narrativa.....	12
1.2 Sobre o caminho percorrido.....	16
1.2.1 A escolha do(a) participante.....	16
1.2.2 Entrevistas.....	17
1.2.3 Análise e classificação dos dados.....	18
Capítulo 2 Breve histórico sobre o estigma do abandono na institucionalização de crianças e adolescentes.....	20
2.1 O estigma do abandono no Brasil: Da colonização ao Antigo Código de Menores.....	21
2.2 O estigma do abandono em tempos de ECA.....	36
Capítulo 3 Identidade e seus desdobramentos na realidade social.....	46
3.1 Apontamentos sobre a gênese do estudo em identidade no Brasil.....	47
3.2 Pressupostos epistemológicos do estudo de identidade.....	53
3.3 Identidade é metamorfose em busca de emancipação.....	60
3.4 A importância do outro e das relações de reconhecimento na constituição/reconstituição da identidade.....	71
3.5 Políticas de identidade: a emancipação ou a colonização de um grupo?.....	79
3.6 Descolonização do mundo da vida: identidade política como busca por fragmentos emancipatórios.....	91
Capítulo 4 Análise da narrativa.....	96
4.1 A história de Molly e sua luta por fragmentos emancipatórios.....	96
4.2 Molly se apresenta e, por meio das lembranças da infância, diz quem foi.....	97

4.3 Quem vai ficar com Molly? Os vestígios na lembrança de uma infância indigna.....	101
4.4 A “menina-iô-iô” tenta se representar para ter uma família.....	108
4.5 Molly vai para a casa do seu avô na tentativa de voltar a repor a “menina-iô-iô”.....	111
4.6 A “menina-iô-iô” é enganada e institucionalizada.....	115
4.7 Onde é apresentada a primeira política de identidade à “menina-solitária”.....	117
4.8 Controle dos objetos pessoais.....	121
4.9 A “menina-solitária” fala sobre o estigma do abandono nas datas comemorativas.....	124
4.10 A escola como mediadora do mundo social e individual.....	126
4.11 O suicídio como tentativa de negar a instituição.....	130
4.12 A “menina-solitária” busca novas relações por meio da igreja.....	133
4.13 A “adolescente-rebelde” fala da relação entre os seus pares.....	137
4.14 Em busca da individuação através das fugas da instituição de acolhimento.....	141
4.15 A “adolescente-rebelde” fala das relações objetivas da instituição.....	143
4.16 O projeto de vida da “adolescente-rebelde”: não ser aquilo que os outros querem que ela seja.....	147
4.17 A “adolescente-rebelde” fala dos seus outros significativos e descobre a possibilidade de representar os seus direitos.....	148
4.18 Em busca da descolonização frente à colonização do mundo da vida infanto-juvenil.....	152
4.19 “Cresci como os gatos e as magnólias” : a parte boa da instituição.....	160
4.20 O momento de saída da instituição.....	164
4.21 Ida para a casa do avô: um presente passado.....	169
4.22 A “adulta-abandonada” fala do seu reencontro com C., e volta a ter a esperança daquilo que outrora havia perdido: ser filha de alguém.....	171
4.23 A “filha-tardia” descobre que está grávida e a igreja perde o sentido atribuído na sua infância.....	174

4.24 O anjo mais velho: C. como significadora do afeto na vida de Molly.....	181
4.25 A personagem “aprendiz-de-pedagoga” fala do ingresso na faculdade e descobre a complexidade de se representar no cotidiano.....	183
4.26 A “filha-tardia”, ao falar da relação com o marido de C., descobre sua dificuldade de se relacionar com o sexo masculino.....	190
4.27 Molly fala sobre o namoro e o esforço para ocultar a sua identidade.....	195
4.28 O estigma do abandono em tempos de maioridade.....	197
4.29 Crise atual: o medo da mesmice ou do retorno à condição de dependente.....	200
4.30 Novas perspectivas: o interesse pela questão da moradia.....	206
4.31 A escolha pela questão do MST como projeto de pesquisa no curso de Pedagogia.....	209
4.32 Molly anuncia aquilo que já havia mencionado: a concretização do projeto de vida da “adolescente-rebelde”.....	209
4.33 Sobre sua história tecida até aqui e o seu projeto de vida: ser a descolonizadora do universo infanto-juvenil.....	212
Considerações Finais.....	220
Referências Bibliográficas.....	226
ANEXO.....	235
Anexo I - Termo de Consentimento.....	235

Introdução

O presente estudo tem por objetivo o desvelamento do que decorre das relações estabelecidas e significadas do longo período de acolhimento institucional (comumente conhecido como abrigo) e saída com a chegada da fase adulta e as suas possibilidades de superação. Para tais discussões, será privilegiado o estudo de caso de uma narradora que chamaremos aqui de Molly, com 21 anos, por ter na sua trajetória no período da infância e adolescência a experiência de viver em casas de acolhimento institucional (antigos abrigos). E que, ao longo do seu processo de socialização e individuação, não cumpriu com a prescrição de marginalidade entre outros estigmas atribuídos à pessoas que passaram por esta experiência, como veremos nas futuras exposições.

Como principal referencial teórico trabalha-se as narrativas de Molly à luz da teoria de identidade (Ciampa,1987/2012), com a pretensão de fazer aproximações entre as políticas de identidade inculcadas pelo processo de acolhimento, e, posteriormente compreender como uma pessoa, modelada por estar políticas, consegue romper com elas, com a chegada da vida adulta (do ponto de vista jurídico aos 18 anos) e rompimento dos laços institucionais.

Entendemos o acolhimento institucional, enquanto política de atendimento constitucional, medida estabelecida como ultimo recurso para a proteção e garantia dos direitos da criança e do adolescente (Brasil,1990). Por direito assegurado¹, podemos citar o direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e à proteção no trabalho.

No que se refere à rede de significação tecida compreendemos o acolhimento institucional como um ambiente complexo e contraditório, campo de lutas, discussões, por conta das problemáticas encontradas neste contexto (falta de recursos, excesso de crianças, falta de profissionais ou pouco preparo no que decorre de práticas dissonantes do que está previsto no estatuto,

¹ Previstos nos artigos 7º até o artigo 69º do ECA (1990)

inúmeras burocracias, não fortalecimento dos vínculos familiares e até mesmo a ausência de aproximação com a comunidade). Á vista disso, este é um tema que, embora muito discutido, ainda não se esgotou, diante das mazelas apontadas no decorrer dos capítulos.

Consideramos a socialização/individuação de criança e/ou adolescente acolhidos como a síntese das determinações de uma sociedade de capitalismo-tardio, baseada na acumulação de renda e relações de produção. A perspectiva defendida nesta pesquisa é da constituição/reconstituição da identidade como um processo psicossocial, cujo indivíduo é ator e diretor da sua história que se chama vida. Buscamos compreender as condições materiais e simbólicas da realidade social, em que as narrativas de Molly, e a questão da socialização nos moldes institucionais e das políticas públicas, são constantemente apresentados aos seres que estão em constante construção e desconstrução.

Todavia, é necessário enfatizar que as condições objetivas no qual a criança e adolescente são expostos é tida como: “(...) as classes articulam-se nas formações sociais capitalistas, particularmente no Brasil”. (Violante, 1984, p. 21). Procuramos, por meio destes pressupostos psicossociais, não assumir a linha ideológica em que responsabiliza o indivíduo por suas condições objetivas, mas entender as tramas ideológicas ao qual ele é lançado, e como tal, as possibilidades de negação das mesmas.

Como pano de fundo para discorrer sobre a orientação e funcionamento das instituições de acolhimento de crianças e adolescentes recorreremos a Goffman (1964/1992), com o seu estudo de instituições totais. No entanto, cabe destacar que não consideramos o acolhimento institucional como instituição total, por ter algumas características abertas (como poder sair para ir a escola e a igreja).

Mas, privilegiamos este teórico por na pesquisa empírica terem sido encontrados nas narrativas de Molly aspectos simbólicos, de orientação e administração da vida dos acolhidos, semelhantes às descrições feitas do agir das instituições totais. Sendo que, entre as práticas de fechamento estão a

coerção e persuasão daquilo que tenta ser inculcado na identidade dos institucionalizados. De acordo com Goffman (1992,p. 16):

“ Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo: em resumo, toda instituição tem tendências de “fechamento”. (...) Seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas e pântanos”.

Outra característica que elegemos para uso parcial deste conceito como o tempo de pessoas institucionalizadas é administrado pela ausência de atividades, controle rígido dos horários e normas internas, ou nas palavras de (Goffman, 1992, p. 16):

“Cada fase da atividade diária do participante, é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva um tempo predeterminado, á seguinte, e toda a sequencia de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explicitas e um grupo de funcionários”.

Deste modo, as crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente,tem um contato restrito com o mundo externo, apenas para ir à escola, a atendimentos especializados (como psicoterapia, fonoaudiologia, psicopedagogia, médico, entre outros similares), e igreja. As atividades são contingentes às diretrizes da instituição, que tem interesses em manter o seu funcionamento, e que se sobrepõem a quem é assistido por ela.

Sendo assim, as crianças não podem deixar a instituição por sua espontânea vontade, e com isso vão vinculando as suas vidas a este cenário, ou seja, a fala do profissional, técnico e especialista, às políticas de identidade, e à carreira moral que vai se desenhando ao longo dos anos. Para finalmente, com a chegada dos 18 anos, romper com estes laços por conta da maioridade

sem muitas vezes ter uma rede que dê apoio ou suporte para a vida fora dos muros da instituição.

Apesar de encontrarmos nas narrativas aproximações entre a realidade vivida e as concepções de Goffman (1992) sobre instituições, este autor não foi suficiente para articularmos sobre a questão. Para dar conta de tal proposta nos apoiamos em algumas das asserções de Lapassade (1977) sobre análise institucional. Por assumir a discussão da “heterogestão”, ou seja, a ideia de que a sociedade é governada por referenciais dominantes com as ideologias brancas, cristãs, masculina e contrapor a “autogestão” como possibilidade para a superação da relação de dominação dos grupos frente as instituições e organizações. Neste sentido Lourau (1993, p.22) ao assumir os pressupostos da análise institucional de Lapassade afirma que: “ (...) há uma contradição entre autogestão e heterogestão ; vivemos na heterogestão , o que nos aliena, nos priva da nossa autonomia, de nossa liberdade.”

Como categorias da análise institucional são considerados três níveis – o grupo, a organização e a instituição. No caso das instituições² de acolhimento cabe considerar os três níveis, dada as tarefas e vivências que permeiam a administração da vida dos indivíduos nela presentes. Por ser uma aproximação com o que as narrativas de Molly desvelam, aprofundaremos mais no nível grupal e institucional, pois o organizacional demandaria um método relacionado à ida a instituição e uma análise mais apurada da mesma. Deixando em suspenso a proposta deste estudo, porém, a análise institucional é fundamental para ter um olhar sobre as relações de dominação, e trabalhar a contradição – esta é concebida como a tensão entre aquilo que está instituído (o que se impõe como uma verdade não produzida) e o instituinte (particularidade, que

² Para aprofundamento e aceção da palavra pela sociologia: “ Os sociólogos observam que a instituição é ‘uma práxis e uma coisa’. É uma práxis: Se a instituição não se tornou um ‘puro cadáver’, pode-se descobrir finalidades, objetivos, ‘ uma dialética cristalizada de finalidades alienadas, de finalidades libertadoras e de alienação dessas novas finalidades”. (Lapassade, 1977,p. 248)

nega e se diferencia do todo) e se constrói na história e no tempo (Lourau,1993) .

Gostaríamos de esclarecer que embora não seja usual utilizar as referências de Lapassade (1977) nas pesquisas em identidade (Ciampa,1987) a análise institucional é multi-referencial, o que não as torna dissonantes das enunciações feitas, e tem como raiz as proposições de Hegel. Em especial o motivo pelo qual a elegemos é por ter: "(...) desempenhado um papel, poderíamos dizer, de politização daquilo que estaria sendo por demais psicologizado" (Lourau, 1993, p. 20).

E, como ultima advertência das análises relacionadas ao funcionamento da instituição – Nossa pretensão neste trabalho não é a análise da instituição pois este não é o objetivo. Mas, utilizaremos por se relacionar com o processo de socialização, ao instituir as políticas de identidade a crianças e adolescentes acolhidos.

Deste modo, no que se refere aos estudos sobre acolhimento institucional, há uma escassez, de literatura sobre pessoas que viveram em abrigos³ e estruturação da vida adulta com a chegada da maioridade, concentrando-se na infância, adolescência e equipe técnica a maior parte das pesquisas realizada até o momento. Ao considerar este aspecto, esta pesquisa tem a finalidade de compreender a constituição da identidade de Molly, que ao atingir a sua maioridade, precisou romper com a tutela e laços institucionais, frente as possibilidades de emancipação, pela sua história ser considerada emblemática, bem como as suas outras vivencias e tramas de personagens, com base no sintagma identidade-metamorfose-emancipação.

³ Dados obtidos, após levantamento bibliográfico nos principais periódicos nacionais e universidades que propõem um programa mestrado e doutorado em psicologia social ou em ciências sociais. Ao realizar este levantamento, há apenas uma pesquisa feita por Santos e Boucinha (2011), cujo objeto de estudo foram indivíduos que moraram em um abrigo público e estão na condição de vulnerabilidade, porém com o objetivo de discutir o modelo de abrigo proposto pelo Estatuto da criança e do adolescente.

Objetivamos discutir as possibilidades de autonomia a partir da relação de individuação e socialização, proposta por Mead (1934/2010)⁴ e Habermas (1983), ao entender como a vivência de ter sido abrigada na infância e adolescência é vista no presente, quais sentidos são atribuídos a esta vivência e seus fragmentos emancipatórios.

E também, identificar qual a sua leitura sobre as políticas de acolhimento institucional que permeiam esta área, uma vez que as políticas públicas tem um referencial histórico, ideológico e estão atreladas a um sistema de crenças e a cultura de uma sociedade, e dão corpo a ideologias modulando o comportamento dos indivíduos. “A análise ideológica é fundamental para o conhecimento psicossocial pelo fato de ela determinar e ser determinada pelos comportamentos sociais do individuo e pela rede de relações sociais que por sua vez constituem o próprio individuo” (Lane, 1984, p.41).

A relevância desta pesquisa está no fato de que, no campo da psicologia social, o estudo de adultos que passaram pelo acolhimento institucional foi pouco articulado após a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990). Pensar no ex- abrigado, e na formação da sua identidade, como um processo social norteado pelas políticas públicas e condutas institucionais, pode nos auxiliar a refletir sobre as práticas atuais, e compreender o processo do ponto de vista do sujeito, devolvendo-lhe de certo modo o seu lugar pela sua expressão.

A história de Molly é eleita por sua narrativa trazer dados muito ricos, no que se refere ao estudo proposto nesta dissertação, pela sua capacidade de se expressar. E, principalmente pelo seu posicionamento crítico diante de alguns acontecimentos na sua trajetória, á ponto de construir uma história diferente da qual lhe prescreveram como decorrente do estigma do abandono, apontamento que aparece fortemente em seu relato.

⁴ A primeira edição da obra: *Mente, Self e Sociedade* foi criada em 1934. Em 2010 foi o ano em que foi traduzida para o português. Sobre a organização e edição de Morris.

Deste modo, busca-se elaborar uma análise performática dos seus relatos com base na teoria de identidade inaugurada por Ciampa (1987/2011), que propõe trabalhar a dialética indivíduo – sociedade, e a identidade como metamorfose em busca de emancipação. A análise das narrativas, tem o intuito de encontrar como as políticas de identidade mediadas pela instituição de acolhimento e a escola, possibilitam ou impedem o processo de aquisição da autonomia, e a identidade política como a articulação entre as determinações impostas e a capacidade de superação mediada pela reflexão e processo de individuação. Entre a leitura de outros teóricos em especial Goffman (1992); Habermas (1983); Habermas (2012); Mead (2010), Berger e Luckmann (1973/2006); Lima (2010); Almeida (2002); Calhoun (1994) entre outros, com a intenção de ter um referencial teórico para discorrer e delimitar o problema.

Portanto, o problema desta pesquisa está em: *Compreender, por meio das narrativas de história de vida de Molly, como se constitui/reconstitui a metamorfose da identidade do indivíduo que viveu um longo período da infância no serviço de acolhimento institucional? De que modo as políticas de identidade e possibilidades de fragmentos emancipatórios surgiram frente as condições históricas a que foi submetido.*

Com base neste referencial teórico-metodológico, acreditamos ser possível elucidar a problemática daqueles que se socializaram dentro de uma instituição de acolhimento, e foram afastados do seu núcleo familiar, com o objetivo de compreender quais recursos foram utilizados para a sua individuação após romper com os laços institucionais e não seguir o roteiro de marginalidade decorrente do pós abrigamento que lhe é prescrito, como veremos na parte empírica.

Por marginalidade nos referimos as relações de exploração e dominação – como fratura de um sistema de acumulação. Do ponto de vista da psicologia social esta palavra para Violante (1984, p.22) se refere:

“As causas da marginalidade não podem , por isso, ser procuradas no mundo próximo do indivíduo, nos fatores pessoais e psicológicos, mas na estrutura social. As variáveis causais essenciais para a compreensão da marginalidade são os processos econômicos.

A marginalidade, segundo as abordagens psicossociais comprometidas com os interesses dominantes, é concebida por suas manifestações, traços de caráter dos indivíduos (que, na verdade são suas vítimas), sendo um sentido moral”.

A partir desses pontos levantados, acreditamos que compreender o processo de constituição/reconstituição identitária de adultos que passaram por programas de acolhimento institucional, como última estratégia para proteção e garantia dos seus direitos básicos enquanto criança e adolescente, e sua experiência de vida, pode lançar luz sobre temas como a socialização fora do modelo familiar natural⁵ (ou a família nuclear burguesa – que algumas publicações insistem em estabelecer como contraponto e ideal). Entender como se configura a realidade social, se há alguma alternativa de autonomia e emancipação, e o que decorre pós- abrigo, pode lançar luz sobre o modo como o estado e a sociedade como um todo vem tratando a questão da criança ou adolescente, cuja a família foi destituída de seus poderes, não tendo ela meios para garantir os seus direitos básicos, e as decorrências do modo como algumas políticas de acolhimento institucional vem sendo manejadas.

Pesquisar a identidade daqueles que enxergaram a vida através das janelas de uma instituição, durante o período de socialização/individuação na infância e adolescência, pode ser um valioso atributo para a discussão posterior dos discursos que tem regido a práxis do acolhimento institucional, e propor políticas integradoras para minimizar os efeitos do processo , pensar em estratégias para o momento de saída do abrigo e estruturação da vida adulta com a chegada da maioridade.

⁵ De acordo com o ECA – Estatuto da criança e do adolescente (1990) família natural é a comunidade formada pelos pais ou por qualquer um deles e seus descendentes.

Capítulo 1 - O método de narrativas de vida: o presente que colore o passado e desenha o futuro⁶

*“Empresta-me sua voz...
Dá-me pela palavra, que é sua, o direito de ser eu;
Permita-me contar como foi, como vejo, ou pelo menos como vi.
Deixe-me dizer,
não como aquele que faz da saudade um projeto de vida
nem da memória um exercício.
Tenho uma história, minha pequena, mas única.
Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto.
Dir-lhe-ei minha verdade como quem talha o passado
flanando sobre dores e alegrias.
Contar-lhe-ei o que preciso como alguém que anoitece depois
da aventura de auroras e tempestades,
como alguém que destila a emoção de ter estado.
Farei de meu relato mais que uma oração, um registro.
Oração e registro simples, de indivíduo na coletividade que nos une.
Empresta-me sua voz e letra para dizer que provei o sentido da luta
para responder ao poeta que “sim”,
que valeu a pena e que a alma é enorme .
Empresta-me o que for preciso:
A voz, a letra, e o livro
para dizer que experimentei a vida e que, apesar de tudo,
também sou história.”*

(Poema ao Oralista - José Carlos Sebe Bom Meihy⁷)

⁶ Embora não seja usual incluir o método nas teses e dissertações com estudo de identidade, já que a pesquisa empírica pressupõe o uso das narrativas de história de vida, consideramos necessária mencioná-lo para esclarecimento, contribuição e embasamento do estudo de identidade enquanto teoria em movimento.

⁷ MEIHY, J. C. S.B. (Re) introduzindo História Oral no Brasil. São Paulo: USP, 1997.

O método utilizado no presente trabalho contempla a abordagem qualitativa, que visa um fazer científico enquanto práxis social. Nessa proposta, o objetivo não é descrever o fenômeno como uma verdade única, mas assumir a posição de que a realidade “é construída socialmente” (Berger & Luckmann, 2007, p. 11); assim, trabalharemos com as suas representações e significados. Ao definir o problema de pesquisa e sua complexidade, a entrevista de história de vida foi eleita por se mostrar um instrumento que permite desvelar a constituição dinâmica da identidade, por dar voz à subjetividade que fala de uma objetividade, à memória do narrador e suas relações com o tempo cronológico e o tempo narrado.

A narrativa é construída pelo próprio sujeito e privilegia a sua experiência diante dos acontecimentos. Queiroz (1988) considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar.

Nessa perspectiva, o (a) entrevistador (a) diminui o risco de direcionar o conteúdo e os dados coletados a partir das suas concepções sobre o cenário a ser pesquisado; como interlocutor, busca na narrativa do sujeito entender a representação da realidade que se configura à sua volta e quais sentidos são expressos na sua fala. Nesse processo, “narrador(a) e interlocutor(a) partilham uma dupla tarefa interpretativa: compreender os significados que constituíram o momento onde se vive o acontecimento e os sentidos do momento em que é lembrado” (Antunes, 2012, p. 73).

Esse instrumento metodológico está relacionado aos temas de pesquisa propostos pela Psicologia Social, que tem como interesse entender o indivíduo e de que forma ele dialoga com a sociedade. Com base no pressuposto de que “a sociedade é um produto humano, uma realidade objetiva e o homem é um produto social” (Berger & Luckmann, 2006, p. 87), a narrativa de história de vida não exprime apenas a existência daquele que narra por considerar as determinações: ela exprime também as relações de poder, os aspectos

culturais e ideológicos que estão situados no tempo em que aquele relato ocorre, sendo que a sua biografia está enraizada na sociedade.

Do ponto de vista individual, “as histórias de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou e se interou” (Alberti, 2005 p. 37 e 38). Nesse sentido, podemos dizer que pedir ao depoente para fazer a narrativa da sua trajetória é convidá-lo à lembrança dos aspectos mais profundos e essenciais que constituíram a sua identidade em um processo de regressão ao passado e projeção para o futuro. No método relacionado à pesquisa de identidade, é usual o(a) pesquisador(a) iniciar o seu encontro com o narrador com a pergunta disparadora “Quem é você e qual a sua história de vida?” e posteriormente perguntar “Qual o seu projeto de vida?”.

Lima (2009, p.38), ao utilizar o método de história de vida em sua tese , afirma que:

“Ciampa nos ensina que a narrativa de história de vida pode demonstrar como o homem se caracteriza antes de tudo por sua capacidade de superação das circunstâncias dadas, pela capacidade de criar projetos para si e que isso permite compreender se o resultado de suas ações promove uma realidade nova e promovida de significação própria, em lugar de ser muito mais do que simplesmente uma média”

De acordo com essa afirmação, podemos considerar que o ato de narrar pode levar o narrador a uma apropriação crítica da história por conta do processo de autorreflexão, ou seja, à percepção dos significados e movimentos em sua vida. Quanto à questão da superação, é possível dizer que as pesquisas em identidade têm assumido uma visão dinâmica de homem, tomada pelo movimento de vida e morte.

“Através das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovith & Bauer, 2004, p. 91). Nessa perspectiva, a *relevância* das

pesquisas com história de vida está na possibilidade de ter acesso àquilo que é “indizível”⁸ pelos documentos e políticas públicas, ao que decorre dos processos institucionais e sociais. Do ponto de vista do indivíduo, é dar espaço para uma fala que outrora foi suprimida e silenciada, e, ao mesmo tempo, permitir que ele recomponha os fragmentos das suas histórias.

Diante desses apontamentos, o uso da história de vida tem por *objetivo* “atingir um problema de estrutura social por meio de mecânicas específicas da coleta de dados”. (Queiroz, 1988, p. 31); no caso desta pesquisa, visa discorrer sobre as possibilidades e recursos utilizados para a superação da marginalidade inculcada e significada, decorrente das marcas do abandono e apontada pela narrativa do depoente. Portanto, o *objeto* desta pesquisa é que orienta a escolha do método. Trata-se de pesquisar sujeitos que superaram o estigma que lhes foi impingido por terem se socializado nos moldes das políticas de acolhimento institucional e de transcender a cristalização da prescrição do papel do abandonado. Por meio do método de narrativa de vida, há a possibilidade de desvelar as mesmices e as metamorfoses com sentido emancipatório frente às políticas de identidade oferecidas às crianças e adolescentes nesse cenário.

1.1 A memória e a linguagem como substância essencial da narrativa

A memória e a linguagem são dois elementos fundamentais associados para que a narrativa ocorra: enquanto a memória retorna às lembranças⁹ sobre o tempo vivido e as possibilidades do futuro, a linguagem nos permite dar um sentido e significado aos acontecimentos pelo enunciado.

Bosi (1994), em seu estudo sobre a lembrança de idosos, afirma que, nas narrativas, há o tecido da lembrança, a afetividade em relação ao que foi

⁸ Termo emprestado de Michael Pollak (1989).

⁹ Na perspectiva de Bosi (1994), apoiada em Bergson, as lembranças seriam as leituras do que o indivíduo viveu no passado.

vivido e a defasagem entre a ordenação interna do relato e a sequência de acontecimentos. Desse modo, o afloramento do passado nas narrativas está impregnado pelas representações. Na dimensão temporal, o indivíduo irá narrar o seu passado contingente ao que está vivenciando no presente e organizará sua narrativa de futuro em um *vir-a-ser*: com base no que estabelece para si mesmo no presente, irá organizar o seu projeto de vida futuro. Nessa perspectiva, a memória se situa nos eixos “passado-presente” e “presente-futuro”.

“O passado, a rigor, é uma alteridade absoluta que só se torna cognoscível mediante a voz do narrador” (Bosi, 1994, p. 61). Com isso, a autora nos sugere que, no ato da narrativa mediada pela memória, há uma tendência de se valorizar o passado, pois ele é lembrado de acordo com o presente, e, quanto ao presente, a narrativa assume uma posição mais incerta e crítica, pois é o que o indivíduo está sendo.

Narrar uma trajetória é um ato de criação pela reconstrução dos acontecimentos passados: no momento em que o indivíduo procura desenhar os traços do seu passado, a percepção, regida pelos signos sociais, aspectos culturais e tendências de uma sociedade, seleciona as lembranças em um reordenamento.

Diante do que foi apresentado, podemos considerar que o aspecto decisivamente socializador da memória é a linguagem, pois é a mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Enquanto seres linguísticos, usamos a linguagem para transmitir conhecimento e para a possibilidade de nos reconhecer enquanto indivíduos capazes de representar a nós mesmos. Para Habermas (1990), a linguagem é o que vai possibilitar a individuação do sujeito pela intersubjetividade, e como função social é concebida como um meio para o entendimento e a cooperação.

Ao falar da relação da narrativa de vida com o papel da linguagem, podemos dizer que ela fomenta uma apropriação crítica da história de vida que será narrada bem como percepção dos processos pelos quais as personagens posteriormente expostas passaram no processo de socialização/ individuação.

Nesse sentido, a memória e a linguagem assumem aspectos grupais, sociais e institucionais; em suma, mais do que uma função neurocognitiva, o seu caráter é *psicossocial*.

Nos aspectos intersubjetivos, as instituições, por meio das relações objetivas, regulam os indivíduos com as suas ideologias, e, com base em funções valorativas, constroem uma memória social por meio da reprodução pela linguagem. As instituições de acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade social, de certo modo, solidificam uma memória social, pelo discurso do especialista, pelas políticas públicas, operando na lembrança do adulto que, como última garantia dos seus direitos na infância, necessitou ser “assistido”¹⁰.

A única maneira de a memória associada à linguagem nos revelar um significado coletivo é levar o sujeito a narrar a sua história de vida. “A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar, é a sua memória” (Bosi, 1994, p. 68).

É no ato da narrativa que podemos ver os movimentos da identidade de uma pessoa, o seu salto qualitativo em relação ao seu passado e os aspectos universais do singular: “a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns, são configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo” (Bosi, 1994, p. 31).

A memória, com o seu tecido da lembrança, pode expressar, no ato de narrar mediado pela linguagem, lacunas, perplexidades, contradições, verazes hesitações e afirmações carregadas de emoções contingentes ao cenário em que se viveu. É comum, no ato de narrar, encontrarmos esquecimentos e omissões que alguns consideram uma vulnerabilidade da narrativa enquanto instrumento de pesquisa. No entanto, Bosi (2003, p. 63), ao discorrer sobre a memória do depoente na entrevista com idosos, afirma: “Os lapsos e incertezas

¹⁰ Termo utilizado por profissionais da área de acolhimento institucional.

são o selo da autenticidade; narrativas seguras e unilineares correm sempre o perigo de deslizar para os estereótipos”.

Desse modo, um relato com fissuras traz expressões carregadas de emoção em relação ao drama que é revivido no ato de contar a história que evoca as lembranças da memória. Pollak (1987, p.7), em sua pesquisa com sobreviventes de campos de concentração, declara que “a organização das lembranças se articula igualmente com a vontade de denunciar aqueles aos quais se atribui a maior responsabilidade pelas afrontas sofridas”.

Com base nessa afirmação, narrar uma história de vida pode ser considerado uma ato ético-político, pois o indivíduo, ao falar da sua trajetória e se apropriar dela de forma crítica, traz em seu relato a denúncia das mazelas sociais. De acordo com as considerações propostas por Queiroz (1988), Bosi (1984), Pollak (1987), Jovchelovith & Bauer (2004), acreditamos que as narrativas de história de vida, em alguns casos, podem ser a contraposição do discurso especializado voltado para a supremacia da dominação, ou seja, para os interesses das instituições que simbolizam as fraturas de um sistema capitalista.

Diante dos pontos expostos, cabe advertir que, quando há um estudo com narrativas de vida, a intenção não é construir um conhecimento unilateral como os livros de história costumam fazer. Uma das riquezas desse instrumento de pesquisa está nos pontos de vista contraditórios ou na construção da visão prismática diante de um fenômeno social. Sua preciosidade está na possibilidade de ter várias leituras de um mesmo acontecimento ou objeto.

Portanto, “a narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo, em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Esse tempo original e o interior é a maior riqueza que dispomos” (Bosi, 2003, p.66). O indivíduo, ao narrar a sua história em um ato memorativo, coloca em questão a sua identidade e quais os sentidos emancipatórios descobertos ao longo da sua trajetória, convidando-nos, como interlocutores, a enveredar por essa viagem pela busca de si mesmo.

1.2 Sobre o caminho percorrido

1.2.1 A escolha do(a) participante¹¹

Quando dei início ao meu trabalho de pesquisa de campo no que se refere à coleta de dados e à indicação de participantes, deparei-me com algumas dificuldades que inicialmente interferiram no andamento da pesquisa.

A primeira dificuldade encontrada foi a enorme burocracia para o acesso aos prontuários nas instituições de acolhimento com as quais eu já tinha contato e vínculo estabelecido, pois, na época em que comecei a estudar o tema, atendia em outro local algumas crianças e adolescentes assistidos pelo programa de acolhimento institucional. Outro obstáculo foi a alta rotatividade de funcionários nos departamentos técnicos e administrativos; por isso, era preciso sempre estabelecer um novo contato e explicar ao funcionário atual a pesquisa.

Diante dessa condição, recorri a um funcionário de uma fundação municipal que trabalha em defesa dos direitos das crianças e adolescentes para que ele pudesse me indicar os possíveis participantes desta pesquisa. Outra estratégia adotada para encontrar pessoas que pudessem participar foi o acesso a comunidades virtuais que tratassem assuntos relacionados ao tema. Por fim, pude contar com a indicação de dois possíveis candidatos para a pesquisa por uma ex-funcionária de uma casa-lar¹².

Consegui cinco possíveis candidatos, sendo três do sexo masculino e dois do sexo feminino. Os candidatos eram adultos, com idades entre 20 e 35 anos, que residiram em casas de acolhimento institucional a partir de 1990¹³ e passaram a maior parte da sua infância e adolescência assistidos pelo programa.

¹¹ Esta parte está em primeira pessoa do singular por se tratar da experiência de buscar o(a) narrador(a) que pudesse articular o problema de pesquisa aqui proposto.

¹² Este termo refere-se a um conjunto de casas dentro das instituições de acolhimento, com no máximo 10 crianças e com um funcionário que recebe a titulação de “mãe”, ou “pai” social.

¹³ Ano de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Após encontrar com os cinco possíveis candidatos - com um deles, por conta da distância, o contato foi pela entrevista virtual por meio do aplicativo de chamadas por vídeo¹⁴ -, percebi que, apesar de todos terem passado na infância pela experiência de serem assistidos pelo programa de acolhimento institucional, nem todos priorizavam essa experiência em seu relato, ou não conseguiam articular sobre ela.

Após perceber essa característica nos relatos coletados, direcionei a minha atenção a uma depoente, que chamarei aqui de Molly¹⁵: sua narrativa traz dados muito ricos no que se refere ao estudo proposto nesta dissertação; além disso, merecem destaque sua capacidade de expressão, e principalmente, seu posicionamento crítico diante de alguns acontecimentos da sua trajetória, como veremos a diante. Sua narrativa contém elementos importantes para a articulação com o estudo do processo de identidade e, em especial, sobre as políticas de identidade e identidade política, isso porque, “*o singular materializa o universal na unidade do particular*” (Ciampa, 1987, p.213).

Torna-se relevante enfatizar que esta é uma pesquisa em Psicologia Social, e não se trata do estudo de um caso clínico: ao utilizar como referencial teórico a pesquisa de identidade, parto do pressuposto de que esta se constitui com base nos processos sociais e nas suas determinações. Portanto, a história de vida em questão se desvela neste estudo como a sutura do individual com o social.

1.2.2 Entrevistas

A entrevista de narrativa de vida foi o principal instrumento para da coleta de dados. De acordo com esse instrumento, as entrevistas foram conduzidas da seguinte maneira:

¹⁴ Skype

¹⁵ A título de curiosidade, esse nome foi utilizado em referência a uma história infantil chamada “O incrível livro de hipnotismo de Molly Moon” que trata da experiência de uma menina órfã que precisou ser acolhida.

1. Relato de história de vida: relato biográfico com a pergunta disparadora “Quem é você e qual a sua história de vida”? - e, posteriormente, “Qual o seu projeto de vida”?
2. Roteiro de perguntas: os encontros posteriores tiveram a finalidade de retomar pontos obscuros, esclarecer dúvidas, recolher documentos e coletar novas informações. As perguntas foram formuladas de acordo com o que decorreu no relato do primeiro e dos demais encontros.
3. Uso de objetos biográficos¹⁶: trata-se de objetos aos quais o narrador atribui um significado pessoal, como cartas, fotos, acessórios ou parte da mobília de sua casa. O uso de objetos biográficos nesta dissertação contribuiu para que entrássemos em contato com o passado de Molly e auxiliou o entendimento da identidade, levando-nos, por meio dele, a um mundo afetivo povoado pela lembrança e pelas experiências de sua trajetória.

As entrevistas foram gravadas sem tempo predeterminado de duração. A gravação em áudio permitiu que não se perdesse nenhum detalhe da fala. Após a gravação, as entrevistas foram transcritas. O local onde os encontros ocorreram foi a casa da depoente, por ser mais conveniente para ela. Foi apresentado o termo de consentimento, detalhando os aspectos éticos, garantindo assim o anonimato da participante.

1.2.3 Análise e classificação dos dados

No que se refere às análises das narrativas, após a coleta e transcrição das gravações, as entrevistas foram agrupadas e posteriormente foi feita a classificação temática de cada item narrado. As narrativas, uma vez delineadas, foram analisadas à luz da teoria sobre identidade proposta por Ciampa (1987), baseada no sintagma identidade-metamorfose-emancipação.

¹⁶ Bosi (1994) afirma sobre os objetos biográficos: “Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade” (p. 441).

Para discorrer sobre o problema de pesquisa apresentado, houve um aprofundamento nas análises no que se referem às “políticas de identidade e identidade política”, conceito em que Ciampa (2002) se apoia na questão do estigma de Goffman (1988).

Para apoiar a discussão sobre as políticas de identidade, no que se refere às determinações sociais que impedem o indivíduo de ter uma identidade autônoma e, no caso deste estudo, seguindo a prescrição de marginalidade por meio da carreira moral (Goffman, 1988), foi utilizada no referencial teórico e na análise final da narrativa a questão da colonização do “mundo da vida” pela “lógica sistêmica” (Habermas, 1981/2012b). Nessa perspectiva, a identidade política é aquela que não se deixou colonizar pelas relações de poder e dinheiro (lógica sistêmica).

Esse processo irá conduzir à compreensão dos fatores que levaram o sujeito que passou pela experiência do acolhimento institucional na infância e conseguiu se estruturar na vida adulta sem ser seduzido pela marginalidade, conforme apontam outros estudos. O método de narrativas de vida, utilizado nas pesquisas pela Psicologia Social, e a pesquisa de identidade consideram que o indivíduo é um ser social, ou seja, um sujeito contingente à sua história e à sociedade. Desse modo, o *self* não é uma consciência pura fechada em si mesma, mas constituída socialmente por meio da objetividade e subjetividade. Portanto, buscaremos não utilizar as falas de forma determinista, mas tentando contextualizá-las em um momento histórico, social, cultural e político; iremos considerá-las reveladoras e ricas para o entendimento da problemática deste estudo.

Capítulo 2 - Breve histórico sobre o estigma do abandono na institucionalização de crianças e adolescentes

“[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão...”

(Constituição de 1988, art.227)

Para situar historicamente a infância e adolescência acolhida institucionalmente, articularemos com os estudos que privilegiaram este tema, ao longo do tempo, pelo viés de como o estigma do abandono foi significado em cada período. Considerando a vasta literatura sobre o acolhimento institucional, foram eleitos os estudos que abordavam o momento de saída da instituição com a chegada da vida adulta entre outros que discutem a socialização e constituição do indivíduo dentro do espectro institucional.

A partir desta conceituação, são várias as formas de se referir a criança com o estigma do abandono: exposta, enjeitada, menor, delinquente, trombadinha, menino de rua, ilegítima, rejeitada. “Por estigma, entendemos a marca ou corte que significa algo de mal para a convivência social, rito ou desonra”(Goffman,1993, p.11). Este pré-conceito advindo de um significado social anula a totalidade do indivíduo, ao coloca-lo na condição de desacreditável¹⁷, com as suas oportunidades reduzidas a partir de uma imagem deteriorada construída socialmente.

Lamentavelmente estas significações separam estas crianças das que tem alguém para representa-las e reconhecer a invenção da infância - tais predicções chegam até mesmo a desconstruir o que é ser criança. A perda do

¹⁷ Sua característica não é imediatamente reconhecível ou perceptível.

reconhecimento da infância é mais um dos sintomas das mazelas que as famílias pauperizadas carregam, e que, de acordo com a pesquisa sobre a história social da criança abandonada, feita por Marcílio (1998, p.257): “A pobreza foi a causa primeira – e de longe a maior – do abandono de crianças, em todas as épocas”. A miséria, é um forte determinante que acompanha a exclusão social e desumanização das famílias e o estigma do abandono decorrente da condição econômica.

Posta essas enunciações, pretendemos levar em consideração alguns questionamentos ao longo deste capítulo como: Quem são esses adultos que na sua infância ou adolescência foram acolhidos institucionalmente? Porque são conceituados como “abandonados”? Como o estigma do abandono reflete na realidade social? Como ele foi construído ao longo da história no Brasil? Abandonados! Por quem?

2.1 O estigma do abandono no Brasil: Da colonização ao Antigo Código de Menores

No Brasil colônia o abandono de crianças apareceu como alternativa para manter o padrão e a moral judaico-cristã, vinda com a colonização dos portugueses. Não havia uma preocupação direta com a infância desvalida, a ponto de muitas das crianças que conseguiam sobreviver ao desamparo se tornarem crianças de rua e viverem por meio da mendicância – ou serem recolhidas por alguma casa de família, uma vez que poderia ser uma mão-de-obra, principalmente no caso de mulatos e negros.

A primeira fase da história da criança com o estigma do abandono foi chamada de *caritativa*. Com início no século XVI e permanência até XVIII. Parte das ações que se relacionavam com a questão vinha da caridade dos fiéis da igreja católicos mais abastados, regidos pela preocupação de salvar as suas almas e a das crianças que eram deixadas a sua própria sorte (Marcílio, 1998). Não havia uma preocupação com o corpo e a vida desses pequenos

seres ou com alguma mudança social. Desde que fossem batizados e suas almas salvas. A mesma crença era mantida para as pessoas que faziam doações, pois ao fazerem caridade, estariam assegurando as suas almas.

Havia também as Câmaras Municipais, que após o bebê conseguir vingar a sua vida, caberia a ela “encontrar os meios para criar a criança sem-família” (Marcílio,1998, p.130). Sendo que a prática de institucionalização de crianças era pouco difundida, e poucas eram assistidas por instituições como conventos e as Santa Casas de Misericórdia, o que deu início no século XVII a Roda e Casas dos Expostos – com a intenção inicial de recolher crianças pobres.

A Roda dos Expostos foi uma prática instituída e importada de Portugal, que consistia de acordo com Marcílio (1998, p. 145) em:

“Esta roda ocupa o lugar de uma janela dando fase para a rua e gira num eixo perpendicular. E, dividida em quatro setores por compartimentos triangulares, um dos quais abre sempre o lado de fora, convidando assim a que ela se aproxime toda a mãe que tem tão pouco coração que é capaz de separar-se de seu filho recém-nascido. Para tanto tem apenas de depositar a criança na caixa e, por uma volta da roda, fazê-lo passar para dentro, seguindo depois seu caminho sem ser vista.”

É notável neste período, conforme descreve a citação acima a culpabilização das mães por abandonar seus filhos, sem atribuir outras causas à infância desvalida. E, ao mesmo tempo, a contradição pelo incentivo de renegar o filho por meio da exposição do recém-nascido sem ser visto. Esta prática foi muito difundida na sociedade da época, e havia o costume de algumas poucas famílias irem até a Roda para perfilhar alguma criança, que era chamada de filho de criação.

A adoção foi algo que passou a existir somente em -1979-sendo que de acordo com os registros de Marcílio (1998, p.139): “a situação dos filhos de criação no âmbito das famílias sempre foi muito ambígua. Ora eram aceitos como filhos da família, ora se confundiam com as serviçais da casa onde eram criados”. Já as crianças que permaneciam nas Santa Casa de Misericórdia, ficavam em condições muito vulneráveis, pois não haviam acomodações

suficientes, em muitos casos contribuindo para que fossem confundidas e misturadas com os enfermos, tendo aumentado na época, de forma significativa, a sua morte por meio de infecções, diarreias e epidemias. Mesmo com a Roda, os registros de infanticídio da época (controlados pelo livro de batismo) eram altos.

Após a criança passar por este primeiro período, iniciava uma trajetória com as amas-de-leite, para amamentá-las após serem batizadas, e cuidar delas até o desmame. Após isso, era incentivado para que fossem morar em casa de família o que poderia ser o complemento ideal para a execução das atividades domésticas, cabendo apenas o papel de serviçal.

Todavia, embora houvesse o empenho por parte dos responsáveis pela Roda dos Expostos, para encontrar uma família, este destino não era certo. Condição que contribuía para que muitas crianças fossem para as ruas mendigar, o caminho encontrado para a sua sobrevivência de algumas meninas era a prostituição. Quando havia espaço para acomodar de forma muito precária as crianças na Santa Casa de Misericórdia estas não eram alimentadas adequadamente e inúmeros eram os castigos em que passavam de joelhos um grande período ou ficavam de jejum a pão e água.

Poucos eram os casos em que se estabelecia um vínculo afetivo, entre cuidadoras e os bebês, que de acordo com Marcílio (1998, p.272): “ [...]a demanda por amas que amamentavam era tão grande, que elas não sofriam nenhuma sanção ou recriminação pela morte das crianças”. Não obstante, em caso de óbito, poderiam retornar a Roda dos Expostos e retirar outra criança para amamentar e receber o seu salário. Muitas utilizavam da sua atuação para fazer um tráfico tenebroso de crianças, vendendo-as como escravas, ou dando-as de presente.

Neste período, o trabalho infantil era explorado sem nenhum constrangimento, principalmente após os sete anos de idade, sobre o forte argumento de contribuir para que elas não permanecessem nas ruas.

Sendo assim, a questão da infância desvalida nesta época perpassa dois fenômenos sociais: a vinda dos jesuítas para o Brasil, e a ideologia

predominante de uma sociedade escravista. Em 1530 o valor instituído pelos jesuítas estava voltado para a salvação das almas e não para as mazelas da sociedade. Sendo que, aos jesuítas cabia apenas educar aqueles que tivessem filhos legítimos e catequizar índios, que, de acordo com Marcilio (1998,p.131):

“[...] durante todo o tempo que estiveram no país e tiveram a hegemonia educacional da infância brasileira, nunca criaram uma única instituição destinada à educação da infância desvalida e desamparada. Nunca nenhum pequeno exposto pôde ser admitido no colégio de Jesuítas.”

Porém não era só a anulação dos Jesuítas, parte da exposição de crianças era devido a lógica de uma sociedade escravista, em que os senhores de engenho expunham as crianças, aproveitando as escravas como amas-de-leite, e depois retornavam as Rodas para reclama-los como escravos caso sua vida tivesse vingado.

Em meados do século XVIII, com a ascensão da família burguesa, alguns médicos defendiam a Roda dos Expostos por manter os bons costumes e permitir que a família continuasse unida preservando apenas os filhos legítimos; ou garantindo a pureza das donzelas, a ideologia da família burguesa começava a permear os costumes.

Para as famílias pauperizadas, esta era a esperança de manter o filho vivo, sustentada pela crença de que as amas-de-leite poderia alimentar o recém-nascido. As famílias mais abastadas expunham seus filhos geralmente pela sua ilegitimidade e ocultação do adultério.

Para as meninas, que conseguiam sobreviver as condições vulneráveis e chegar a fase adulta, no momento de saída das casas de misericórdia era comum esperar pelo casamento, isso, quando a instituição tinha dote para oferecer aos possíveis candidatos, ou conseguir ser aceita por alguma família para fazer serviços domésticos. O casamento por uma quantia doada pela Santa Casa atraía muitos caça-dotes, deixando posteriormente as moças na rua, a sua própria sorte. Para os meninos que se tornavam rapazes, o trabalho de aprendiz sem remuneração poderia ser uma maneira de sair da instituição,

porém este desfecho incentivava a exploração do seu trabalho ou a exposição a condições de trabalho semelhantes a dos escravos.

Apenas em 1829 foi instituída a preocupação em oferecer educação para as crianças sem-família, com a criação da Escola de primeiras letras em Salvador, de acordo com os registros de Marcílio (1998, p.279). Antes disso, as moças e rapazes ao saírem da instituição não sabiam ler e escrever, característica muito comum na fase caritativa. Além de alfabetização, as meninas tinham aulas de bordado, entre outras, para que pudessem ser ótimas esposas. Os meninos eram treinados para ir trabalhar na marinha ou se tornarem artesãos.

Em meio ao século XVIII, a caridade foi perdendo as suas formas de se repor na sociedade, pela ausência de justificativas frente ao avanço do liberalismo e a Revolução Industrial. Diante disto, iniciou-se o período *filantrópico*, que tinha como retaguarda a proposta da ciência higienista, aliada a novas formas de se pensar na época e com a mudança de paradigma, de que era necessário cuidar do corpo da criança.

“Buscava-se conhecer, e transplantar para o País, os modelos de assistência e de proteção aos desamparados, que estavam sendo experimentados em solo europeu” (Marcílio, 1998, p. 201). Com a chegada desta fase, o médico (considerado também como cientista social capaz de regular a moral da época), passou a determinar o que era correto enquanto conduta para cuidar de crianças.

Começaram as tentativas de se ter um projeto de assistência a infância com a implementação dos educandários orfanológicos, os primeiros surgiram em 1885 de acordo com Marcílio (1998). Em decorrência disto, as Santas Casa de Misericórdia perderam a sua autonomia, pois já não havia tantos fiéis fazendo caridade, e o poder público passou a assumi-las no intuito de esvaziar todo o caráter caritativo que estas instituições pudessem ter – era a separação do Estado e da igreja.

Não obstante, houveram mais acontecimentos históricos que impulsionaram a mudança de fase. A abolição da escravatura e a lei do Ventre

Livre, aprovada em 1871, na leitura de Marcílio (1998 p. 206): “(...)renovou o pavor das classes privilegiadas de se verem, de repente, sem trabalhadores domésticos. Esse temor levou as elites brasileiras a repensar as políticas e as formas de proteção à infância desvalida e aos ingênuos”.

O pavor das elites era de não ser mais possível contar com a mão-de-obra doméstica e agrícola, que outrora tinham. Por isso, o incentivo para que as crianças expostas fossem educadas o suficiente para preservar os seus corpos, assim poderiam ser pessoas úteis para trabalhar. Este era o principal determinante para que se mantivesse o interesse na filantropia, manter a ordem e a harmonia de uma sociedade liberal, com o pressuposto de progresso em contraposição a barbárie.

De acordo com este pressuposto, a ideologia mais disseminada na fase era o amor pelo trabalho, e a figura do trabalhador como antítese do pobre ocioso. “A filantropia tinha por escopo preparar o homem higiênico (capaz de viver bem nas grandes cidades, em boa forma e com boa saúde), formar o bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizador e disciplinado” (Marcílio, 1998, p.207). Por conta disto, os educandários orfanológicos mantinham uma orientação muito próxima das instituições totais, com uma disciplina rígida, para moldar o indivíduo higiênico. A crença era de que após anos de permanência nestes locais, com a chegada da vida adulta, o interno estaria preparado para ser um cidadão honesto, e estaria livre da marginalidade considerada na literatura como o vício, a prostituição, o furto, entre outros.

Este período se propunha a ter uma ciência que o legitimasse, com isso os médicos, considerados como autoridades, embasavam as suas práticas com a “ciência higienista” que basicamente tinham ações para civilizar o indivíduo e cuidar do seu corpo. Teorias como a dos estereótipos de Cesar Lombroso, assumiram notoriedade. Seus valores eram baseados na concepção de que a criminalidade é hereditária e por meio dos traços físicos poderia ser identificada (o homem com traços europeus era considerado o mais civilizado); para que alguns indivíduos não esbarrassem nela precisariam ser disciplinados por instituições que garantissem a ordem.

“Uma educação rígida – pregavam os lombrosianos - era necessária para refrear a ‘tendência natural ao crime’” (Marcílio, - 1988, p.194). Justificada por esta teoria, a responsabilidade penal passou a ser aos nove anos de idade na República a partir de 1919 - período em que foi criado o Primeiro Departamento Nacional da Infância por Morcovo Filho um dos maiores médicos que propagou a ciência higienista. Para Marcílio (1998, p.195) a decorrência deste período era:

“[...] a designação da infância mudou nesta fase de intervenção da medicina e das Ciências Jurídicas. De um lado o termo ‘criança’ foi empregado para o filho das famílias bem postas. ‘Menor’ tornou-se discriminativo da infância desfavorecida, delinquente, carente, abandonada. ‘Do início do século, quando se começou a pensar a infância pobre no Brasil, até hoje a terminologia mudou.”

Podemos entender de Marcílio (1998), que o estigma do abandono pertence a um substrato social, pois as crianças de classe desfavorecidas não poderiam ter a sua infância reconhecida, esta é uma variação da estigmatização, relacionada ao termo abandono e as raízes históricas da infância indigna. Nos aspectos educacionais o “menor” deveria ser controlado e administrado pelas instituições, e a criança deveria ser preparada como um líder para dirigir a sociedade.

“Ao mesmo tempo, surgem obras de divulgação médica que visavam ao esclarecimento das mães quanto a higiene da primeira infância, a amamentação, a educação dos filhos etc.”(Araújo, 1985, p.66) Tal iniciativa era fundamentada na ideia de que as famílias pauperizadas não tinham a capacidade de cuidar do corpo de seus filhos, e por isso também precisavam ser educadas. As políticas em torno da criança e adolescente com o estigma do abandono eram norteadas pela culpabilização e crença de indolência dos pais.

De acordo com os estudos sobre a família de Reis (1984), podemos afirmar que esta é uma tentativa de inculcar os valores da família nuclear burguesa para a família operária, ao distanciá-la da comunidade e referenciar para a criança apenas as figuras parentais – motivo pelo qual muitos pais

ameaçavam o seu amor caso a criança não se submetesse aos seus imperativos.

Com a influência do período filantrópico, houve a extinção das Rodas dos expostos, por volta de 1920, sobre o argumento de que ela representaria algo negativo da institucionalização de crianças, associado à barbárie e a hábitos arcaicos do período caritativo – ela não daria conta de uma sociedade liberal. A admissão de crianças deveria ser feita mediante a apresentação de um adulto responsável, dando um aspecto de creche às antigas casas de recolhimento.

Ao considerarmos os avanços e recuos até o momento é possível afirmar que a Roda era uma das práticas de desumanização das crianças, além de ser um estímulo ao abandono de crianças por não ter nenhuma condenação jurídica no ato de expor o recém-nascido. Porém, com o período filantrópico, a forma de reconhecimento social das crianças, cuja significação é tida como menor, promove apenas um sistema de dominação com base nos ideais burgueses e eurocêntricos – era uma caridade que humilhava.

Nas primeiras décadas do século XX, progressivamente o Estado começou a assumir esta demanda da sociedade. Era o início da transição para a terceira fase, a do *Estado do Bem-Estar Social*. “Em 1921, criava-se o Serviço de Assistência à Infância e, em 1924, o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, do Rio de Janeiro”. (Marcílio, 1998, p.223). Iniciou-se a judicialização da infância, sendo que o Juiz de “menores” passava a ser considerada a maior autoridade no assunto, a ele eram delegados os poderes e destino de várias crianças. Os principais acontecimentos foram: a aprovação do primeiro estatuto da adoção em 1916– sendo que o Juiz determinava qual criança deveria ou não ser adotada, e a instituição do primeiro Código de Menores, de Mello Matos, em 1927.

É importante ressaltar que para o momento histórico o Código de Mello Matos foi um avanço na assistência a infância, sua intencionalidade era proteger e controlar a infância desvalida, com a fomenta da adoção. No entanto, ele não distinguia demandas diferentes, como as crianças

consideradas “abandonadas” e a criança/adolescente em conflito com a lei. Este fato contribuía para homogeneização de crianças e também para a prática de muitos abusos. Não obstante, sua prática estigmatizava a infância pobre com medidas punitivas e pelo uso indiscriminado do termo “menor” demarcando a diferença de classes.

Outro aspecto a ser considerado, é que o código penal foi aprovado em 1890 e com isso as instituições chamadas de preventivas e correccionais faziam parte da realidade social, ou seja, a orientação punitiva estava fortemente presente, pois antes de se pensar em garantir o direito a adoção, entre outros na infância, era necessário institucionalizar (tirando da sociedade) a criança/adolescente, que tivesse cometido algum delito ou simplesmente fosse considerada sem-família.

Mesmo com a medida de adoção, a infância era “coisificada” e vista como mercadoria:

“[...]instituiu-se que a adoção deveria ser formalizada ‘por escritura pública’. Isso talvez, fosse um resquício do período da escravidão, quando o escravo considerado uma mercadoria, deveria ter qualquer tipo de transação comercial (venda, hipoteca, doação) intermediada pelo cartório e por escritura pública. Tal absurdo foi mantido no código de 27, no Estatuto de menor de 1979, e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, sem que ninguém se desse conta da barbaridade dessa imposição”. (Marcílio, 1989, p.303)

O significado estabelecido para a adoção era o de suprir a necessidade de alguns casais que por motivos gerais não poderiam ter filhos, ou seja, não era uma preocupação legítima com crianças órfãs ou que eram destituídas de suas famílias. De fato, não havia o reconhecimento da necessidade de se ter uma infância digna.

As crianças que não tinham a sorte de serem escolhidas pelo juiz para que fossem adotadas eram encaminhadas para o R.P.M (Recolhimento Provisório de Menores), que teve o seu funcionamento até 1935. Junqueira (1996, p. 31 e 32), descreve como aspectos gerais da instituição:

“Estes abrigos funcionavam com os portões abertos. Com a justificativa de que alguns menores autores de infração penal abandonavam aludidos os abrigos, foi então idealizado o RPM., dando início a política dos portões fechados, para menores de 14 a 18 anos... A primeira vez que entrei no pátio do RPM , deparei com aqueles meninos que, embora jovens, pareciam restos humanos, cheirando a urina e cadáver, semi-nus.”

Encontramos também nos relatos, em tom de denuncia da autora, a precariedade de material para os funcionários trabalhar. O modo como conceitua as crianças é próximo da condição de “desacreditável” que Goffman (1996) conceitua, ao terem as suas possibilidades tolhidas pela significação deturpada do seu estigma, e serem retirados da sociedade e tratados como vidas-que-não-merecem-ser-vividas (Ciampa, 1987). Tal descaso é devido à falta de humanidade atribuída a estas crianças, suas vidas são tão desinteressantes para os ideais dominantes que só lhes resta o confinamento na instituição.

Posterior ao R.P.M, em 1941 foi criado o SAM (Serviço de Assistência ao Menor) com o objetivo de institucionalizar o que o Código de Mello Matos previa, ou seja, a proteção e amparo a infância. Seu objetivo principal era: “(...) enriquecer a pátria de amanhã com homens válidos, sadios, capazes de uma colaboração produtora e útil” (Marcílio, 1998,p. 223). Isto é, a lógica produtivista está sempre relacionada a forma como o código foi estruturado, reflexo da ciência higienista.

Na década de 50, começaram as primeiras pesquisas relacionadas a infância institucionalizadas. Estudos como o de (Bowlby, 1973; Spitz 1983) ao descreverem o quanto a institucionalização prolongada interfere no processo de socialização, nos aspectos adaptativos como a aquisição da linguagem, na construção de vínculo afetivo com prejuízos cognitivos. Os prognósticos do que decorre dos primeiros anos de vida da criança do ponto de vista do desenvolvimento psico-afetivo do longo período de institucionalização geralmente são elementos que não promovem a autonomia do adulto (geralmente associados a psicopatologia) que foi institucionalizado na infância.

Neste período, a relação de apego geralmente era banalizada na prática dos internatos-escolas, pelo argumento de que todas as crianças deveriam ser tratadas iguais – se tivessem um tratamento mais afetivo corria-se o risco da diferencia-la muito das outras. Estes teóricos tem sido utilizados até o momento para embasar pesquisas na área de acolhimento institucional, sendo que algumas como será apresentado mais a diante apenas descrevem os atrasos no desenvolvimento e psicopatologias relacionadas, sem relacionar estes aspectos com os determinantes sociais; a referência de base é a mãe.

Com o Golpe Militar, o governo tinha se sensibilizado com a questão da infância indigna, no sentido de acreditar na necessidade de prover ordem e disciplina. “Em 1964, os militares no poder criaram a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, Funabem – (cujos Estatutos foram objeto de decreto de 14/7/1965) – que introduz o Estado interventor ou Estado do Bem-Estar (Welfare State) nos assuntos da assistência à infância” (Marcílio, 1998, p.225).

Esta instituição trazia em sua orientação o “fechamento” das instituições totais (Goffman, 1993), com uma burocracia impeditiva de sair ou receber visitas, tudo o que a sociedade civil poderia propor para a socialização de crianças e adolescentes havia no local. Na leitura de Violante (1984, p.61), ao falar do dilema do Decente Malandro em seus estudos, critica a FUNABEM pela orientação punitiva: “ Ora, se o menor é vítima da sociedade de consumo, desumana e muitas vezes cruel, há que ser tratado e não punido, preparado profissionalmente e não marcado pelo rótulo”.

Estudos como os de Campos (1984); Rizzini (1989) ; Junqueira (1996) e Altoé (1990) começam abordar e questionar o funcionamento da Funabem e seu impacto na socialização de egressos. As principais asserções encontradas nestes estudos são: a discrepância de realidade social oferecida pela instituição; os castigos abusivos – com agressão física e marcas de queimadura; e como ultimo indicador relacionado a esta pesquisa, os valores inculcados de modo a ser socializado para viver em instituições totais – o presídio ou as forças armadas eram a prescrição da época para os garotos, e no caso das garotas a mendicância e prostituição.

As autoras apontam também para o fato dos “ex-internos”¹⁸ não conseguirem se estruturar na vida adulta, longe das normas e tutela da instituição, pela orientação paternalista – de modo a não favorecer a autonomia do egresso. Aos recém-saídos cabia a ocultação do estigma do “abandono”, que poderia ser descoberto ao consultarem os seus documentos vindos da FUNABEM. Deste modo, a alternativa que encontravam era esconder os seus documentos para tentar construir uma nova história pessoal.

Percebemos nestas pesquisas a denuncia de que era comum a generalização da passagem na FUNABEM à marginalidade. Mesmo saindo da instituição com a chegada dos 18 anos, os rótulos de “menor-infrator” e “menor-carente” (principais categorias usadas até a década de 80) não os abandonavam. Para os possíveis empregadores ao oferecer sub-empregos, ou até mesmo para se relacionar com outras pessoas. De acordo com a Altoé (1990, p.74) o Estado estava sempre pronto a tutela-os: “Podemos, então, ressaltar que essas pessoas estiveram e vão estar reclusas grande parte de suas vidas. Nesse tempo, elas permaneceram fora do convívio social tuteladas pelo Estado, seja enquanto internos da FUNABEM, ou apenas do Sistema Judiciário”.

Após três anos de funcionamento da FUNABEM, outra instituição com a intenção de assistir a infância desvalida foi criada no estado de São Paulo – a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) – lei estadual 1.534 de 27/11/1967. As principais demandas de atendimento da instituição eram as crianças e adolescentes intituladas na época como “menor” que fossem consideradas abandonadas ou infratoras. Sendo que a significação da época para estas categorias eram:

"Assim, categorizados os menores 'abandonados' seriam aqueles que se encontram em situação de abandono, por falecimento dos pais ou abandono e ausência de adultos que os substituam, ou perda do pátrio poder; 'assistidos' seriam aqueles menores que tem pelo menos um adulto por ele responsável e que os mantém internados por falta de condições econômicas, afetivas e/ou de saúde física ou

¹⁸ Modo como os antigos usuários eram chamados na antiga constituição.

mental; 'infratores' seriam aqueles que foram julgados como tendo praticado atos considerados infração penal." (Violante, 1984, p. 17)

A pretensão era de haver um tratamento diferente para cada demanda, porém no decorrer do processo de institucionalização, como citado na pesquisa da autora, o estigma do abandono e do infrator se misturavam e intercalavam na percepção da equipe técnica e na sociedade como um todo. Percebemos nesta citação o quanto a significação social do abandono é sempre relacionada primeiramente ao abandono dos pais ou um adulto responsável. Neste sentido, não encontramos, do ponto de vista judicial, e até mesmo nas observações das pesquisas sobre os discursos construídos na objetividade da época, a responsabilização da sociedade.

Haviam os mesmos abusos físicos e morais cuja decorrência é a mortificação do eu na FEBEM e na FUNABEM, porém neste último período eram apenas mais sutis de acordo com as narrativas de Junqueira (1996):

"Os espancamentos se tornaram mais sofisticados e marcas não ficavam como na época da Polícia Militar. Usavam colocar areia nos canos de plástico enrolados com cano molhado e com isso batiam nos meninos e não marcavam. Também costumava deixar por longo tempo os garotos na ponta do pé somente com os dedos das mãos apoiados na parede."

O estigma da infância vulnerável, incapaz de ter a sua dignidade, era a todo momento reafirmado dentro dos muros da instituição pelo modo opressor como eram tratados pela equipe técnica e direção omissa. Outro fator desumanizador da época, era quanto a educação dos jovens, muitos não conseguiam terminar sequer de se alfabetizar, pois nas trocas de unidade sempre regrediam de série e os cursos profissionalizantes era apenas para evitar o ócio – não ofereceriam certificados (Altoé, 2009).

Contingente ao funcionamento destas instituições e em paralelo com as instituições filantrópicas (que acolhiam a demanda de crianças "abandonadas" e carentes) que não se extinguiram no dia 10 de outubro de 1979, foi instituído o segundo código de menores denominado Estatuto do Menor– lei nº 6.697. Seu objetivo não era só atender a infância desvalida, mas também lidar com a

demanda da infância que necessita de medidas corretivas, prevenir ou corrigir causas de desajustamentos – o que estava emparelhado às orientações e políticas repressivas das instituições citadas.

O processo de adoção foi alterado com a chegada do Estatuto do Menor – “a colocação em lar substituto, que poderia ser ‘simples’ ou ‘plena’” (Marcílio, 1998, p.223). E, continuava a ser legitimada por escritura pública, ou seja, a criança era tratada no processo como a aquisição de um objeto em um contrato de compra e venda. Estas mudanças foram os últimos traços da transição do período filantrópico para o do Estado do Bem-Estar Social.

Na verdade, poderíamos dizer que estes período passaram a co-existir pois de acordo com as enunciações, entrevemos os mesmo reflexos ideológicos nesta fase, o mais predominante é o trabalhador como antítese do “marginal¹⁹”, esta é uma das principais críticas de Violante (1984, p.98) ao pesquisar este período: “ (...) e ele é trabalhado no sentido de aceitar a realidade dele, desenvolver hábitos de trabalho, não usar a conduta anti-social como meio de vida, mas o trabalho.” Esta conceituação funcionou de modo a depositar toda a responsabilidade dos atos nos adolescentes, sobretudo, sem considerar o modo como foi a socialização e a própria visão, as decorrências do estigma.

Entre as famílias dos internos, na época de FEBEM, era comum a crença de que as crianças seriam melhor educadas ali, por serem garantidos aspectos materiais como educação e comida. Muitas eram de classe baixa ou estavam na linha da miséria, o que dificultava as visitas, e até mesmo receber os filhos em casa nos finais de semana – quando as saídas eram liberadas

¹⁹ A título de acepção do termo: “Marginal seria o individuo que emite comportamentos tais, de modo a se colocar ou ser colocado à margem da sociedade, sendo, portanto, o produtor de sua marginalidade por ser: vagabundo, indolente, ladrão, criminoso, alcoólatra, traficante, prostituto”. (Violante, 1984, p.186)

conforme análises de Altoé (2009); Violante (1984); Campos (1984); Junqueira (1996).

Quanto aos documentos pessoais, estes tem seu acesso negado a criança, e seus objetos biográficos são perdidos ou em alguns casos retirados (Altoé, 2009). A afetividade entre internos e funcionários continua a ser rechaçada, pelo receio de que o adolescente não reconheça a autoridade do técnico quando necessário. E assim, a infância institucionalizada vai sendo significada sem poder ter seu espaço no âmbito público ou afetivo-emocional, onde possa se auto-reconhecer e questionar as suas condições – seus direitos e suas vidas tem menos validade pois suas famílias não produzem e na condição de crianças não podem produzir.

E finalmente, com a chegada dos 18 anos, o adolescente ao sair da instituição, se depara com a sociedade e esbarra em dois prognósticos: o primeiro tido como poucos casos conseguia um sub-emprego para sobreviver, enquanto outros acabavam apenas em um breve espaço de tempo fazendo a passagem para a penitenciária, isso quando antes de chegar na maioridade não eram transferidos por um tempo em caráter de prevenção (Violante, 1984; Juqueira, 1996; Altoé,2008).

Diante de toda a exposição das principais referências no que antecede o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fica nítido o fechamento das instituições de atendimento a infância e a adolescência, que podemos chamar de totais, por sua orientação punitiva e ideologia a serviço de uma sociedade de produção e consumo. E também, é relevante destacar a literatura até aqui apresentada marcada por uma postura ético-política, pelo inquietamento e denuncia as práticas e abusos das instituições como a Funabem , a Febem e os internatos-escolas por não protegerem e promoverem condições as crianças e adolescentes de terem uma vida autônoma ao saírem da instituição.

Em especial, Junqueira (1996) por ser afastada do cargo de juíza de menores por conta das suas publicações marcadas pela proposta de atendimento mais humanitário. Como característica marcante, a crítica e contradição era algo sempre em movimento pelas publicações apresentadas,

geralmente embasada pelas proposições de Goffman (1996); Lapassade (1977) e Loreou (1993). Estes estudos foram realizados em tempos de Regime Militar no Brasil. Diante disto cabe a pergunta: Em tempos de ECA (1990) em situação de razoável democracia, como a literatura tem manejado as contradições e discursos sobre o estigma do abandono?

2.2 O estigma do abandono em tempos de ECA

Com o final da década de 80, período em que se encerrou a Ditadura Militar no Brasil, houve dois avanços significativos no que confere ao olhar pela esfera jurídica na assistência à infância e adolescência. O primeiro foi a implementação da nova Constituição do Brasil em 1988 e a mudança de paradigma de criança-objeto para criança sujeito de direitos, independente da sua classe social, retirando o estigma atribuído a palavra “menor”. A partir da constituição, as políticas na infância e adolescência são pensadas de forma tríplice, ou seja, como responsabilidade da família, do Estado e da sociedade proteger a criança de qualquer ato de negligência ou privação dos seus direitos, conforme previsto no art. 225 (Brasil, 1988).

Em decorrência deste ato, o segundo avanço foi a mudança do Código de Menores de 1979 para o Estatuto da Criança e do Adolescente previsto pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, como legislação infra-constitucional. O referido estatuto tem como função reafirmar os direitos à cidadania para crianças e adolescentes historicamente fragilizados. Com a mudança de regulamentação houve em 2006 a separação definitiva da demanda de crianças consideradas em risco, ou seja, as que estão em conflito com a lei são encaminhadas para a Fundação Casa (Lei Estadual 12.469/06), substituindo as FEBEMS - e as crianças e adolescentes cujas as famílias foram destituídas do pátrio poder vão para as instituições de acolhimento que podem ser subsidiadas pelo Estado, não - governamentais ou ONGs que recebem auxílio de programas do governo.

Deste modo, a medida de acolhimento institucional está prevista no capítulo II – das medidas específicas de proteção do livro II no art.101 parágrafo único descrito da seguinte forma: “O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (Brasil,1990,p.29). E também, ao destacar o direito da criança e do adolescente a permanecerem em suas famílias, reconhece a pobreza como um problema estrutural e não como uma condição que predispõe o rompimento de vínculos familiares, como em outrora, no Código de Menores. (Ayres, Cardoso e Pereira, 2009,p. 130).

Em caso de acolhimento institucional, o ECA (Brasil, 1990) descreve no art. 92 que na medida deve ser adotado os seguintes princípios:

- I- Preservação dos vínculos familiares;
- II- Integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III- Atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV- Desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V- Não desmembramento do grupo de irmãos;
- VI- Evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigadas;
- VII- Participação na vida da comunidade local;
- VIII- Preparação gradativa para o desligamento;
- IX- Participação das pessoas da comunidade no processo educativo.

No entanto, de acordo com os dados levantados por Silva (2004), o tempo de duração da institucionalização no Brasil pode atingir um período superior a 10 anos. O que descaracteriza esta medida do seu caráter provisório e excepcional, sendo que não há outras diretrizes no caso de instalação permanente da criança ou adolescente, e, a institucionalização de crianças por falta de condições financeiras por parte dos pais é uma prática constante e dissonante do que está previsto.

Ao recorrermos ao ultimo Levantamento Nacional de Crianças em Risco no Brasil - pesquisa realizada no período de 2012/2013 :

“Os abrigos pesquisados, no total de 589, atendem cerca de 20 mil crianças e adolescentes. A maior parte está concentrada na região sudeste, que responde por 49,1% dos abrigos do levantamento e contempla 45% do total de crianças atendidas”. (Brasil, 2013,p.5)

De acordo com esses dados podemos observar que o número de crianças atendidas e institucionalizadas é alto, ou seja, esta ainda é uma questão a ser superada no âmbito nacional. A infância ainda é desprotegida e muitas crianças estão crescendo na provisoriedade indeterminada por conta da dissonância entre o que o ECA prevê e a prática do acolhimento de crianças. Outro indicador de levantamento feito a se considerar é que:

“(...) 86,7% dos abrigados têm família, sendo que 58,2% mantêm vínculos familiares. Entre os principais motivos do abrigamento das crianças e dos adolescente tem-se a carência de recursos materiais da família: 24,1%; abandono pelos pais ou responsáveis: 18,8%; violência doméstica: 11,6% ;dependência química de pais ou responsáveis: 11,3% vivência de rua; 7,0% orfandade; 5,2% prisão dos pais ou responsáveis: 3,5% abuso sexual praticado pelos pais ou responsáveis: 3,3%. (Brasil, 2013, p. 7)

Ao considerarmos estes dados cabe a questão: Se a maioria das crianças acolhidas tem os seus pais vivos e o maior número de institucionalização é pela ausência de recursos materiais, podemos dizer que a maioria delas foram abandonadas por seus pais? Outra tensão necessária sobre os indicadores é pela ideia de abandono sempre associada a família, ou seja, não há relação com o que rege a Constituição Brasileira (Brasil, 1988) ao equacionar o fenômeno somente a um dos fatores - os pais.

Quanto a literatura consultada que privilegia aspectos relacionados a socialização da crianças e adolescentes ou o momento da saída da instituição encontramos os estudos de Pereira et al – (2010) ; Abaid, Dell ´Aglio, e Koller (2009); Cruz, 2009; Coutinho e Sani (2010); Siqueira & Dell'Aglio (2006); Arpini (2003) a defesa de que as instituições de acolhimento como um campo de possibilidades por proteger a crianças. A argumentação de que a

institucionalização de crianças é uma medida protetiva está embasada e justificada pela materialidade que provê e de que suas famílias fracassaram; culpabilizando-as como nos períodos históricos anteriormente mencionados pela concepção de “família desorganizada”.

Tais pesquisas²⁰ são referenciadas pela perspectiva da psicopatologia do desenvolvimento e teoria do apego (Bowlby, 1973), realizadas por meio de escalas e inventários para descrever e prescrever preceptores de depressão, psicose entre outros transtornos mentais e comportamentos disruptivos na infância e juventude abrigada. Os valores normativos dos testes e escalas infantis são feitos pensados na criança mediana, ou seja, aquela que está de acordo com os padrões sócio-econômicos da sociedade, como ter condições de educação, família e amigos.

Trabalhar com os danos psicopatológicos reforça uma perspectiva derrotista no sentido de construir o discurso de que a criança ou adolescente institucionalizado não tem a possibilidade de ter um outro que signifique sua vida além da família de origem após os primeiros anos de vida. E também, disseminar a ideia de que estas crianças não podem ser consideradas “normais” aumentando o estigma do abandono impingido em suas vidas. Este tipo de construção sobre a realidade toma por base o modelo de família nuclear como ideal, e acaba por não considerar a violência estrutural que as famílias dos acolhidos são assoladas. Autores como Santos (2010) e Cruz (2009) tecem críticas contundentes em relação ao descrédito quanto a competência das famílias pauperizadas, e ausência de programas que incentivem a real inserção deste estrato na sociedade.

A culpabilização das famílias pode ser um dos determinantes que alimentam a prescrição de marginalidade, pois há um imaginário construído em torno desta mazela da sociedade, para alguns autores como Santos (2010) o estigma do abandono por ter uma conotação preconceituosa, chega a ser considerado como um mito da sociedade moderna – afinal se estas crianças

²⁰ Exceto Arpini (2003)

tem família que está em condição de instabilidade econômica não podem ser chamadas de abandonadas.

Além de ocultar a fragilidade das vidas que vão sendo objetivadas de forma provisória e indeterminada, condição que não promove de fato a significação criança sujeito de direitos. Como uma instituição com os seus processos burocráticos pode ser pareada com a possível vivência em família ou comunidade? Não obstante, com a chegada aos 18 anos com o final da adolescência e saída da instituição, este volta para a sociedade, e pode até mesmo voltar a ser exposta a violência que sofria antes do acolhimento. Neste sentido a instituição poderia ser significada como forma de possibilidade para a vida de crianças e adolescentes em trajetória, se cumprisse o caráter provisório.

Em contraposição a literatura citada, encontramos referências como as de Rosa et al. (2012); Santos (2010); Ribeiro (2008); ao trabalharem com o levantamento da literatura no período de vigência do ECA afirmam que o longo período de institucionalização enfraquece os vínculos familiares pela ausência de estratégias de trabalho com os seus integrantes e reforçam o sentimento de rejeição ao chegar o momento de saída da instituição, por não fomentar a manutenção para estabelecer uma rede de contato com os seus pares. Os autores discutem que esta cultura institucional é prejudicial à autonomia das crianças e adolescentes, além de considerar a vivência institucional como um determinante que interage com os acolhidos.

Poucos são os estudos que trabalham com a possibilidade de superação das prescrições atribuídas às crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente. Entre a escassa bibliografia encontramos os estudos de Sousa e Paravidini (2011) ao falar das possibilidades de constituição afetiva por meio do apadrinhamento afetivo e Ribeiro (2008) ao pesquisar a trajetória de vida de um egresso de um educandário e ter como recorte o período de transição da Constituição de 1979 para o ECA e Marques e Czermak (2008) – ao trabalhar por meio da cartografia a capacidade de resiliência de algumas crianças acolhidas. Estas pesquisas ressaltam a importância de outras pessoas

para significar a vida dos acolhidos, o que de modo indireto está relacionado a “abertura” da instituição e a desconstrução dos velhos modelos mencionados para que de fato ela seja um campo de possibilidades.

Não obstante, consideramos também incipiente a literatura que discute o momento de saída da instituição após o ECA ou a questão da autonomia com o rompimento da tutela institucional, tendo apenas os estudos de Santos e Boucinha (2011) Martinez (2006); e Ribeiro (2008).

A dissertação de mestrado de Oliveira (2001) ao discutir a nova lei de adoção e alguns aspectos da instituição de acolhimento feita uma década depois da implementação do ECA enfatiza a falta de preparação o do adolescente ao romper com a tutela institucional:

“Percebe-se que mesmo em abrigos que em nada reportam a vivência em instituições totais, revela-se a dicotomia da vida dentro dos “muros do abrigo” e “lá fora”. Mesmo não existindo concretamente, há muros invisíveis, que não permitem que a criança e o adolescente, especialmente os sujeitos desta pesquisa com longo período de institucionalização e, em alguns casos, com pouco convívio familiar, estejam preparados para ele (o mundo fora das instituições)”. (Oliveira, 2001, p. 173)

Não obstante, Martinez & Silva (2008) ao pesquisarem o momento de saída do abrigo, ressaltaram a ausência de políticas que assistam os jovens abrigados para a saída do abrigo e a falta de preparação para que isso ocorra:

“A saída do abrigo por causa da maioridade, num contexto de ausência de programas de reintegração familiar, de longo vínculo com a instituição e de pouca escolaridade dos adolescentes, vai constituindo-se assim como um momento que faz aflorar as contradições históricas, a falência das políticas de proteção e o não cumprimento da função do abrigo, tal como assegura o ECA” (Martinez e Silva, 2008, p.117).

Estudos mais recentes como o de Santos e Boucinha, (2011, p.36), ao pesquisar jovens, ex-abrigados que experimentaram na sua infância a medida de proteção do ECA e questionar os impactos desta política, constatou que:

“as marcas da institucionalização e a transitoriedade habitam suas vidas e possuem dificuldades de concluir ou fixar-se em atividades, em construir histórias diferentes das prescritas nas experiências de abrigados”

Outra referência que podemos citar é a dissertação de mestrado de Martinez (2006) ao discutir o processo de saída do abrigo e a representação do possível início da vida adulta aponta para o fato de que marcados pelo cenário de invisibilidade social, muitos adolescentes encontram na marginalidade um meio de reafirmar a sua desconfiança em relação à sociedade, como reflexo da sua história com vínculos pouco estruturados.

Com isso as autoras nos sugere a continuidade da carreira moral, pela imagem estigmatizadora construída historicamente sobre a figura do abrigado, pela convicção de que muitos saem da instituição de acolhimento apenas como trânsito para outra instituição, ou seja, os presídios, dando continuidade ao seu desvio, pela figura marginalizada que representa²¹. Diante destas enunciações percebe-se o quanto essas significações contribuem para que a marca de “criança abandonada” permaneça mesmo nos tempos de maioridade.

É notável encontrarmos as mesmas asserções nos estudos de Altoé (2009) e Campos (1984), ao estudar os egressos na antiga FUNABEM. Neste sentido, é possível destacar a ausência de políticas voltadas para a autonomia e independência das crianças e adolescente, e que visem a estruturação da vida adulta, o que pode transformar esta vivência em uma experiência deturpada e solitária na falta de uma rede de apoio ao longo do processo.

É interessante notarmos também, que as pesquisas realizadas com adolescentes que estão no momento de saída da instituição de acolhimento como o de Martinez (2006) e Campos (1984), ou que tem como recorte a vida posterior a saída da instituição como Santos & Boucinha (2011) e Altoé (2009) denunciam fortemente o caráter representacional sobre o estigma do abandono

²¹ Para maior aprofundamento sugiro como leitura o estudo realizado por Altoé (2009) sobre a reprodução da maioridade da vida do “menor institucionalizado”, no qual a autora aborda exatamente esta temática.

e a ausência de condições necessárias para a constituição de uma identidade autônoma, por fazerem os mesmos apontamentos com a única diferença que são contingentes a constituições diferentes²².

No que se refere à trajetória de vida de adolescentes que estão no período de saída do abrigo ou que romperam com a instituição com a chegada da maioridade, há um vasto referencial e relatos que mencionam e apontam para o prognóstico seguido da prescrição de marginalidade e delinquência como destino implacável dos jovens abrigados que responderam a uma política de proteção e garantia de sobrevivência dos riscos na infância como extensão da carreira moral discutida por Goffman (1993).

Até o presente momento, as referências citadas sobre o acolhimento institucional apresentam uma lacuna de conhecimento decorrente de suas características ambíguas: denunciam a marginalidade prenunciada decorrente de possíveis práticas institucionais e carência de políticas públicas que melhor assistam os abrigados, e ao mesmo tempo legitimam e naturalizam práticas institucionais falidas.

As referências identificadas podem justificar a prenunciação da marginalidade que circunda o ex-abrigado, fadando-o a sempre a seguir com a sua carreira moral como algo não superado. Por conta dessas contingências políticas, sociais e históricas pesquisar indivíduos que conseguiram transcender a estas determinações pode ser um elemento de reflexão sobre as práticas instrumentalizadas, e um manifesto pelo olhar voltado para o indivíduo.

Estas pesquisas mencionadas nos indicam o quanto os aspectos ideológicos e culturais se mantêm no modo de olhar para as crianças e adolescentes. Mesmo com as alterações da constituição não há uma preparação para a autonomia podendo chegar até mesmo em alguns casos a não garantir os direitos básicos dos egressos como o direito à educação,

²² Refiro-me a Altoé (2009) e Campos (1984) como estudos contingentes ao antigo código de menores (1978) e Martinez (2006) e, Santos e Boucinha (2011) que realizaram estudos contingentes ao ECA (1990)

trabalho, alimentação e moradia como veremos no relato de Molly posteriormente.

Diante dos argumentos expostos podemos pensar na história desses sujeitos que de certo modo e de forma muito custosa estava sendo significada pelas relações estabelecidas dentro da instituição (com amigos, e companheiros de quarto) seja deixava para trás, levando o jovem a sentir as amarguras do duplo²³ abandono, o primeiro do seio familiar, e o segundo do estado e da sociedade como um todo.

No que se refere a crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente podemos dizer que o estigma parece ter a concepção de que houve uma falha nas suas histórias, chegando até mesmo a responsabiliza-los pelo abandono, pois não foram criados pelos moldes convencionais da sociedade, e uma vez que falharam só lhes resta a marginalidade que desde cedo é prescrita.

Diante destas condições, se inicia o que Goffman (1993) intitula como carreira moral, por se caracterizar pelas experiências e aprendizagens semelhantes com relação ao estigma atribuído, que interfere na concepção do eu. A partir do momento em que a criança acolhida percebe por meio da comunidade (profissionais, colegas de escola entre outros) que é “portadora” de um estigma (não ter os pais presentes ou alguém que lhe garanta cuidados a não ser a tutela institucional) esta percepção irá modificar a sua maneira de se relacionar com as determinações à sua volta e dos seus ajustamentos pessoais.

Diante disto, este estudo tem por finalidade compreender a trajetória de Molly, que, ao romper com os laços institucionais, traz em seu relato a busca pelas possibilidades de emancipação. Sua história no que se refere à literatura pode ser considerada emblemática, por conseguir romper com a trajetória de

²³ Esta colocação foi equacionada no âmbito da família, sociedade e estado, pelas políticas atuais serem pensadas de forma tríplice, de modo a não omitir a responsabilidade de nenhuma instância e procurar abranger as principais estruturas que possam assistir as crianças e adolescentes.

marginalidade e vulnerabilidade ao qual foi exposta como tantos outros e estabelecer novos sentidos com outras significações em sua vida.

Capítulo 3 - Identidade e seus desdobramentos na realidade social

“ ‘Quem é você?’ ” - perguntou a Lagarta.

Não era uma maneira encorajadora de iniciar uma conversa.

Alice retrucou, bastante timidamente: ‘Eu...eu mal sei, Sir, neste exato momento...

pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã,

mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então. ’

‘Que quer dizer com isso?’ - esbravejou a lagarta

‘Explique-se!’

‘ Receio não poder me explicar’ - . Alice respondeu com muita polidez -,

pois eu mesma não consigo entender, para começar;

e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador’.

‘Bem, talvez ainda não tenha descoberto isso’, disse Alice;

‘ mas quando tiver de virar crisálida... vai acontecer um dia, sabe...

e mais tarde uma borboleta, diria que vai achar isso um pouco esquisito, não vai?

‘Nem um pouquinho’, disse a Lagarta.”

(Lewis Carroll – Aventuras de Alice no País das Maravilhas)

3.1 Apontamentos sobre a gênese do estudo em identidade no Brasil

Para abordar a relevância do estudo em identidade no cenário nacional, é urgente/ necessário um breve resgate histórico da Psicologia Social como área de conhecimento na Psicologia e no que antecede vinte anos de discussões sobre identidade tecidas por Ciampa (2011 / 2011).

A profissão de psicólogo foi regulamentada na década de 60 e, enquanto conceito geral, sua prática era entendida como uma ciência positivista, por estar ancorada em uma perspectiva objetivista e determinar as formas de vida nas relações sociais. “A realidade captada não podia questionar o conhecimento científico elaborado a partir de experimentos e pesquisas tão bem controlados” (Lane, 1984, p. 68).

No campo da pesquisa, a realidade social deveria se submeter ao saber científico; na atuação da profissão, a Psicologia, tomada por uma orientação positivista, estava a serviço das elites brasileiras, como afirma Bock (2010, p. 249):

"Os psicólogos, quando entravam na saúde pública e levavam o modelo de trabalho que estavam acostumados a utilizar com a elite, encontravam dificuldades muito grandes para exercer esse trabalho, porque as técnicas e as ferramentas eram todas intelectualizadas, os recursos de linguagem sofisticados, e não serviam para a maioria da população."

O saber da Psicologia estava a serviço da modernização do país, com todo o aparato tecnológico que essa área do conhecimento poderia oferecer, por contribuir para a classificação e adequação dos indivíduos. Como toda realidade que preza pelo avanço tecnológico, na Psicologia da década de 60, as escalas e testes psicológicos ganharam sua notoriedade. Não obstante, havia a tendência de se privilegiar o que era teórico, de forma a cindi-lo da realidade social do Brasil. Esse tipo de atuação do psicólogo estava vinculado às ideologias a serviço do liberalismo segundo a “ideia de que todos são iguais, todos são dotados dessas potencialidades, que vem do pensamento liberal e que permite que se aplique à Psicologia” (Bock 2010, p. 252).

Essa concepção de igualdade deformada por conta das desigualdades sociais contribuía para que a Psicologia fosse pensada pela perspectiva da universalização do homem europeu. Sua orientação era no sentido de depositar no indivíduo a responsabilidade pelos sucessos e fracassos. O conhecimento, até então, era fomentado pela concepção de homem único, a-histórico e atemporal. Esse é o reflexo da negação de uma realidade social e da cultura brasileira, mantida pelos resquícios colonialistas; é a concepção ideológica de que o homem europeu é o modelo a ser seguido, pois é o mais civilizado e portador do que pode ser considerado universal. Nas palavras de Bock (2010, p. 252), “Não passa pela cabeça – ainda da maioria dos psicólogos - que nossa Psicologia é uma Psicologia branca, masculina, europeia ou americana”. Como consequência dessa perspectiva, não havia o reconhecimento das desigualdades sociais, o que contribuía para instrumentalizar as relações de dominação.

Diante desse cenário, alguns psicólogos começaram a se inquietar com a condição social em que estavam inseridos. Conforme discute Lane (1981, p.68), “No Brasil, a repressão militar e o movimento universitário de 68 obrigaram-nos a uma reflexão crítica sobre a universidade e o seu papel social, sobre o conhecimento que cabia a ela produzir”.

Esse foi o elemento-chave para a luta pela mudança de orientação e assim se inicia o movimento em busca de construção do conceito de atuação do psicólogo pelo modo como se faziam as pesquisas em paralelo com o questionamento de como a realidade social poderia ser transformada. Essa iniciativa estava associada também às lutas operárias e à dos universitários de esquerda que se espelhavam nas obras de Marx contra a repressão da época.

Quanto à Psicologia Social, Lane (1981,p.78) assinala que “reproduzia os conhecimentos desenvolvidos nos Estados Unidos, aplicando-se os conceitos e adaptando-se técnicas de estudo e de intervenção às condições próprias de cada país, enquanto as pesquisas ditas ‘puras’ continuavam à procura de ‘leis universais’, que devem reger o comportamento social de indivíduo“. Tal posicionamento, ou seja, a busca por “leis universais”, levava as pesquisas à armadilha de reproduzir um saber científico pautado pela ideologia

dominante e à visão hegemônica da sociedade por buscar o ideal de homem universal.

Com a chegada da década de 70, a Psicologia Social enfrentou uma crise quanto aos aspectos teóricos e metodológicos. Considerando as tentativas de universalização da subjetividade do indivíduo, havia tensões entre o particular e o universal, e entre o biológico e os aspectos histórico-culturais das sociedades. Diante disso, buscava-se um método que fosse capaz de abordar o indivíduo com base em um referencial histórico e multideterminado. Métodos como a pesquisa participante, observação participante e história de vida foram utilizados como estratégia para a construção do conhecimento voltado para a práxis social.

As inquietações se moviam no sentido de conciliar o conhecimento teórico advindo da prática na realidade social com a pretensão de ter uma Psicologia Social comprometida com as mazelas da sociedade brasileira; além disso, pela desconstrução elitista feita ao longo do tempo, possibilitar uma ação transformadora. É notável que a crise da Psicologia Social tenha sido impulsionada e sofrido com os reflexos da história geral da Psicologia no Brasil e seu reconhecimento como ciência e profissão.

Foi nesse cenário de “crise na Psicologia Social” que se estabeleceram novas perspectivas em relação às pesquisas na América Latina que eram tomadas pela mesma preocupação: fazer uma Psicologia Social comprometida com a práxis e com os problemas socioeconômicos. A partir disso, foi criado um núcleo de Psicologia Comunitária, visando à articulação enquanto possibilidade para a autonomia de grupos marginalizados social e economicamente.

Em 1977, impulsionado pelas inquietações da época, Ciampa apresenta seu primeiro estudo com sua dissertação de mestrado por meio de uma pesquisa positivista, porém com questionamentos críticos sobre a identidade e a ideologia velada nos processos de massificação. Sua primeira pesquisa de identidade propôs a sutura entre o indivíduo e a sociedade pela emergência da crítica sobre as ideologias e o processo de massificação que

justificavam das desigualdades sociais por meio apoiado nas concepções do interacionismo simbólico.

Com isso, contribuiu com o *corpus* de pesquisa que estava sendo formado, cuja meta era fomentar a práxis. “Em síntese, nesta dissertação, Ciampa propunha, a partir da articulação das ideias de Berger e Luckmann (1973/2006) e Sarbin e Scheiber (1970), demonstrar como as teorias de identidade desenvolvidas na ocasião, associadas inevitavelmente por interesses sociais, poderiam converter-se em formas de manipulação ideológica” (Lima e Ciampa, 2012, p. 13).

Em paralelo, foi no Congresso de Psicologia Interamericano em Lima, no Peru (1979) que incômodos teóricos e metodológicos advindos da crise da Psicologia Social foram discutidos entre os pesquisadores da época. Surgiu então, a proposta de se criar a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Seu objetivo é resgatar a intersecção entre o indivíduo e a sociedade por meio da articulação com a realidade nacional de um país pós-colonial, mantendo o compromisso com a práxis.

Desse modo, com a chegada da década de 80, o desafio foi a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Iniciou-se a busca de bases epistemológicas que pudessem contribuir para um fazer científico comprometido com a realidade brasileira. Nas palavras de Lane (1984, p. 74), sobre as bases materialistas: “A subjetividade se objetiva nas ações do homem sobre o seu meio, assim como este meio e o que constitui objetivamente se tornam subjetivos ao psiquismo humano”.

Apoiados nessa premissa, os primeiros embasamentos teóricos da Psicologia Social foram lançados por cientistas soviéticos como Vygotsky, Leontiev e Luria que haviam sofrido com a repressão stalinista. A principal contribuição desse grupo de teóricos foi quanto às categorias de análise que inicialmente eram atividade, consciência e personalidade. Essas categorias contribuíram com a visão de homem contingente à sociedade, cultura e aspectos econômicos de cada momento da história. Houve uma mudança de paradigma ao pensar de forma dinâmica a noção de indivíduo e ao relacioná-lo aos aspectos sociais.

Não obstante, cresceram os estudos com a Psicologia Comunitária e a aproximação do pesquisador com a comunidade; com isso, surge a possibilidade de trabalhar com grupos que estão marginalizados historicamente pela estrutura social via a conscientização das práticas e interações do cotidiano.

Houve também a ascensão dos estudos da Psicologia Política com o intuito de trazer à tona a relação entre as determinações sociais e os grupos populares que são radicalmente afetados por elas, com o objetivo de trabalhar a categoria *alienação* ou como ela se produz nas camadas populares.

No entanto, ainda havia a questão teórica para dar conta da articulação com essa realidade e era necessária a busca por categorias que permitissem a atuação na práxis. Diante disso, o estudo sobre identidade enquanto conceito teórico na Psicologia Social foi inaugurado por Ciampa (1984) enquanto compartilhava com Lane (1981b), entre outros teóricos, a preocupação de uma Psicologia Social transformadora e com o seu compromisso ético-político voltado para a práxis. Essa posição foi contra outros teóricos da época e o cenário dos 20 anos de Psicologia Social que os antecederam.

Com as contribuições de Ciampa (2011) pelo estudo de identidade apresentado em sua tese, houve o rompimento do modelo positivista ao realizar uma análise performática da estória de Severino, da obra de João Cabral de Melo Neto, e o estudo da história de vida de Severina. Sua tese, por meio da análise da trajetória desses dois casos, permite a discussão sobre a realidade social de muitos brasileiros. “Os estudos de caso permitiram rever a categoria personalidade e precisá-la melhor em termos de identidade, superando assim o caráter idealista de uma “essência” da individualidade” (Lane, 1984, p. 77).

O estudo de caso possibilitou a desconstrução da concepção de identidade natural, que, na objetividade, contribuía para a não investigação das mazelas sociais. Frente a esse cenário, a pesquisa de identidade enquanto área de pesquisa e compromisso social representou:

"[...] a assunção de uma concepção de identidade que subvertia as teorias importadas e utilizadas no Brasil até então (focadas na ideia de identidade natural em que se pressupõe o seu desenvolvimento ou ainda a sua cristalização), propondo uma concepção que previa um desenvolvimento dinâmico, de constante metamorfose". (Lima, 2010, p. 141)

As contribuições de Ciampa (1984) são comprometidas e impulsionadas pelo mesmo movimento, ao considerar a identidade como questão ético-política, por abranger os aspectos sociais, institucionais e também a concepção de homem como algo dinâmico. Ao falar da identidade como metamorfose em busca de emancipação, ele contrapõe as teorias que tendem a naturalizar e privilegiar uma perspectiva individualista e essencialista na concepção de sujeito como algo estático e imutável.

"Em 1999, a temática da emancipação nas pesquisas de identidade passa a ocupar a cena principal, quando, no Encontro Nacional da ABRAPSO, Ciampa propõe a ampliação da concepção identidade-metamorfose" (Lima e Ciampa, 2012, p. 26). O acréscimo da categoria *metamorfose* para o estudo de identidade está além da palavra. Tal categoria chama a atenção para estudos que abordem a questão dos fragmentos de superação de grupos ou pessoas diante de uma sociedade não emancipada. Do ponto de vista da Psicologia Social, o conceito de emancipação pode dar indícios das possibilidades de inovação do agir de pessoas e grupos frente às relações de opressão e dominação.

Atualmente, os estudos em identidade são desenvolvidos no NEPIM (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade-Metamorfose), coordenado por Ciampa, como parte da linha de pesquisa e estudo crítico-epistemológico das categorias analíticas da Psicologia Social do programa de pós-graduação da PUCSP. As pesquisas e os estudos desenvolvidos têm dimensionado a sua atenção para as formas de constituição identitária e representações dos indivíduos em diferentes contextos da sociedade contemporânea e possibilidades de alterização e emancipação. Dentre as pesquisas realizadas, merece destaque a contribuição teórica de dois autores pelo acréscimo de duas categorias de análise: a anamorfose (Almeida, 2005) e o reconhecimento perverso/ reconhecimento pós-convencional (Lima, 2009).

Portanto, a identidade é entendida como um conceito central para a Psicologia Social, "o que pode ajudar a explicar tanto como se dá a construção

das desigualdades e problemas sociais, quanto entender como se formam as resistências individuais aos processos de massificação e as suas buscas emancipatórias” (Lima, 2009, p. 14). Discutir identidade é aprofundar o olhar sobre a configuração da realidade social e as políticas que nela operam com uma proposta de pensar em outras vias ou alternativas frente às mazelas sociais - ou, nas palavras de Ciampa (2011), pela busca da emancipação humana e contra as estratégias de dominação.

3.2 Pressupostos epistemológicos do estudo de identidade

De fato, como iniciar o estudo de uma disciplina, sem conhecer o seu significado? (Hegel, 1997, p. 326).

Para compreendermos a Teoria de Identidade, é necessário primeiramente apresentar de forma sucinta os pressupostos epistemológicos que compõem e dão sustentação à concepção de homem e sociedade que iremos discorrer posteriormente. O conceito de identidade inaugurado por Ciampa (2011 e 2011) tem como principais influências a Psicologia Social com base no *materialismo histórico*, em Habermas - teórico da segunda geração da escola de Frankfurt - e Hegel, no período de Jena.

O materialismo histórico se caracteriza por acreditar que os acontecimentos históricos são determinados pelas condições materiais da estrutura social e por toda a força produtiva criada pelo homem. No que se refere ao conceito de sociedade, nessa perspectiva podemos considerar:

"[...] a sociedade como uma totalidade tal como a totalidade orgânica, dotada de leis estruturais, especificidade e solidariedade funcional entre as partes; além disso, tal como os organismos vivos, a sociedade é pensada como uma totalidade dotada de história, que nasce e caduca como os seres vivos, isto é, não é imutável, sofre transformações. (Carone, 1984, p.21) "

Por estrutura social entendemos a *superestrutura* constituída pelas crenças, ideologias, instituições, relações sociais e pela *infraestrutura* que

considera a base econômica (unidade de forças produtivas e relações de produção). Na concepção materialista²⁴, os fatores histórico-sociais e econômicos são os determinantes de uma sociedade; no entanto, dependem de como as relações humanas irão se organizar, pois o homem é considerado uma força produtiva pela capacidade de poder modificar as suas relações com o meio.

Associado a Psicologia Social, o materialismo histórico tem como premissa “o indivíduo como um ser concreto, manifestação de uma realidade histórico-social” (Lane, 1984, p. 13). De acordo com essa afirmação, ao se assumir que o homem, além de um ser biológico, é um ser social contingente à luta de classes e relações de poder, consideram-se as determinações que o norteiam. Sendo assim, os esforços do ponto de vista teórico são no sentido de evitar os possíveis riscos de distorções ideológicas, ou seja, a junção da teoria com a prática de forma dicotômica entre o indivíduo e a sociedade. Para Carone (1984, p.29), a dialética materialista nas pesquisas em Psicologia Social considera os seguintes aspectos:

- 1) antes de qualquer coisa, aparece como um método de exposição, teórico, especulativo, racional, mas não apriorista, uma vez que pressupõe a pesquisa empírica;
- 2) um método crítico, na medida em que a convenção dialética, que transforma o imediato em mediato e a representação em conceito, é negação das aparências sociais, das ilusões ideológicas, do concreto estudado;
- 3) um método progressivo-regressivo patente na espiral dialética em que o ponto de partida e o ponto de chegada coincidem, mas não se identificam.

Desse modo, podemos afirmar que a dialética materialista, nos seus aspectos metodológicos, contrapõe-se ao modelo positivista por tomar a realidade social como uma construção objetiva e subjetiva, conferindo-lhe certa

²⁴ Afirmativa feita pela interpretação das colocações de Carone (1984).

dinamicidade; além disso, por ter um caráter de investigação, isto é, buscar uma apropriação reflexiva do objeto pesquisado, assume uma postura crítica em relação às condições postas como naturais.

Por trabalhar com as contradições, utiliza-se da exposição constante do objeto na pesquisa empírica. “Sem pesquisa empírica não há exposição teórica, dado que a exposição não é e não pode ser mera construção a priori” (Carone, 1984, p.26). Ao considerar essa posição, o objeto de interesse tanto no estudo de identidade quanto em toda a Psicologia Social é a emergência das contradições e a transformação social.

Diante dessas enunciações, o conceito de identidade está em consonância com os aspectos históricos, ideológicos, econômicos, cognitivos, estéticos e corporais, ou seja, com todas as determinações que governam a sociedade e sem colocar em suspenso o individual, por trabalhar com a possibilidade de autodeterminação. Adotar a perspectiva do materialismo histórico é assumir uma posição de discordância com um conhecimento direcionado para as relações de exploração e opressão, é admitir as determinações que nos cercam e a possibilidade de superação.

Como segundo pressuposto, a fim de elaborar uma teoria que abranja as relações humanas contingentes à realidade social, Ciampa (1984/2011) recorre a *Hegel* como uma das suas principais fontes no que se refere à estrutura da vida social e à investigação pela formação do indivíduo para a sociedade, por conta das categorias atividade e consciência²⁵. Na lógica hegeliana, o desenvolvimento individual está vinculado ao social, que confere ao indivíduo os aspectos morais, éticos, políticos e culturais. Desse modo, o indivíduo é um ser temporal, pois é contingente à história, conforme assinala esta passagem:

"Na realidade, tudo o que somos, somo-lo por obra da história; ou, para falar com maior exatidão, do mesmo modo que a história do pensamento, o passado é apenas uma parte, assim no presente, o que

²⁵ Exploraremos mais adiante o conceito de atividade e consciência.

possuímos de modo permanente está inseparavelmente ligado com o fato da nossa existência histórica." (Hegel, 1980, p. 327).

Em sua obra, Hegel não se limita apenas aos aspectos sociais, éticos e morais; no que se refere ao desenvolvimento individual, recorre à consciência para falar da ação individual sobre o social: "[...] mas a consciência implica essencialmente que eu, para mim, seja o meu objeto" (1980, p. 344). Ao discorrer sobre a consciência, para a proposta do estudo em identidade, podemos dizer que ela se manifesta quando surge a questão da singularidade, visto que ela nos diferencia do outro enquanto indivíduos. A consciência implica nos tornarmos objetos para nós mesmos: seria, então, a reflexão sobre o pensamento decorrente de todo o processo de socialização.

Ao se apropriar das proposições de Hegel no período de Jena para falar da singularidade, Lima (2010) destaca que:

"[...] a singularidade nos diferencia como sujeitos, e, ao mesmo tempo, nos iguala nas expectativas em relação à sociedade, enquanto a individualidade, construída em contato com a realidade social, sendo a negação de todas as determinantes, nos dá acesso à subjetividade e possibilita uma reconstrução do eu com base nas diferenças." (Lima, 2010, pp. 142 e 143).

Nessa perspectiva, a identidade é a síntese das consequências de múltiplas determinações e das ações do indivíduo que, pela sua singularidade, procura expandir-se para buscar reconhecer-se enquanto ser social. Pela possibilidade de se tomar como objeto, o indivíduo não é apenas um reflexo da sociedade, embora a realidade social influencie de forma substancial a sua constituição. Características inerentes à ação humana - como o pensar e o agir diante das determinações - irão contribuir para a constituição do indivíduo e a sua busca nas relações de reconhecimento. Assim, temos no particular a expressão do universal, porém não podemos afirmar que o universal expresse o particular.

Em seu último pressuposto, Ciampa (2011) buscará em Habermas (1968 1982), por seu interesse pela hermenêutica e emancipação apontado em

“Conhecimento e Interesse”²⁶, os aspectos metodológicos, ontogênicos e filogênicos para dar sustentação à sua teoria. Habermas defende a tese de que o conhecimento está relacionado com o interesse, e, ao assumir essa posição, contrapõe-se à pretensão de neutralidade, orientada pela proposta de dissociação do interesse pelo conhecimento que o positivismo se propõe a fazer enquanto ciência moderna.

O autor critica o positivismo por colocar a questão do conhecimento em suspenso, ao assumir um caráter dogmático ao pressupor que a ciência daria todas as respostas na modernidade, e pela ausência de uma postura filosófica frente ao desenvolvimento “técnico-científico”. “O positivismo não considera, porém, a certeza do conhecimento como exclusivamente garantida por meio do embasamento empírico; igualmente importante, ao lado da certeza sensível, é a certeza metódica”. (Habermas, 1982, p. 95) Seu a-historicismo não fomenta a metacrítica como um processo imanente ao conhecimento rumo à emancipação da sociedade. Não obstante, coloca o conhecimento e o interesse como categorias antagônicas.

De acordo com essa referência, o problema da separação entre o conhecimento e o interesse, feita pela ciência moderna, é a aparência de neutralidade e a suspensão dos juízos de valor manifesta por meio das teorias - e como estas podem se relacionar com a realidade social, conforme discute neste trecho: “[...] norteando a questão em termos imanentes: a primazia da práxis não decide, por si, a qualidade desta práxis, há muitas teorias, mas uma única práxis” (Habermas, 1982. p. 11).

Ao manter a sua preocupação com o modo como as teorias irão se relacionar com o conjunto de atividades humanas, o autor defende que não há dicotomia entre o conhecimento e o interesse, ambos estão relacionados na

²⁶ Optamos por privilegiar essa publicação de Habermas, por tratar dos aspectos epistemológicos e metodológicos. Nessa obra, há uma forte influência do pensamento de Adorno nas colocações de Habermas. No entanto, no desvelar do capítulo teórico, veremos como Habermas irá criar o seu próprio pensamento se distanciando das afirmativas de Adorno, ao se apoiar no interacionismo simbólico e assumir a teoria do *self* social de Mead, o que alguns teóricos como Haddad (2003) chamam de *dialética positiva*.

atividade de busca pela práxis. A questão é como esta relação será feita e, por isso, o autor ressalta a importância do interesse estar orientado para o conhecimento, e não o contrário. Diante disso, “todo o conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem-no e comandam-no.” (Habermas, 1982, p. 12).

Com base nas críticas à ciência moderna, não há conhecimento desinteressado, conforme o autor aponta nesta passagem:

"As coisas por certo se apresentam da seguinte maneira: a categoria do interesse, suscetível de orientar o conhecimento, é chancelada pelo interesse inato à razão". Interesses cognitivos, técnicos e práticos só podem ser entendidos isentos de ambiguidade – isto é, sem decaírem ao nível de uma psicologização ou reavivarem os critérios de um novo objetivismo – como interesse orientador do conhecimento em base de sua conexão com o interesse emancipatório do conhecimento da reflexão racional." (Habermas, 1982, p. 219)

De acordo com estas asserções, uma vez que não podemos colocar o interesse em suspenso na busca pelo conhecimento, ele poderá ser o mediador entre o sujeito e o objeto e estar implícito em tal busca, motivado pela razão. Sendo assim, Habermas (1982) irá propor a apropriação do interesse de modo libertador pela autorreflexão, ou seja, em vez de o interesse estar associado à razão, esta ser inerente ao interesse (a razão significativa). Como consequência dessa proposta, a razão interesseira perde o seu lugar de validade perante a comunidade, e o interesse pela razão passa a ser uma busca por mediação da linguagem e pelo consenso através do constante questionamento das pretensões de validade perante o saber.

Ao assumir uma postura histórico-hermenêutica, a proposta de Habermas (1982.) é a relação entre o conhecimento e o interesse na busca dos sentidos. Para entender o sentido, nessa perspectiva, é necessário considerarmos alguns aspectos, como o trabalho, a linguagem e o poder:

"As formas pelas quais o conflito é decidido são, pelo contrário, dependentes de condições culturais da nossa existência: trabalho, linguagem e poder. Certifiquemo-nos das estruturas de trabalho, da linguagem e poder não de uma forma ingênua, mas graças a uma autorreflexão do conhecimento; essa toma o seu ponto de partida uma teoria da ciência, assume posteriormente uma versão

transcendental, e, por fim, certifica-se da conexão objetiva dessas estruturas." (Habermas, 1982, p. 299).

A escolha da categoria *trabalho* deve-se à aproximação com as proposições de Marx, por ter recuperado o substrato materialista. No entanto, Habermas o critica por defender as forças produtivas como um processo reflexivo, e, por isso, acredita que Marx desenvolve uma análise instrumentalista da reflexão no conhecimento.

Quanto à linguagem como segunda categoria, Habermas (1982) considera que, orientada para o agir comunicativo, tem elementos emancipatórios, por levar o sujeito por meio da argumentação a um entendimento de si mesmo e ser a mediadora do processo reflexivo; por ela, podemos chegar a um consenso pelas construções intersubjetivas e questionar as crenças em forma de validade normativa no seu caráter institucional.

Além de Marx, na obra “Conhecimento e Interesse”, Habermas (1968/1982) considera Freud por inaugurar um método autorreflexivo, o que inicialmente poderia levar à emancipação da sociedade. No entanto, critica o método psicanalítico por pressupor que sua reflexão seria advinda da maiêutica do médico. “Habermas abordará o determinismo psíquico proposto pela psicanálise, mais precisamente a deformação da linguagem e patologia do comportamento, como sendo problemático, porque implicava aceitar que os indivíduos são sujeitos que se autoiludem...” (Lima, 2012, p. 254).

Em decorrência disso, nas obras posteriores, Habermas (1982) irá se distanciar progressivamente da Psicanálise e manterá sua preferência por Marx na obra “Para reconstrução do materialismo histórico” (1983). Nela, Habermas irá abordar o desenvolvimento da moral e da identidade do “Eu” pela possibilidade de reflexão para a autonomia ao questionar os aspectos normativos da sociedade em consonância com o materialismo histórico. A partir dessa obra, o problema de identidade do “Eu” é colocado pelo rompimento entre o conhecimento e interesse. Nessa perspectiva, uma identidade como algo imutável perde a sua validade: para Habermas (ibid.), o “Eu” é uma decorrência do processo de socialização e individuação, com capacidade de reflexão e questionamento diante da evolução dos seus papéis

e instituições sociais, podendo alcançar a autonomia ao reagir à coerção da sociedade e opor-se à heteronomia por ela imposta.

Portanto, na concepção do autor (1968/1982), o interesse orientado para o conhecimento pode construir um diálogo possível com a Ciência rumo à emancipação; isso nos levará a um entendimento das condições que nos cercam, não em forma de aparência e norma, mas pela busca do entendimento por esquemas de justificação, o que pode romper com as deformações da linguagem por nos levar à razão.

Essas proposições de Habermas conferem dinamicidade à concepção de indivíduo, capaz de questionar a si mesmo, ao outro e às instituições sociais. Por meio desse movimento, resplandece a vida humana em constante transformação. Tal condição será o sopro inicial para Ciampa (2011/2012) pensar na identidade como categoria de análise e posteriormente um vir-a-ser enquanto teoria ; como o interesse da razão pelo conhecimento em busca das possibilidades de superação das mazelas do Capitalismo. Esse pressuposto é utilizado nas pesquisas da Psicologia Social orientadas com base no sintagma identidade-metamorfose-emancipação, como veremos a seguir.

3.3 Identidade é metamorfose em busca de emancipação

Identidade, segundo uma ótica psicossocial, é um conjunto de significações que compõem o indivíduo em um processo contínuo, no qual estão envolvidas todas as especificidades do ser humano em uma análise decorrente dos fatores biopsicossociais. Segundo Berger & Luckmann (1996, p. 228), "a identidade é evidentemente um elemento chave da realidade subjetiva, e, tal como toda a realidade subjetiva, acha-se em dialética com a sociedade".

A dinâmica de identidade se desvela por meio da dialética homem e sociedade: "[...] no seu conjunto, as identidades, constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela" (Ciampa, 2011, p. 132). O conceito de identidade expressa a constante dinâmica entre o

indivíduo e a sociedade frente à pluralidade de escolhas que a modernidade dispõe.

“É importante ter em mente que a maioria das sociedades modernas são pluralistas. Isto significa que compartilham de um universo que é o seu núcleo, aceito como indubitável, e tem diferentes universos parciais coexistindo em um estado de mútua comparação” (Berger e Luckmann, 2006, p. 168). Os indivíduos estão sempre frente à diversidade de escolhas e a sociedade, por sua vez, em movimento. Estudar a identidade se torna essencial à medida que a sociedade atual em processo de transição da modernidade para a pós-modernidade promove o individualismo como consequência de um mundo globalizado repleto de escolhas.

Nesse projeto de transição, há um grande número de opções e possibilidades de narrativas, que tanto podem ser regulações do mercado, quanto a busca por alternativas de não ser dominado pelas relações de poder. Por isso, o estudo em identidade na estrutura social pode ser considerado como: “[...] o sentido de explicitar aquilo que o capitalismo tardio tende a manter e reproduzir com base na dinâmica de reconhecimento das identidades” (Lima, 2010, p. 207). Assim, ao se fazer um estudo em identidade, é fundamental considerarmos o período histórico em que a narrativa está ocorrendo e a estrutura social, bem como as tramas ideológicas e interferências das instituições por meio das formas e reconhecimento.

Feitas essas considerações, podemos perceber o movimento da identidade através do interjogo entre a diferença e a igualdade. Enquanto atores sociais, somos iguais quanto às estruturas que nos lançam na rede da história social que é compartilhada pela família, grupos, pelas condições culturais e econômicas, entre outras instituições sociais que tensionam e regulam as formas de representação dos indivíduos. No entanto, o modo como lidamos com as tentativas de regulação e tensões incorporadas nas instituições sociais é o que nos torna singulares, como aponta Ciampa (2011):

"Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida, um projeto de vida. Uma

vida que nem sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais."(Ciampa, 2011, p. 132).

Ao nos tornarmos singulares, admitimos também que somos atores e autores de uma história que se chama vida. O sentido que estabelecemos em nossas narrativas entre a busca pela superação e a reposição é o que irá nos diferenciar dos demais. Ao trabalhar com as dimensões *igualdade* e *diferença*, buscamos a superação da dicotomia entre o indivíduo e a sociedade.

A estrutura social nos fornece os mais variados padrões e alternativas de identidade relativos ao aspecto individual; a nós é apresentada uma gama de papéis desenhados a serem seguidos de forma acrítica. Podemos chamar de papéis sociais todas as expectativas normativas determinadas. Ao falar sobre a função do papel social, Heller (1983, p.87) assinala que “[...] não nasce casualmente, nem do nada, mas resulta de numerosos fatores da vida cotidiana dados já antes da existência desta função e que continuam a existir quando ela já tiver esgotado”.

De acordo com essa referência, o papel social está em uma condição preestabelecida por conta das convenções que antecedem a existência do indivíduo, e, de certo modo, é cristalizado em relação ao padrão social de cada época, pois tem a finalidade de manter a ordem social. No que se refere ao desenvolvimento do indivíduo, inicialmente os papéis são imitados para posteriormente serem assimilados, o que torna a concepção de papel como a representação dos valores e da moral previstas pela superestrutura.

Os papéis sociais e sua mecânica regulam a ação do indivíduo pelas normas sociais; como estão previamente desenhados e estereotipados, podemos generalizar a expectativa do outro por pressupor um esquema de valores que justificam a execução do papel. Habermas (1983, p.59), ao discutir o desenvolvimento moral e a identidade do Eu, coloca que os papéis sociais são “ações como relações de expectativas de comportamentos generalizados no tempo” (p. 59). Nessa condição, os papéis são absorvidos por meio de reações automáticas; do mesmo modo acontece com a assimilação da hierarquia de valores morais.

Heller (1983, p.94), ao falar da forma cristalizada como estão dispostos os papéis sociais em relação ao desenvolvimento do indivíduo assinala: “quanto mais se estereotipam as funções de ‘papel’, tanto menos pode ‘crescer’ o homem até a altura de sua missão histórica, tanto mais infantil permanece” (p. 94).

Nessa mesma perspectiva, podemos fazer uma relação com o que Habermas apresenta ao discutir a questão dos papéis sociais: o modo de agir diante do papel é que irá conduzir o indivíduo a um questionamento crítico dos papéis quanto às “normas puramente herdadas ou justificadas por princípios” (1983, p. 66), ou quando o indivíduo apenas reproduz as normas da sociedade; isso resultaria na discussão da autonomia ou heterônoma na constituição identitária.

Consideramos o termo *autonomia* no estudo de identidade como “[...] a capacidade de não apenas escolher livremente aquilo que se considera importante, mas sim a capacidade de construir novas e diferentes alternativas” (Almeida, 2005, p. 76). A autonomia está no modo inovador que alguns indivíduos têm diante das determinações e adversidade em suas vidas.

A aceção da palavra *autonomia* se faz necessária, pois a lógica do mercado vem se apoderando desse termo ao fomentar a ideologia de que o indivíduo é capaz de tudo, seus sucessos e insucessos são de sua plena responsabilidade. Sendo assim, nas palavras de Almeida (2005, p. 79), “[...] em uma época em que se acentua o controle das formas possíveis de existência, submetendo-as à lógica do sistema social, a maleabilidade exigida das identidades é levada ao paroxismo, fazendo crer que tudo é possível e que o indivíduo, senhor de si, tem liberdade de escolhas, liberdade de ser e fazer tudo”.

Desse modo, enquanto atores, desempenhamos papéis previamente determinados socialmente, o que podemos relacionar com a questão da igualdade. No entanto, é possível diferenciarmo-nos na forma como iremos assumir estes papéis: isso poderá nos levar à busca da superação dos conflitos por meio de constantes questionamentos das normas sociais ou para a alienação, com a simples execução dos papéis.

Para além de atores que executam papéis, cada indivíduo constrói uma personagem, o que implica considerar múltiplas formas de se expressar diante dos papéis. Ciampa (2011), ao se apropriar de elementos da dramaturgia, trabalha com a noção de personagem e considera a gama de possibilidades que um indivíduo tem de ser autor da sua história ao se apossar criticamente dos papéis que executa e das determinações sociais. A noção de personagem não perde a relação com o papel, mas confere maior ênfase à atuação do indivíduo: ela pode ser mais ou menos criativa, a depender da apropriação crítica, o que configura certo grau de autonomia.

Na perspectiva histórica, podemos considerar que as personagens estão relacionadas com a história pessoal e social de cada indivíduo por serem contingentes aos aspectos da cultura e período histórico em que elas atuam. Nessa perspectiva, “distinguimos uma autoria coletiva da história da qual todos somos coautores – história que todas as personagens (que somos) montam, constituindo-se reciprocamente.” (Ciampa, 2011, p. 161).

Temos uma cultura, que, ao mesmo tempo, lança-nos na sua rede e nos socializa. Ela nos dita o que é a moda e os padrões de comportamento de cada época, podendo-nos aprisionar aos padrões previamente estabelecidos, rígidos e estáticos para manter uma aparente harmonia. Nas palavras de Almeida (2005, p. 65), “a cultura os coloniza, isto é, prende-os em seu seio, direcionando o seu desenvolvimento, a sua constituição enquanto ser social, e, nestes termos, negando o seu pleno desenvolvimento como sujeitos desse processo”.

Posto esse elemento, as personagens, ao se apropriarem de sua história pessoal (que está relacionada com a história coletiva) e com a cultura, podem ser assumidas ou pressupostas. As personagens refletem os movimentos emancipatórios, as superações e alienações do indivíduo.

A concretude das personagens se desvela por meio da atividade, conforme assinala Ciampa (2011, p.141): “[...] descobrimos que a visão cotidiana e pragmática de personagem substancial oculta o fato de que uma personagem se constitui pela atividade, sendo traduzível por proporções

verbais” . A atividade é o que irá promover a existência da personagem, por meio do agir e da representação que ela ocupa. Quando falamos, por exemplo, que Molly, através da personagem “adolescente-revoltada”, realizou uma denúncia no fórum e mobilizou várias garotas, o ato de denunciar se configura uma atividade que legitima a personagem.

E mais: podemos dizer que a “adolescente-revoltada” apenas se mantém pela representação mediada pela atividade de denúncia e pela luta dos seus direitos diante do grupo que a reconhece dessa maneira e que predica ao falar: “Molly é revoltada”. Enquanto personagens que encarnam papéis, não representamos apenas os papéis dispostos pela estrutura social, mas “ao comparecer frente a alguém, eu me represento, apresento-me como representante de mim mesmo” (Ciampa, 2011 p. 177).

Por representação, entendemos os três seguintes aspectos²⁷: 1) quando compareço como representante de mim mesmo; 2) quando desempenho papéis decorrentes da minha posição; 3) quando reponho no presente o que tenho sido, quando reitero a apresentação de mim. No primeiro item, no qual compareço como representante de mim preciso justificar as minhas atitudes perante o outro e perante mim mesmo. O segundo item envolve o *status* do papel social em um esquema social regido por hierarquias, e o quanto de poder é atribuído ao executar um papel, e o terceiro item é o que mais à frente iremos abordar sobre a aparência de não transformação pela não possibilidade de criar novas personagens.

Na vida cotidiana, ao nos referirmos a alguém, conhecemos apenas a representação da identidade pelas personagens, pois a identidade é também ocultação e revelação. Ocultação pela impossibilidade que temos de nos expressar com todos os atributos da identidade em uma única situação. O que temos é um jogo de interação frente ao outro ao representarmos uma personagem, ou seja, uma parte da identidade. Revelação por meio das ações e do modo como eu me represento diante do outro, ou seja, pelo que perpassa pela linguagem e confere sentido à ação. Ao fazer essas considerações, a

²⁷ Para maior aprofundamento sobre as três maneiras de representação, consultar Ciampa, 2011, pág. 186.

pesquisa em identidade se preocupa em descobrir o que está oculto pelos desvelamentos das personagens ao se revelarem.

Diante dessa condição, na pesquisa em identidade é comum considerarmos todas as tramas de personagens ao trabalhar à luz dessa perspectiva. “São múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam (Ciampa, 2011, p. 162)”. O modo como as personagens são estruturadas e interagem com a realidade objetiva é o que faz transparecer como a identidade está sendo constituída.

Nesse sentido, de acordo com as escolhas que o indivíduo venha a fazer frente às determinações, ele irá constituir uma nova atividade representativa, o que resultará em uma nova personagem, e significar a morte - pela substituição da personagem - e a vida - por outras novas personagens. A esse movimento Ciampa (2011) intitula *metamorfose*.

Na gênese do termo, *metamorfose é a “vida que supera a morte”* (Ciampa, *ibid.*, p. 146) e significa a mudança de forma ou, literalmente, transformação - portanto, um conceito dinâmico, uma vez que, como atores, estamos sempre criando novas formas de nos representar frente à realidade social.

Podemos considerar a metamorfose como um constante devir em busca da superação das contradições entre a subjetividade e a objetividade por meio da negação. Quando damos vida a uma nova personagem, conduzimos a antiga para a sua morte simbólica, de modo a recriar a própria identidade em um ato de negar o que antecede. Assim, a identidade em uma dimensão temporal é o que eu estou sendo e possivelmente o que virei a ser.

No entanto, há situações em que a metamorfose tem o sentido da mudança de condição apenas para regular as ações dos indivíduos por alguma tendência do que é aceitável socialmente, e, ainda, para cumprir as necessidades do mercado. Almeida (2005, p.108), ao conceituar a metamorfose pela resignação das demandas do mercado, afirma que:

“[...] a participação dos sujeitos, o processo de reposição de identidades atribuídas e/ou conformistas configura-se como uma negação dessa construção, reduzindo a metamorfose a meras

manifestações de transformações ao longo do ciclo vital, da trajetória social prescrita, ou a acidentes de percurso que desviam os indivíduos dos rumos estabelecidos (deformações anamórficas)."

Um exemplo dessa afirmação é quando a pessoa escolhe determinada profissão, sem perceber que há inúmeros programas de incentivo para que as pessoas façam essa escolha, e que a escolha não é por questões de identificação relacionadas com a sua história de vida. Nesse caso, seria uma mudança de condição, mas por resignação do que é instituído socialmente. "O que se pretende é o conformismo generalizado. O sucesso dessa tendência implicaria na heteronomia e na alienação pessoal, favorecendo a colonização do futuro" (Almeida, 2005, p. 81).

Não obstante, em alguns casos, a personagem irá fazer o movimento inverso da metamorfose ao procurar pela *re-posição*, em um ato de conservação de identidade. A *re-posição* é colocada como aparência de não-metamorfose, por ser um grande esforço por parte do ator ao encarnar a personagem e em mantê-la de forma imutável, conforme aponta Ciampa (2011, p. 171):

"[...] evitar a transformação, manter-se inalterado é impossível, o possível e que requer muito trabalho é manter alguma aparência de inalterabilidade, por algum tempo, como resultado de muito esforço para conservar uma condição prévia, para manter a *mesmice*."

Essa condição de constante *re-posição* da personagem é chamada de *mesmice* e pode ser colocada de duas maneiras. A primeira pode ser pela escolha consciente da estabilidade que a personagem pode oferecer. Na segunda, a *mesmice* pode ser por condições que não permitam de alguma forma o desenvolvimento do indivíduo de modo a sufocar a personagem. A impossibilidade de criar novas personagens também pode ser oriunda de determinações que aniquilam a identidade e de condições desumanas às quais a personagem é submetida pela estrutura social, conforme assinala Ciampa (2011, p.195) neste trecho:

"[...] são levados a essa situação, involuntariamente, quando seu desenvolvimento é de alguma forma prejudicado, barrado,

impedido; na nossa sociedade, encontramos milhões de exemplos de pessoas submetidas a condições socioeconômicas desumanas, impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si."

Em geral, encontramos nessa posição o que pode levar à morte simbólica de pessoas que, de algum modo, estão em situação de vulnerabilidade e risco, isto é, são expostas a circunstâncias desumanas para que as condições de dominação e exploração possam sustentar as relações de poder e dinheiro. São pessoas que esbarram nas fraturas do capital e ficam presas na impossibilidade de alternativas que vão sendo consumidas e dizimadas. O estado de *mesmice* é apresentado sempre como sendo igual a si mesmo, e o esforço pela aparência de não metamorfose acaba por excluir a articulação entre a diferença e a igualdade, impedindo a condição de ser-para-si pela não superação das contradições.

Em casos de desumanização, a limitação das possibilidades de escolha é mais intensa e, com isso, também das personagens possíveis a serem assumidas, restando apenas às pressupostas se sujeitarem às condições que os outros lhes impõem. O sentido dado à condição em que o ator encarna personagens impostos é sempre o de morte simbólica. Esta é uma situação em que Severina, ao encarnar a personagem "escrava-revoltada", fala de uma infância-que-não-teve: tudo o que ocorreu, sua história, é descrito como o alicerce de sua vida, como se até então fosse uma vida-que-não-foi-vivida" (Ciampa, 2011, p. 49).

Uma vida-que-não-foi-vivida é o que resta do encarnar de personagens que foram outorgadas quando o indivíduo não está em condições de sua humanidade ser reconhecida, como no caso da Severina bicho-humano: "Literalmente, Severina era um bicho do mato, animal ferido e acuado" (Ciampa, 2011, p. 50). No que diz respeito a esta pesquisa, a condição de *mesmice* pode ser vista muitas vezes na infância ou adolescência institucionalizada ou até mesmo no núcleo que antecede a própria institucionalização.

Com relação a este estudo, podemos considerar que estamos em uma sociedade cujas políticas infanto-juvenis pressupõem que as crianças e

adolescentes deverão ter representantes; isso significa que, dependendo da situação, elas não podem se representar. Quando há representantes que podemos chamar de pais, familiares ou especialistas que reconhecem a sua condição humana, eles regulam a possibilidade de autonomia de forma progressiva a suas experiências. No entanto, na ausência de um representante que a reconheça, o que resta são as formas desumanas que levam à morte simbólica, ou seja, à *re-posição* de condições que destroem, subvertem e aniquilam a infância. A infância torna-se indigna (os seus direitos não são garantidos), podendo até mesmo chegar a uma infância perdida (nem mesmo a sua humanidade é reconhecida).

Em contraposição a isso, diferente da *mesmice*, Ciampa (2011) utiliza o conceito de *mesmidade* como mais um dos movimentos pertencentes à identidade. A *mesmidade* se caracteriza pela superação do processo de desconstrução das crenças e valores instituídos que acomete algumas personagens; com isso, surge a possibilidade de desenhar novos projetos, de modo a não se prender aos conteúdos socialmente cristalizados e previamente definidos.

Esse processo de desconstrução das normas e atribuição de novos sentidos pela possibilidade de fazer escolhas de modo a se distinguir da totalidade é o que Ciampa (2011) irá chamar de *alterização*: trata-se do expressar pela negação da negação, por permitir que eu me represente tendo outro²⁸ como referência negando a mim mesmo, ao mesmo tempo em que nego o outro e sou eu mesmo. Nas palavras de Hegel (1980), "tal atividade contém o momento essencial duma negação, já que produzir é também destruir" (p. 360).

O conceito de *alterização* remete à mudança do indivíduo de forma significativa, isto é, um salto qualitativo "que resulta de um acúmulo de mudanças quantitativas, às vezes insignificantes, invisíveis, mas graduais e não radicais"(Ciampa, 2011, p. 191). À medida que vão ocorrendo, essas

²⁸ A questão do outro será melhor elucidada no subcapítulo a seguir.

pequenas mudanças no modo de agir paralelamente transformam a consciência pelos novos sentidos atribuídos na forma de se relacionar com a realidade social.

É com base no salto qualitativo que podemos chegar à *emancipação*, relacionada à busca pelo modo de ser para si mesmo e à autodeterminação frente às determinações sociais. Nas palavras de Ciampa (ibid.), é

"[...] tornar-se escrava de si própria' (que de alguma forma é tentar tornar-se sujeito); procurar a unidade da subjetividade e da objetividade, que faz agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo. (p. 146)."

Diante disso, algumas pesquisas em identidade atribuem maior destaque à emancipação na dialética indivíduo/ sociedade em situações conflitivas. Nelas, o ator consegue estabelecer um novo sentido pela superação - uma ação que não o conduzirá à *mesmice* e, conseqüentemente, não aniquilará a sua identidade pela *re-posição*. A emancipação é caracterizada pela superação do conflito, marcada por uma crescente autonomia em decorrência das armadilhas que as fraturas do sistema dispõem: trata-se da independência do Eu diante de alguns sistemas particulares de normas, dispostos na sociedade, porém, sem haver dissociação das relações sociais, propondo assim um novo jogo interativo pela linguagem.

No entanto, é fundamental destacar que, ao falarmos de emancipação, podemos nos referir sempre a *fragmentos emancipatórios*. Por considerarmos que "vida é movimento, é transformação" (Ciampa, 2011), mesmo com a superação do conflito, o ator continua a se relacionar com novos cenários e outras propostas, assumindo novas personagens. "Os sistemas sociais modernos são sistemas de dominação e 'não é fácil' superar as condições de dominação social, impostas e aprendidas ao longo da vida cotidiana, em que somos limitados à adaptação" (Almeida, 2005, p. 74).

De acordo com essa proposição, não podemos garantir que essas novas personagens não serão seduzidas pelas armadilhas das relações de

poder e dinheiro²⁹ ou ainda colocadas novamente em conteúdos normativos; pois estamos nos referindo aos desdobramentos do Capitalismo na sociedade moderna, que, para se manter, insiste nos modelos estabelecidos e na *re-posição* da identidade por resignação.

Diante do exposto, torna-se necessário entender qual sentido é estabelecido pelo narrador nas suas narrativas no que se refere ao vir-a-ser, ao seu projeto de vida futuro. Entendemos a emancipação como a constante busca pela vida que-merece-ser-vivida, como afirma Ciampa (2011, p. 212): “a reprodução da vida precisa ser mediatizada pela interpretação do que merece ser vivido, sob as condições dadas” também pela expressão do ator que se coloca como autor ao decidir por uma forma de vida sem a intromissão de interesses externos.

Portanto, o movimento de busca pela emancipação envolve o desejo de se autodeterminar quanto aos projetos futuros de vida e à criação de novas personagens que permitam uma ampliação da identidade capaz de questionar e refletir sobre as determinações.

3.4 A importância do outro e das relações de reconhecimento na constituição/ reconstituição da identidade

A socialização do indivíduo só é possível apoiada na experiência com grupos e com outras pessoas que irão mediar alguns significados no próprio indivíduo. Pela adoção das atitudes sociais de uma comunidade ou grupo inteiro, o indivíduo toma para si o conjunto de iniciativas sociais. Somente quando os indivíduos adotam essas atitudes dos outros em relação a si mesmos é que se torna possível um universo de narrativas regidas pelos significados sociais fomentados pelo pensamento e transpostos pela linguagem.

²⁹ Quando falamos nas relações de poder e dinheiro, estamos nos referindo à lógica sistêmica, proposta por Habermas (1981).

Para essa discussão, recorreremos às proposições de Mead (1863-1931). Embora tenham sido concebidas em outra época, elas nos permitem uma discussão do presente como a questão da identidade e até mesmo o que antecede este processo por estabelecerem categorias da constituição social do indivíduo. A apresentação das concepções de Mead (1934/ 2010³⁰) sobre o *self* social é relevante para este estudo por se relacionar com os outros teóricos do interacionismo simbólico³¹; um deles é Goffman (1992), que irá abordar o jogo complexo de interações (e alguns casos pela desmoralização do eu) mediadas pelas instituições nas situações sociais ligadas a uma rede de significações.

Não obstante, Ciampa (2011) recorreu a elementos da teoria de Mead (2010) de forma indireta – quando, em sua tese, trabalhou identidade enquanto categoria – no que se refere à constituição social do *self*. Também recorre a concepções relativas as questões identitárias, propostas por Habermas³² (1976), que critica e propõe uma atualização para as proposições de linguagem e desenvolvimento social medianas. O apoio encontrado nesses dois autores contribuiu de modo substancial para a compreensão do processo de constituição e reconstituição da identidade proposta por Ciampa (2011). Posteriormente, Lima (2009), ao se apropriar das concepções de Honneth a respeito de luta por reconhecimento, necessitou buscar os pressupostos da questão do reconhecimento e os encontrou em Hegel, no período de Jena, e na Psicologia Social de George Mead.

Para as possíveis relações entre a socialização via mediação do outro e as relações de reconhecimento, recorreremos também a Berger e Luckmann (2006) por proporem uma categoria complementar que antecede o “outro generalizado” por meio do “outro significativo” no processo de interação

³⁰ Ano em que a obra foi traduzida.

³¹ Termo inaugurado por Blumer ao assumir a cadeira de aulas de Mead.

³² Iremos abordar as apropriações de Mead pelo Habermas mais à frente, no subcapítulo em que será discutido o conceito de identidade política.

da socialização com a individuação. Também recorreremos sobre as contribuições de Lima (2009) para as pesquisas em identidade, que são o reconhecimento perverso e o reconhecimento pós-convencional.

De acordo com essas considerações preliminares, Berger e Luckmann³³ (2006) elaboraram a categoria do “outro significativo”, que se caracteriza pelo processo de identificação da criança com os pais³⁴ e educadores, entre outros de seu convívio inicial. Esse conceito tem a finalidade de aprofundar e aprimorar a categoria do “outro generalizado” que veremos a seguir no processo de socialização nos estágios primários e secundários. Para os autores:

“A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus”. (p. 176).

É por meio dessa identificação e pela grande amostra de modos de comportamento e estados emocionais que os outros significativos serão os mediadores entre a criança e a realidade objetiva e irão auxiliá-la a decodificar os símbolos e seus significados. Essa decodificação feita pelo outro significativo é contingente à classe social e à família, entre outras experiências e idiossincrasias.

Com base no outro significativo a criança irá progressivamente tornando-se capaz de se diferenciar dos outros na forma de se relacionar pelas nuances concedidas na leitura da realidade social, o que mais adiante dará sustentação para a aquisição de uma identidade, pois, com o tempo, a criança passará da identificação para a autoidentificação. Berger e Luckmann (2006, p. 177), ao defenderem essa concepção, argumentam:

“A dialética que está presente em cada momento em que o indivíduo se identifica com os outros para ele significativos, é, por

³³ Ambos os autores se apropriam da Psicologia Social de Mead para estudar os aspectos objetivos e subjetivos da realidade social.

³⁴ Os autores chamam denominam esse processo *socialização primária*.

assim dizer, a particularização da vida individual da dialética geral da sociedade [...]."

O conceito de "outro significativo" não é um processo mecânico: a criança não apenas absorve papéis e atitudes, mas, ao se identificar, está assumindo por imposição³⁵ toda a concepção de mundo; ao mesmo tempo, é iniciada na realidade objetiva por esse viés, e, ao se identificar, vai se identificando. Por conseguinte, a conjunção dos "outros significativos" dará origem ao "outro generalizado", sendo que este será um reflexo da objetividade interiorizado pelo indivíduo.

Para explorar melhor o papel dos "outros", Mead (2010, p.171) acrescenta a categoria do "outro generalizado" ao se referir à "comunidade organizada ou o grupo social que dá ao indivíduo a sua unidade de *self*". A aquisição desse conceito na vida do indivíduo irá interferir no modo como a sua subjetividade irá se relacionar com a objetividade, ou seja, como o indivíduo, enquanto interlocutor, fará a leitura dos papéis e instituições sociais ao tomar por base um conceito de comunidade.

Essa será a forma como o indivíduo irá estabelecer uma relação com a estrutura social ao encarnar as regras e comportamentos estabelecidos nas relações objetivas. Segundo Sass (1992, p. 205), "[...] a formação do 'outro generalizado' permite ao ser humano internalizar conscientemente o mundo exterior e suplantar a si mesmo, como consciência de si, no seu outro. O que irá decorrer desta categoria será a possibilidade do sujeito se tomar como objeto ao ampliar a consciência de seus atos e formar uma leitura social da realidade".

Assim, o "outro generalizado" tem duas implicações sobre o indivíduo: "1) definir o outro como uma atitude organizada e generalizada do real, ou como um outro generalizado e 2) é o outro generalizado que proporciona a unidade do *self*" (Sass, 1992, p. 246). A decorrência desse processo é um *self*

³⁵ Imposição pela estrutura social em que a criança nasceu e/ ou à qual pertence.

constituído socialmente, como é especificado por Mead (2010, p. 210) ao discorrer sobre essa categoria:

“Não conheço nenhuma maneira de a inteligência ou a mente poderem surgir, ou terem surgido, que não por meio da internalização que o indivíduo faz dos processos sociais da experiência e do comportamento, ou seja, por meio da internalização do diálogo de gestos significantes que se tornou possível quando ele adotou as atitudes de outros indivíduos em relação a si e em relação ao que está sendo pensado”.

O *self*, diferente da mente, não é algo natural, mas que se constitui e, à medida que o indivíduo percorre novas experiências, ele vai se modificando, e não se torna uma unidade fechada ao passo que vai se constituindo baseado nas interações sociais. Para Mead (2010, p. 151), o *self* “[...] decorre do processo das experiências e atividades sociais”, ou seja, ele é construído socialmente nas relações entre os indivíduos mediado pela linguagem.

Mead (2010) distingue o *self* em duas fases constitutivas: o “eu” e o “mim”. O “mim” se refere ao que é considerado como as atitudes dos outros que nós assumimos, ao conceito de comunidade, e, por isso, está ligado às convenções e normas da sociedade. “É devido à capacidade da pessoa para adotar as atitudes dos outros, na medida em que podem ser organizadas, que ela alcança autoconsciência. Ao adotar todos esses conjuntos organizados de atitudes, a pessoa conquista seu “mim” o self de que está ciente”(Mead, 2010, p. 193).

A pessoa, ao ter a visão da organização social, irá atribuir uma importância aos membros da comunidade e obter uma posição de reconhecimento e dignidade enquanto cidadão ao manter essa propriedade. No que se refere à teoria de identidade e ao seu caráter histórico, o “mim” está relacionado às convenções, à normatividade e aos aspectos da superestrutura; sua expressão é por meio das narrativas e do encarnar dos papéis.

Em contraposição ao “mim”, está o “eu”, que reflete a criatividade e a inovação pessoal como conduta social indeterminada. É aquilo com que nos identificamos, não nos é dado na experiência, pois “está para ser”, na medida

em que o “eu” é considerado a ação do indivíduo sobre as determinações³⁶ e, por conseguinte, a resposta ao “mim” e sua atuação é algo inédito. Nas palavras de Mead (2010, p.192), “É devido ao ‘eu’ que dizemos que nunca estamos plenamente cientes de quem somos, que nos surpreendemos com os nossos próprios atos”. Nesse sentido, com relação à autoconsciência direcionada ao “eu”, podemos nos remeter à articulação do presente em projeção para o futuro pelo fato de apenas sabermos a atuação desta instância após ela ter ocorrido. Esse é o ato de empreender e até mesmo agir para além das convenções os se contrapor ao que está socialmente instituído.

Ao aproximar a instância do “eu” com a do conceito de identidade de Ciampa (2011), podemos estabelecer uma relação com dois aspectos de sua teoria: 1) quando trabalhamos por meio das narrativas o projeto de vida. Por levar o indivíduo a pensar algo que está por vir, em alguns casos, a instância do “eu” pode aparecer, principalmente nos projetos de vida que têm elementos pós-convencionais ou que pretendem uma transformação de âmbito coletivo; 2) nos fragmentos emancipatórios dos indivíduos ou até mesmo em alguns grupos. A emancipação está na capacidade que os indivíduos têm de se reinventar diante das crises e situações conflituosas, seguida de novos sentidos, ao permitir que a identidade percorra estradas ainda não trilhadas.

No entanto, o “eu” e o “mim” estão separados no processo, mas são parte de um mesmo *self*, formam um todo e constituem a identidade do indivíduo; é através da internalização social nos *selves* individuais que a sociedade é formada e se mantém.

Em alguns momentos, essas instâncias se entrelaçam, como quando o “mim” impõe uma norma social sobre o “eu” dando-lhe limites, ou quando o “eu” reflete a autonomia sobre o “mim”. Portanto, é por meio das tensões entre o “eu” e o “mim” que o indivíduo se relaciona com os seus outros, responde à objetividade e, acima de tudo, escreve a sua história.

³⁶ As determinações sociais estão relacionadas de forma direta com questão proposta nesta pesquisa.

Não obstante, para que o indivíduo consiga escrever a sua história, em certa dimensão dependerá das relações de reconhecimento dos outros que o cercam. Lima e Lima (2012), ao se apoiarem nas proposições sobre o reconhecimento de Honneth, apontam que são três as formas de reconhecimento: o amor, o direito e a estima social. O amor seria a única forma de reconhecimento que não gera o conflito, por ser algo primário e não público. Ao invés do conflito, o amor promove o autorreconhecimento no indivíduo. “As demais formas de reconhecimento (direito e estima social), por sua vez, representam o quadro moral dos conflitos sociais, uma vez que dependem dos critérios socialmente generalizados” (Lima e Lima, 2012, p. 59), e, ainda, tem uma relação com a vida pública.

Discutir a respeito de identidade com base nas apropriações de Lima (2012) sobre Honneth é considerar que o processo de constituição/reconstituição da identidade é “inevitável luta por reconhecimento” (Lima, 2009, p. 217). O desenvolvimento na identidade quanto ao o reconhecimento é pelo conflito, o que poderia levar o indivíduo a uma ação. Para Lima e Lima (2012, p. 59/ 60), “[...] os conflitos têm por objetivo o desenvolvimento moral, tanto do sujeito como o da sociedade como um todo, além de elevar os níveis de autonomia de ambos”.

Diante destas concepções, Lima (2009) elabora, baseado em sua tese de doutorado, o conceito de “reconhecimento perverso”. Trata-se de uma condição de sobrevivência pela fetichização de uma personagem pressuposta fomentada por relações desumanas. De acordo com Lima (2009), o reconhecimento perverso se dá quando a pessoa é reconhecida por alguma situação que seja problemática ao desenvolvimento da sua identidade; porém, esse reconhecimento é perverso por colocar o indivíduo em condições que depreciam o seu desenvolvimento, mas que, de algum modo, “recompensam-no” e até mesmo justificam as mazelas da sociedade.

Esse conceito é comumente empregado nos casos em que, diante de algum problema do indivíduo, a interpretação é no sentido a-histórico e quando consideramos as relações mercadológicas, muitas vezes para justificar

as fraturas da sociedade; portanto, só há reconhecimento e possibilidade de se viver em sociedade se o “estigma” for mantido.

É o que ocorre na história de Severina (Ciampa, 2011) que, ao ser reconhecida como louca pelo médico, pode se aposentar. Nessa situação, não houve nenhuma referência por parte do médico de que sua loucura era fonte de um sistema opressor que ela vivenciava cotidianamente. Como louca, Severina era mais útil para o capital do que como funcionária que fica enferma e não vai trabalhar, não produz. Para ela, ser reconhecida como louca era a única garantia e possibilidade de ter uma vida mais digna. Somente dessa maneira poderia se aposentar e viver outras relações.

No que diz respeito à parte empírica desta pesquisa, podemos aproximar esse conceito de Lima (2009) com o que há por trás do véu do reconhecimento social da criança/ do adolescente abandonados: no momento em que Molly é reconhecida pelos técnicos da instituição de acolhimento como louca. O que permite a ela manter-se institucionalizada e ter minimamente garantidos os direitos a escola, alimentação e moradia.

No entanto, enfraquece a sua luta por reconhecimento via *significação de* adolescente de direito na esfera pública ao ser reconhecida como louca: ela não estaria em sua razão, e, por isso, suas denúncias sobre o desvio de verba da instituição de acolhimento pelo diretor seriam meras fantasias. Assim, o reconhecimento perverso, de certo modo, está caracterizado como sintoma da sociedade moderna liberal e das relações mercadológicas que transformam o indivíduo em mais-valia ao fetichizar as formas de vida às quais ele é submetido.

Essa não é a única forma de reconhecimento explorada por Lima (2009). Ao contrário do reconhecimento perverso, há o pós-convencional, como possibilidade de alterização e para além das convenções e formas anamórficas politicamente corretas que a sociedade atual tem fomentado. Almeida (2005), ao discutir o termo *anamorfose*, emprestado da arte, significa-o como a distorção da forma original, mas em um ponto em que não a desfigure como

um todo: o limite convencional da forma socialmente aceitável marca o início dessa transgressão que é a deformação.

Neste sentido, a deformação do papel que é socialmente aceito pode ser uma forma de reconhecimento perverso através de um modo de agir diferente do que está instituído socialmente, o que para muitos pode ter uma conotação subversiva. No entanto, essa interpretação seria apenas por não considerar o caráter político do reconhecimento pós-convencional, o qual pode levar à superação de algumas questões individuais por meio do questionamento do que já está posto enquanto norma social: é o caso de idosos que não aceitam e conseguem transcender a concepção de improdutivos.

De acordo com essas exposições e enunciações, a relevância do outro e das formas de reconhecimento está na desconstrução da naturalização do que é ser humano. Não obstante, as formas de mediação do “outro significativo” e “generalizado” podem levar à assimilação de outros tipos de reconhecimento, principalmente pelo pós-convencional ou pelo amor. Quanto ao reconhecimento perverso, trata-se de uma categoria fundamental para a atuação das apropriações feitas por alguns especialistas para manter o discurso fetichizado das relações de poder e dinheiro; é também indispensável para a discussão e tensão da dialética inclusão/ exclusão e formas de luta social e política na apropriação do espaço público pelos grupos ou indivíduos que, de algum modo, são marginalizados.

3.5 Políticas de identidade: a emancipação ou a colonização de um grupo?

A emergência em discutir políticas de identidade está no fato de que elas podem tanto constituir aspectos regulatórios quanto emancipatórios (Ciampa, 2002). É de acordo com o manejo das políticas de identidade que elas poderão ser utilizadas para a dominação, a repressão e servir à lógica

sistêmica (relações de poder e dinheiro) que tenta colonizar o mundo da vida³⁷ (aspectos da cultura, linguagem e indivíduo); diferentemente, elas podem ser o esforço por reivindicações de reconhecimento de grupos que possuem um histórico de exclusão, o que pode se tornar uma busca por emancipação.

Referimos-nos aos aspectos regulatórios que envolvem as políticas de identidade quando alguns grupos: "[...] são valorizados como formas ideológicas de reconhecimento, que por esse motivo devem ser consideradas como falsas ou injustificadas, porque elas não têm a função de fortalecer a autonomia pessoal, mas a produção de atitudes consistentes para domínio³⁸" (Honneth, 2006, págs. 130/ 131).

O reconhecimento social para fins regulatórios com caráter ideológico tem por pressuposto a valorização de pessoas ou grupos pela submissão dos seus papéis: como exemplo, a valorização de idosos em comerciais por reconhecer este grupo como potencial consumidor, transformando-o em peças de engrenagem para que a máquina continue a funcionar.

Já os aspectos emancipatórios estão relacionados às reivindicações seguidas pela luta por reconhecimento social ou dos seus direitos. Os protestos e atividades se situam na busca de alternativas para os rótulos que são imputados às suas condições, colocando alguns grupos em desvantagem em relação a outros. Essa condição "permite um tipo de abstração a partir das interações concretas e relações sociais dentro das quais as identidades são constantemente renegociadas³⁹" (Calhoun, 1994, p. 24).

Diante da tensão entre a busca pela emancipação e a regulação de grupos historicamente discriminados, para Ciampa (2002, p. 134), o que

³⁷ Conceito discutido por Habermas (1987).

³⁸ " [...] son valoradas como ideológicas formas de reconocimiento que por este motivo deben ser consideradas como falsas o injustificadas, porque no poseen la función de fortalecimiento de la autonomía personal sino la producción de actitudes conformes al dominio" (Honneth, 2006, pág. 130/131).

³⁹ Tradução nossa: This allows a kind of abstraction from the concrete interactions and social relationships within which identities are constantly renegotiated...

permeia a discussão da categoria de políticas de identidade é este questionamento:

"[...] uma dialética inevitável entre progresso e desenvolvimento, de um lado e, do outro, opressão e exploração"? Querer desenvolver projetos democráticos não exige articular a construção e o reconhecimento de novas identidades com a auto-organização jurídica de cidadãos livres e iguais?"

No caso dos grupos considerados à margem da sociedade ou que estão em desvantagem (muitas vezes ao longo de sua história do grupo) frente às relações de reconhecimento dos seus direitos no âmbito do espaço público, podemos considerar que eles não estão totalmente inseridos quanto ao reconhecimento de suas condições e direitos. Sendo assim, alguns buscam romper ou modificar os aspectos normativos da convenção social baseados em seus atos de protesto pela modificação do significado coletivo atribuído a sua condição; agem dessa forma por meio da luta por reconhecimento, no esforço de alcançar conceituações mais dignas e subjetivamente coerentes com o projeto de democracia da sociedade moderna, implicando uma mudança subjetiva e estrutural pelo autorreconhecimento.

A partir dessas considerações, para embasar essa categoria de análise, Ciampa (2002) vai buscar em Goffman (1975) as referências iniciais e conceitua: "Uma 'política de identidade' (a expressão é de Goffman) aparece na orientação feita ao estigmatizado no sentido de 'que se ele adotar uma linha correta (linha essa que depende da pessoa que fala) ele terá boas relações consigo e será um homem completo, um adulto com dignidade e auto-respeito". (p. 136). Cabe assinalar que essa linha traçada pela pessoa que fala pode conter caracteres de cunho ideológicos no sentido de justificar o funcionamento da instituição ou estrutura social.

O conceito de políticas de identidade inicialmente utilizado por Goffman (1975) se refere aos estudos sobre os estigmatizados⁴⁰ nos quais o

⁴⁰ Para maior entendimento, a questão da estigmatização foi esclarecida no capítulo sobre o estigma de "menor abandonado".

autor direciona seus argumentos para a construção de significados coletivos em torno de um grupo ou condições individuais que têm por fim a construção da identidade. O autor antecipa o caráter político da questão ao afirmar que há dois modos de representação das políticas identitárias regidas por dois tipos de discursos apresentados: podemos citá-los com uma “fraseologia psiquiátrica” (pelo exogrupo) e outro, como “fraseologia predominantemente política” (pelo intragrupo)”⁴¹ (Ciampa, 2002, p. 135).

No que se refere ao intragrupo, Goffman (1996, p.107) assinala: “E na verdade, ele terá aceitado um ‘eu’ para si mesmo, esse ‘eu’ é como deve necessariamente ser, um habitante estranho, uma voz do grupo que fala por e através dele”. Nessa perspectiva, o indivíduo, para se representar, age em conformidade com o grupo, uma vez que este propõe um modelo identitário. Tal condição implica para o indivíduo um processo de reconhecimento e identificação com os seus pares, caso decida adotar o padrão estabelecido pelo grupo.

Quanto ao exogrupo, Goffman (1993, p. 107) afirma que

"[...] desafiam constantemente aqueles que representam o estigmatizado, obrigando esses profissionais a apresentar uma política coerente de identidade, permitindo-lhes que percebam logo os aspectos "inautênticos" de outros programas recomendados, mas, ao mesmo tempo com muita lentidão, que não pode haver nenhuma solução 'autêntica'."

Por se tratar de uma questão de autenticidade - que não existe, como aponta Goffman (1993) -, cabe destacar que, nesse sentido, o exogrupo apenas reconhece a condição do indivíduo, sem negá-la, por carregar um discurso psiquiátrico (mas que poderíamos também chamar de paternalista ou assistencialista⁴²). Nesse sentido, Ciampa (2002) aborda a questão do exogrupo ao articular que “talvez o segredo nada mais seja que construir a

⁴¹ Ciampa antecipa essa questão em função da época, quando predominava uma abordagem que servia à distinção entre o normal e o patológico. Acredito que, nesse contexto, Goffman tenha feito uma leitura crítica sobre a questão naquele período.

⁴² Nota de rodapé - releitura feita por Ciampa, 2002, pág. 136.

ilusão de que um discurso do exogrupo é a expressão autônoma do intragrupo” (Ciampa, 2002, p. 138).

Apoiada nessas referências, a discussão das políticas de identidade envolve sempre uma tensão entre a heteronomia e a autonomia dos grupos/ indivíduos ao representarem seus projetos políticos, de acordo com Ciampa (2002, p.134):

"A questão das políticas de identidade de grupos envolve a discussão sobre autonomia (ou não) que se transforma para indivíduos em indagações sociais sobre autenticidade (ou não) de identidades políticas, talvez refletindo duas visões opostas, dependendo de se colocar a ênfase na igualdade – uma sociedade centrada no estado – ou na liberdade – uma sociedade composta de indivíduos."

A igualdade é um elemento que tanto pode anular a singularidade do indivíduo, ao se perder nos pressupostos de valores e crenças do grupo e não explorar a sua totalidade, quanto pode auxiliar a dar corpo à luta pela busca de reconhecimento. Quando o autor fala em liberdade, podemos nos remeter à possibilidade de expressão autêntica do indivíduo.

Nessa concepção, as políticas de identidade passam pelo reconhecimento social de forma generalizada, influenciando a vida e as relações de grupos e indivíduos. Ao discutir as políticas de identidade como a reivindicação e busca por reconhecimento nas sociedades modernas, Calhoen (1994) afirma que os rótulos impingidos pelas políticas de identidade são coletivos e não apenas individuais, públicas ou só privadas. Essas lutas não são apenas agrupamentos determinados pelas relações de poder, resultado do poder cognitivo e legitimidade, não são apenas a expressão da autonomia de alguns grupos dominantes, mas de toda a sociedade.

Considerando a relação indivíduo-grupo abordada nessa categoria, Ciampa (2002, p.40) considera que “a política de identidade de um grupo ou coletividade refere-se de fato a uma ‘personagem’ coletiva” . Podemos utilizar como exemplo para sustentar e ilustrar essa afirmativa alguns

grupos sociais como “os negros”, “os homossexuais”, “os sem-abrigo”, “as mulheres” etc. Essa representação coletiva de um grupo na forma de personagens compartilha de vários significados.

As políticas de identidade se configuram pela busca da afirmação e reconhecimento da identidade de grupos que estão principalmente na condição de minoria social, seja pela história, pelo preconceito ou discriminação ao longo do desenvolvimento da sociedade, ao serem estigmatizados pelos grupos dominantes. A título de aceção do termo, ao empregar *minorias sociais* queremos nos referir a grupos que estejam em situação de subordinação socioeconômica, política, cultural ou por questões de gênero.

Como exemplo, podemos citar os movimentos sociais⁴³ pela busca da autonomia e emancipação de alguns grupos, formados por pessoas que estão na faixa de risco social⁴⁴ ou pessoas que se identificam com essa condição do grupo. Os movimentos em torno dessa configuração podem representar os interesses daquele grupo e a luta para ter condições de vida mais dignas no contexto social.

O esforço pela expressão do grupo está sempre relacionado à luta de classes e suas contradições. São as mobilizações desses atores sociais que permitem maior visibilidade por meio de possíveis instituições (ONGs, fóruns e redes) ou manifestações como marchas e passeatas que podem vir a representar essas personagens sociais coletivas e, em decorrência dessas ações, maior reconhecimento diante das estruturas sociais para a mudança delas.

Quanto a esse esforço, podemos relacioná-lo com a ação comunicativa, ao recorrer a Habermas (1987b/ 2012) e à sua teoria crítica da

⁴³ Apenas como uma das maneiras de se representar as políticas de identidade com uma conotação emancipatória.

⁴⁴ Dentre eles podemos citar como exemplos o movimento negro, o movimento dos trabalhadores, movimento indígena, etc.

sociedade em contraposição à razão instrumental⁴⁵ A ação comunicativa pode promover a mudança de significado de alguns grupos através da comunicação intersubjetiva e de seus atos, tendo por objetivo o entendimento.

Nesse sentido, a substância da busca pela emancipação de um movimento que reivindica o que está posto enquanto significação social e que luta por relações de reconhecimento público mais dignas consiste no fato de a ação comunicativa não estar orientada para um caráter apenas individual e estratégico: trata-se do empenho e do êxito de um único indivíduo, mas pela solidariedade, já que os interesses pessoais são deixados de lado a favor do interesse coletivo em que todos se beneficiam.

Para Habermas (2012), “entendimento” significa a união dos participantes nos atos de comunicação, ao passo que “acordo” ou “consenso” tem a ver com o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade no processo de exteriorização. O diálogo que os locutores estabelecem com os seus interlocutores é para o entendimento pela pretensão de validade criticável por meio da autenticidade e sinceridade. Por ter em sua essência um aspecto de renovação, a ação comunicativa pode propiciar a integração social obtida por meio do consenso quanto ao reconhecimento social de grupos que historicamente foram excluídos.

A essência do aspecto renovador que damos à ação comunicativa está relacionada com o mundo da vida regido pelas ações humanas e composto por três estruturas: a cultura, a sociedade, e o indivíduo. O mundo da vida é limitado e transformado pelas mudanças estruturais que ocorrem no desenvolvimento da sociedade, levando em conta as pretensões de validade e estes três elementos considerados por Habermas, (2012, p. 22):

- com algo no mundo objetivo (enquanto totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros);

⁴⁵ Estrutura-se no uso não comunicativo do saber e por razões interesseiras.

- com algo no mundo social (enquanto totalidade das relações interpessoais reguladas legitimamente);
- com algo no mundo subjetivo (enquanto totalidade das vivências às quais o falante tem acesso privilegiado e que ele pode manifestar de modo veraz diante de um público).

Com base nessas premissas e nos fins práticos, o mundo da vida é estruturado simbolicamente pela exteriorização da ação dos indivíduos e é sistematizado por meio das instituições sociais. Para Habermas (2012, p.278), “ [...] os mecanismos sistêmicos necessitam de uma ancoragem no mundo da vida, o que implica na institucionalização”. De acordo com essa afirmativa, as instituições sociais são as mediadoras do mundo da vida e do sistema.

Sistema, na conceituação do autor, são as relações de dinheiro (mercantilização) e poder (burocratização). No caso das sociedades capitalistas ou de capitalismo tardio, o sistema “constitui um novo mecanismo de controle” (Habermas, 2012, p. 309) que interfere diretamente no mundo da vida, com o empobrecimento da cultura e as patologias da sociedade.

Inicialmente, o sistema deveria servir ao mundo da vida, mas não é o que encontramos, de acordo com Habermas(2012b, p. 457):

“[...] ⁴⁶apenas as áreas de ação que atendam às funções econômicas e políticas podem ser efetivamente regulamentadas por meio do controle; estes meios falham nos âmbitos da reprodução cultural, da integração social e da socialização; nestas funções não podem substituir o mecanismo de compreensão como um mecanismo de coordenação da ação.”

⁴⁶ Tradução nossa: que sólo los ámbitos de acción que cumplen funciones económicas y políticas pueden quedar efectivamente regulados por medios de control; estos medios fracasan en los ámbitos de la reproducción cultural, de la integración social y de la socialización; en estas funciones no pueden sustituir el mecanismo de entendimiento como mecanismo coordinador de la acción.

Como decorrência da do distanciamento das relações entre indivíduos e do empobrecimento da cultura, a ordem sistêmica coloniza o mundo da vida pelo processo de reificação⁴⁷ das estruturas simbólicas do mundo da vida. Habermas (2012b) afirma que essa colonização ocorre por meio da deformação dos atos de linguagem e pela manipulação dos meios da lógica sistêmica que, para manter o seu funcionamento, estimula de forma utilitarista o individualismo pela fragmentação da consciência.

Em consequência da deformação da linguagem para servir à ordem sistêmica, “as relações de reconhecimento recíproco concretizam-se como relações mercadológicas cuja própria ação comunicativa não consegue operar” (Lima, 2009, p. 215). Esse cenário colonizador será considerado como a patologia das sociedades atuais, conforme nos mostra neste trecho:

"Ao contrário do que acontece com a reprodução material do mundo da vida, a reprodução simbólica não pode ser assentada na integração sistêmica sem causar efeitos patológicos." (Habermas, 1987b, p. 457)⁴⁸

Pensar nas políticas de identidade nessa perspectiva se torna essencial pela inquietação da disposição com que as relações de poder e dinheiro se apropriam dos modos de vida, de forma a colocar o indivíduo na condição de mercadoria; além disso, por transmitir valores distintos e conflitivos que não se correspondem e também administrar elementos prático-morais que deveriam caber ao mundo da vida. Esta *deslinguistificação* por meio do controle da ordem sistêmica leva à descaracterização das relações humanas, o que ao aproximarmos com as enunciações de Ciampa (2011), transforma a

⁴⁸ Tradução de: "A diferencia de lo que ocurre con la reproducción material del mundo de la vida, su reproducción simbólica no puede quedar asentada sobre la integración sistémica sin que se reproduzcan efectos patológicos."

vida dos indivíduos em uma vida que não merece ser vivida, pois estão sofrendo interminavelmente com as fraturas dos imperativos sistêmicos.

Diante desse cenário, as políticas de identidade, quando utilizadas para manter a ordem sistêmica, podem ser colonizadoras por restringir a atuação dos indivíduos e colocá-los em uma condição de *assujeitamento* para manter a lógica sistêmica e o funcionamento pela justificação de instituições que fomentam as relações de poder e se beneficiam da colonização dos indivíduos. Diante disso, o grupo pode tentar se encaixar em algumas normas sociais ao ser seduzido pelas propostas da lógica mercantilista ou ficar diante da normatização heterônoma que outros possam lhe inculcar como decorrência dessa condição.

Essas enunciações estão em consonância com a temática deste estudo. Podemos citar as crianças⁴⁹ acolhidas institucionalmente para as quais, ao longo da sua história, a concepção de criança como um todo tem uma política identitária que as coloca em desvantagem diante das determinações sociais.

Podemos afirmar isso do ponto de vista jurídico, uma vez que não podem representar a si mesmas: por serem consideradas “crianças em processo de desenvolvimento”, necessitam de um adulto (que, nesse caso, pode ser os seus pais, parentes ou especialistas) que as represente. Tal circunstância as coloca como dependentes na medida em que não há a possibilidade de representação e, muitas vezes, direciona-as para a armadilha de uma infância colonizada, principalmente quando envolve situações de vulnerabilidade e institucionalização decorrentes e que podem ser controlada pelos imperativos sistêmicos.

A não possibilidade de a criança/ o adolescente se representarem tem suas relações com a estratificação social: crianças que estão em classes sociais menos favorecidas podem correr o risco de não ter uma estrutura

⁴⁹ Utilizamos nesse trecho o exemplo da criança acolhida por ser algo que antecede a questão da saída das instituições de acolhimento e a concepção da vida adulta; trata-se de um marco no processo de socialização infantil.

familiar para representá-las. Pelo modo como esta estrutura é significada no coletivo, ou seja, como “famílias desorganizadas” . Essa afirmação está em consonância com o próprio processo de socialização da criança: “Assim a criança das classes inferiores não somente absorve uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária).” (Berger e Luckmann, 2006 p. 176) Esse aspecto pode colocá-la em desvantagem em relação a outras crianças de classe social diferente, se as significações assumidas forem no sentido de se submeter aos imperativos das outras classes, propagando as relações de exploração.

Na ausência de um representante, o que espera a criança são dois estigmas: o abandono ou a marginalidade (em alguns momentos, ambos podem se entrelaçar). Esses estigmas lhe atribuem culpa em longo prazo. Sendo assim, deparamo-nos com uma contradição: como a criança é culpada de algo, se ela não pode ser representante dela mesma?

Para lançar luz sobre esse questionamento, encontramos em Habermas (2012, p.65) alguns delineamentos do que foi afirmado: “ [...] podemos ter a falsa impressão de que a criança dispõe de certo espaço de negociação para a imposição de seus interesses; na verdade, porém, esse processo serve apenas para ela aprender a interpretar suas necessidades e a articular seus desejos. A criança experimenta as expectativas de comportamento como algo externo, atrás do qual se esconde a autoridade da pessoa de referência”. Neste sentido, há uma desigualdade no poder de representação das crianças, e, principalmente, uma vida em processo de socialização que não tem a possibilidade de se representar, o que, do ponto de vista dos estudos em identidade, pode ser um impeditivo da sua busca por autonomia e autorreconhecimento.

Ao considerarmos que a lógica sistêmica coloniza o mundo da vida, podemos correlacionar a questão das políticas identitárias a uma possível

colonização do mundo infantil⁵⁰, ou, pelo menos, da infância relacionada com a história do abandono. No entanto, corremos o risco de, ao discutir a infância, perder-nos em uma linguagem burocrática e tecnicista, sem buscar de fato a questão do reconhecimento e da emancipação por meio das atuações, reivindicações e resistência de algumas crianças e adolescentes.

Habermas (2012b) aponta a escola e a família como instituições que são mediadoras da esfera do mundo da vida, porém manifesta a sua preocupação com a burocratização (nesse caso, as leis), o que pode tornar essas instituições - por terem um caráter formativo - algo colonizador pela interferência nos processos de comunicação.

Diante disso, as instituições sociais podem ser mediadoras de políticas de identidade colonizadoras ou que incentivam a busca pela emancipação (por considerar algumas exceções). As instituições de acolhimento podem ser consideradas mediadoras do mundo da vida por terem no seu microuniverso aspectos normativos, hierárquicos e simbólicos, compartilhados e instituídos por meio da linguagem. Esse universo participa da constituição do indivíduo e tem um funcionamento distinto e especializado, o que irá lhe dar poder para inculcar políticas de identidade diante do grupo de crianças e adolescentes, conforme veremos na parte empírica desta pesquisa.

É pelos aspectos ideológicos que alguns representantes da instituição vinculam formas normativas de comportamento e subjetividade ao indivíduo e reproduzem as políticas de identidade colonizadoras ao tentar ajustar as crianças e adolescentes aos interesses heterônomos ou até mesmo para manter e justificar o funcionamento da instituição. É urgente considerar o caráter ideológico que permeia as políticas de identidade e formas de reconhecimento na discussão proposta como uma das determinações colonizadoras para as políticas de identidade, com a justificativa ilusória de manter a autopreservação da sociedade com as suas patologias.

⁵⁰ Consideramos com base nas proposições de Habermas o universo infanto-juvenil como um subsistema do mundo da vida.

Todavia, ao trabalharmos com a categoria de políticas de identidade, é importante considerar o sentido adotado pela expressão do grupo não reconhecido socialmente (seja o intragrupo ou exogrupo); isso irá depender do sentido dado às políticas de identidade, pois elas podem ser geradoras de uma prática social que leva tal grupo a ter fragmentos emancipatórios ou a atender às demandas coercitivas da normatização heterônoma, sem estabelecer um sentido crítico frente a sua luta. Para que seja algo emancipatório, cabe sempre uma reflexão ao falar de políticas de identidade: o que esse grupo ou o exogrupo pretende com sua luta por reconhecimento e de que modo eles agirão.

Portanto, as políticas de identidade são um paradoxo (podem ser a expressão legítima de um grupo no caso da luta por reconhecimento ou cristalizar indivíduos) e é preciso estar atento a todo o momento para o modo como os grupos se posicionam e as ofertas do mercado para reconhecimento deles, já que pode se tratar de uma armadilha. Ao ser bem sucedido, o movimento que, na origem, era libertador, de certa forma pode começar a tolher a liberdade (de modo colonizador) de cada um que desejar ser ele mesmo - um de seus propósitos originais -, caso essa “nova identidade” torne-se algo “convencional” para obter o conhecimento do outro.

3.6 Descolonização do mundo da vida: identidade política como busca por fragmentos emancipatórios

A identidade política se manifesta pelo rompimento do indivíduo com a homogeneização do seu grupo, ou seja, pela busca do ser para si mesmo, capaz de se representar diante de si e diante dos outros. Nessa condição, o indivíduo tem uma ação diferente do seu grupo, através do processo de individuação. No entanto, ter uma ação que o diferencia do coletivo não quer de nenhum modo fazer referência a um individualismo para atender à “lógica egoísta” que norteia a colonização do mundo da vida pela ordem sistêmica, mas tem uma conotação no sentido da capacidade de autorreflexão e

autoentendimento para a autonomia e a individualização decorrentes de um projeto político (que pode ser de âmbito coletivo).

Ao buscar uma conceituação do termo individualização, Habermas (1990, p.148) recorre inicialmente aos conceitos de Durkheim, que tem como pressuposto que é pela diferenciação que nos individualizamos, “no processo em que nos tornamos uma fonte autônoma do agir”. Nessa concepção, podemos entender a identidade política, inicialmente pela particularidade, por se tratar de o “indivíduo se desviar das determinações gerais da sociedade” (p. 148).

Porém, Habermas (2012b, p.185) não se satisfaz apenas com as asserções de Durkheim e vai buscar no *self* social de Mead subsídios para discutir a individuação e socialização, de acordo com este trecho:

[...] a única tentativa promissora de apreender conceitualmente o conteúdo pleno do significado da individuação social encontra-se na Psicologia Social de G.H.Mead. Ele coloca a diferenciação da estrutura de papéis em contato com a formação da consciência e com a obtenção da autonomia de indivíduos que são socializados em situações cada vez mais diferenciados.

No entanto, Habermas (2012b) critica Mead no que se refere à linguagem mediada por gestos, por defender que a interação com a atitude do outro pode ser diferente entre emissor e receptor. No que diz respeito aos atos de linguagem mediados simbolicamente, acrescenta que Mead não considera a intencionalidade dos atos linguísticos, acreditando que a interação entre ouvinte e falante sempre estaria orientada para o entendimento, sem cogitar o modo estratégico que poderia ser adotado na interação.

Por essa insuficiência, Habermas (1990) introduz mais um estágio no processo linguístico: o da linguagem diferenciada, por assumir a postura de que a linguagem é o *telos* do entendimento e que há uma diferença de *status* social entre o emissor e os seus possíveis receptores a favor do primeiro. Haddad (2003), ao discutir as contribuições de Habermas à teoria Meadiana, assim descreve a linguagem diferencial:

[...] há uma diferença de status social entre o emissor e os seus possíveis receptores (a favor do primeiro). Nesse caso, os ouvintes

entendem a emissão alternativamente como uma constatação (da presença de inimigos), como um mandato (que o emissor faz a seus interlocutores para prestar-lhe auxílio) e como uma expressão (do temor do emissor frente ao perigo da situação). (p. 59).

Contudo, Habermas (1990, p. 26) considera importante a teoria de Mead por “ser o primeiro a refletir sobre este modelo intersubjetivo do eu produzido socialmente”. Mead, ao intercalar o *self* entre a mente e a sociedade, aponta que “é no comportamento social que surge o processo de reflexão propriamente dito” (2010., p. 375). Diante disso, o que se torna considerável é a análise interativa entre o ser (principalmente no que se refere ao “eu” como parte do *self*) e o social, sendo que a individuação inclui os aspectos subjetivos e objetivos por “imigrar de fora para dentro”(2010., p. 185).

Nesta perspectiva, a autorreflexão surge quando o indivíduo é capaz de separar o seu “Eu” do “Mim”⁵¹ ao conseguir transcender as normas e controles sociais; há um constante auto questionamento do indivíduo em relação a sua própria experiência. Esse nível de individuação ocorre pela manifestação do “eu” diante dos conflitos entre as decisões do indivíduo e as expectativas normativas.

No entanto, é fundamental destacar que, ao mesmo tempo em que este indivíduo se reconhece pertencente ao grupo, consegue se diferenciar dele por reconhecer outras gamas de personagens na sua identidade (*é a noção da personagem que não perde a relação com o papel*)⁵². Desse modo, podemos dizer que é um “Eu” que responde a um “Mim”: o indivíduo, ao buscar a emancipação de uma condição, pode agir de modo criativo e inovador, ou de forma não prevista nas normas daquele grupo.

Com essa finalidade, o indivíduo tem um “eu” que toma para si, pois, mesmo compartilhando de alguns significados que predica uma condição para a personagem, não se deixa determinar apenas por isso ao procurar a

⁵¹ O eu reflete a criatividade e inovação pessoal como conduta social indeterminada, enquanto o mim reflete o controle social exercido sobre as nossas condutas. (Mead, 1932, pág. 212)

⁵² Ver entrevista com o Ciampa, 2006.

significação da sua história de vida; desse modo, passa a se comprometer com a apropriação da sua própria existência. Afirma Habermas (1990, p.198):

"Ora, isso só é possível se o indivíduo apropriar-se de sua história de vida de modo crítico: num ato paradoxal, eu tenho que escolher-me a mim mesmo como eu sou e como eu gostaria de ser. A história de vida torna-se o princípio da individuação, mas para que isso aconteça precisa ser transladada, através de tal ato de sua auto-escolha, para uma forma de existência auto responsável."

Essa apropriação da sua história reflete a autenticidade do indivíduo, e, mais, a compreensão das determinações que o norteiam como possibilidade de se autodeterminar. Diante disso, a possibilidade de identificação e autonomia é o que pode atribuir um caráter político à identidade daquela pessoa, ou, nas palavras de Ciampa (2011, p. 12):

"[...] passa a ser também uma questão política, pois ela está imbricada tanto na atividade produtiva de cada indivíduo, quanto nas condições sociais e institucionais onde essa atividade ocorre. É política, porque, a partir das análises aqui feitas, somos levados a questionar que espaços, que possibilidades nós nos permitimos – a nós e a outros – de, sendo nós mesmos, nos transformamos, nos recriamos."

Ao falarmos de transformação, podemos atribuir essa capacidade ao “eu”, como instância inovadora; no seu caráter político, é possível dizer que ganha uma força pelo autoentendimento do indivíduo, a ponto de conseguir expressar-se diante de uma comunidade inteira, podendo até mesmo tornar sociais os seus novos significados. Caso isso ocorra, esse “eu” irá se objetivar em um “mim”: essa é a justificativa de o “eu” se manifestar na particularidade, pois, ao ser algo compartilhado pela comunidade, torna-se novamente uma convenção.

À luz dessas referências, podemos aproximar a problemática levantada por Habermas (1983, p.54) sobre o desenvolvimento da moral e a identidade do Eu. Ele afirma:

"A identidade é gerada pela *socialização*, ou seja, vai se processando à medida que o sujeito – apropriando- se dos universos simbólicos – integra-se antes, de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela *individualização*."

Após a definição da constituição de identidade do Eu, o autor propõe um nível de identidade pós-convencional no qual são as pessoas que podem afirmar a própria identidade, independente de sistemas e normas particulares (Habermas, 1983, p.64). É concebível pensarmos como possibilidade que uma identidade política carrega nos seus atributos alguns fragmentos - as características de um Eu pós-convencional que incide na luta pelo reconhecimento social do indivíduo por ter um projeto político.

Nessa mesma dimensão, Ciampa (2006), ao se referir à identidade pós-convencional, declara que é uma transgressão que, ao mesmo tempo, exige criatividade, pois, ao abandonar o convencional, há que haver originalidade: ela se define pelo processo e não pelo conteúdo, condição essa que articula com a concepção de “Eu” proposta por Mead, principalmente no que se refere à instância criativa e inovadora.

O desafio de lutar pelo seu reconhecimento pessoal e também pelo desenvolvimento do seu grupo pode ser a expressão de uma identidade política em busca de emancipação e reconhecimento por suas condições enquanto ser social. Diante desse diálogo apresentado como forma de possibilidade para discutir o conceito de identidade política, torna-se urgente nas sociedades atuais a busca pelo reconhecimento; não obstante, essa é um esforço mediado pela autorreflexão para a autonomia e a individuação decorrente, visando à descolonização com suas ofertas ilusórias de busca por *status* e poder que visam colonizar o mundo da vida.

Capítulo 4 - Análise da narrativa

4.1 A história de Molly e sua luta por fragmentos emancipatórios

“Não me deem fórmulas certas, porque eu não espero acertar sempre. Não me mostrem o que esperam de mim, porque vou seguir meu coração! Não me façam ser o que não sou, não me convidem a ser igual, porque sinceramente sou diferente! Não sei amar pela metade, não sei viver de mentiras, não sei voar com os pés no chão. Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma pra SEMPRE!

Gosto dos venenos mais lentos, das bebidas mais amargas, das drogas mais poderosas, das ideias mais insanas, dos pensamentos mais complexos, dos sentimentos mais fortes. Tenho um apetite voraz e os delírios mais loucos. Você pode até me empurrar de um penhasco que eu vou dizer: - E daí? EU ADORO VOAR!⁵³ ”

(Clarice Lispector)

Uma jovem de 21 anos, aqui chamada Molly, morou dos 10 aos 17 anos em uma instituição não governamental de acolhimento que atende crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, separadas por gênero, em quartos coletivos. Ela narra a sua história de vida ao tentar responder à pergunta “Quem é você?” “Quem sou eu?”

⁵³ Esse trecho é parte de um poema e foi eleito por Molly no encontro em que foram trabalhados os objetos biográficos. Nesse encontro, Molly apresentou em um papel colorido esse poema que havia copiado de algum lugar, e disse que ele descrevia quem é ela. Essa é a Molly, por Clarice Lispector.

4.2 Molly se apresenta e, por meio das lembranças da infância, diz quem foi

Para responder à pergunta “Quem sou eu?”, inicia sua narrativa dizendo o seu nome e a sua idade:

“Eu sou a Molly, tenho 21 anos.”

Sabemos que o nome é um substantivo, ou, nas palavras de Ciampa (1987, p. 22), “uma palavra que nomeia o ser” e, por isso, apenas predica a condição do que os outros atribuíram antes da própria existência do indivíduo; apenas indica - e não revela - os movimentos da sua identidade. No esforço de situar o tempo vivido, aponta sua idade.

Em seguida, na tentativa de explicar sua história a Molly-de-hoje, elege em sua fala o tempo de permanência na instituição de acolhimento e o motivo que a levou para lá:

“ [...] Morei na casa de acolhimento durante 7 anos da minha vida, dos 10 até os 17 anos, e foi bem difícil. Que é muito ruim você crescer, passar a adolescência inteira longe da família, longe assim de um convívio familiar, que eu não tinha noção nenhuma de como era.” [...] E eu fui para a casa de acolhimento, porque meu pai morreu, aí eu fui morar com um avô.”

É notável o quanto a passagem pela instituição de acolhimento é relevante na sua trajetória. Antes mesmo de apresentar a família, o seu núcleo de origem, entre outros temas que poderia abordar para dar conta de uma primeira apresentação de quem foi, ela lembra o tempo de permanência no período em que foi acolhida. A experiência de ter morado em uma instituição de acolhimento na infância significou e determinou a sua identidade, a ponto de escolhê-la como tema subsequente ao nome e à idade. Nesse sentido, confirma-se algo que havia sido discutido no método, é o narrador que elege o tema, e não o pesquisador.

No intuito de esclarecer o que acabou de narrar, e, em um movimento regressivo, apresenta o que precedeu a sua ida para a instituição de acolhimento ao apresentar a sua família natural e estendida.

Inicialmente, define-se pelas relações sociais primárias, porque essas, na memória da infância, falam por ela, determinam e significam quem ela foi - ou melhor, o que fizeram dela.

Se for considerado o modo como as políticas públicas são construídas para assistir a crianças e como a sociedade conceitua a infância, os pais são os seus principais representantes, podendo falar e decidir por elas. Desse modo, essa determinação e conceituação do que é infância aparece na forma como a Molly-de-hoje tece as lembranças desse período de sua vida, apresentando primeiramente a figura do seu pai, o primeiro *outro* significativo. Na condição de pai, ele irá lhe apresentar as primeiras características do mundo objetivo a que pertence.

Assim, descreve a figura de seu pai como um homem “bêbado”, mas que se esforçava para cuidar:

“Ah! Por incrível que pareça, ele cuidava de mim, mesmo bêbado ele cuidava de mim. As recordações que eu tenho do meu pai são muito flash, sabe? Ah! Eu lembro quando a gente saía e ia tomar um sorvete e ele dava a mão para atravessar a rua. [...] Que a gente brincava, eram brincadeiras de doido, também porque a gente brincava com coisas perigosas, eram brincadeiras de jogar a garrafa de vidro que ele tinha usado para beber. Lembro também que, quando era meu aniversário, ele fez um bolo e ele estava bêbado, muito bêbado, e fez um bolo que não tinha açúcar, não tinha nada, só massa, sabe? E aí a forma estava quente, bem quente, e caiu na minha perna e fez uma bolha eu tenho a marca até hoje... [mostra a marca].”

Mais adiante, contextualiza o tempo narrado: antes dos seus sete anos, mudou do Estado de São Paulo para o Rio Grande do Sul, onde o seu pai abriu um salão de cabeleireiros; revela as condições objetivas e materiais que permeavam o seu relacionamento com o pai, como o subemprego informal e a vida boêmia:

“Ah! Mas eu tenho uma lembrança boa do meu pai, e ele era muito mulherengo (risos), cada dia tinha uma mulher nova. Quando eu morava com ele no Rio Grande do Sul, eu não lembrava muita coisa, não. Eu lembro que a casa vivia sempre cheia, e sempre tinha festa, e ele bebia demais. [...] Lembro-me do salão que ele tinha de cabeleireiro, que eu ficava lá... Eu fiquei muito no bar com ele, às vezes ele ficava bebendo e eu ficava no bar, conhecia quase todos os mendigos da rua, porque ele conversava com todos.”

Molly pega uma foto em que está com o seu pai, que segura uma cerveja na mão esquerda; do outro lado está uma mulher. Rindo, ela diz:

“Olha, do lado tem as duas coisas que eu te falei, uma das mulheres e a cerveja na foto. Com ele assim, não tem muita coisa para falar, por isso que eu não cito muito, porque são pequenas coisas assim. Ele me dava banho, me dava comida, me ensinou a andar de bicicleta e também eu não convivi muito assim com ele. Lembro-me do salão que ele tinha de cabeleireiro, que eu ficava lá. Percebeu que a maioria das vezes que ele estava comigo ele estava bêbado. Mas mesmo assim, ele era carinhoso comigo, mesmo bêbado.”

Seu pai representava o *outro* significativo, porém com uma significação ambígua: de um lado, havia os seus vícios, vida boêmia e emprego informal, e, do outro, havia os momentos de cuidado seguidos do esforço para restabelecer o seu papel de pai, mesmo de forma tão rudimentar. Por meio de sua fala, Molly o retrata e conceitua como um anti-herói, pois, na sua leitura, ele tem uma vida de bebidas e festas (do ponto de vista moral, reprovável), mas a reconhece como uma criança que precisa de cuidados e afeto.

Havia uma relação de afeto muito intensa com o seu pai, a ponto de as palavras dele predominarem sobre as ações:

“Ele não me influenciava a beber, eu lembro até de um momento que ele falava: ‘Oh! Não vai fazer isso não, hein?’ Mas eu acho que levar no bar já é influenciar a beber. Mas não tem momento chato assim com ele.”

Embora esse trecho pareça contraditório - ao mesmo tempo em que seu pai pede para que ela não beba, está bebendo na sua frente - há uma tentativa

de cuidado por parte do pai, assim como o vínculo afetivo. Essas duas condições contribuem para que Molly não seja influenciada a beber como ele.

Buscando explicar melhor a relação com o seu pai, detalhando a vida que tinha com o seu pai:

"[...] Meu pai tinha um salão lá (Rio Grande do Sul), ele era cabeleireiro. Só que meu pai não sabia administrar as coisas dele, ele bebia muito e tinha uma mulher, aí acabou perdendo tudo."

Molly, ao falar do seu pai, mostra a precariedade das relações de trabalho na década de 90. Conforme Carvalho e Almeida (2003), essa década traduz-se pela mudança nas relações de gênero com a queda do poder patriarcal; porém, com o desvinculamento econômico, há o aumento do emprego informal e, como consequência, a disseminação da desigualdade social e da condição de precariedade devido à baixa renda.

Esse aspecto da estrutura social é o que irá oferecer inicialmente os "padrões de identidade" (Ciampa, 1987, p.176). Por isso, é importante considerar a estrutura social na qual Molly estava imersa no período da sua infância juntamente com o seu pai, que era cabeleireiro - um emprego informal e instável. Ele era ator de uma sociedade marcada pela precariedade dos direitos humanos por conta da economia da época. Diante dessas determinações, o álcool e a vida boêmia são os meios que seu pai usa para se entorpecer de uma objetividade que o esfacela. Através da narrativa de Molly até o presente momento pode-se perceber que ela está se referindo a um núcleo familiar de classe social baixa, o que a diferencia da objetividade significada de outras crianças de classe social diferente.

Ao perder tudo - emprego, salão de cabeleireiro e casa -, seu pai não pode mais continuar assumindo seu papel enquanto tal, ou seja, ser um pai que cuida e provê as condições materiais na vida de Molly: essas eram as garantias de seu convívio com a filha. Por conta da falência econômica dele, Molly dá início à sua jornada – uma nova fase em sua vida.

4.3 Quem vai ficar com Molly? Os vestígios na lembrança de uma infância indigna

Diante dessa situação que determina a vida do seu pai e o coloca em uma condição precária, o tio de Molly, recém-casado na época, vai até Rio Grande do Sul com o intuito de dar melhores condições a ela, conforme sua narrativa nesse trecho:

“Aí, quando ele (tio) casou, teve uma fase que ele ficou um bom tempo tentando ter filho e não conseguia. Aí eu fui morar com o meu pai em outra cidade, aí o meu tio foi me buscar para morar com ele.”

Inicialmente, o tio é sensível a Molly, pois a reconhece como uma criança que necessita de cuidados e que está em uma condição de precariedade; ele chegou até mesmo a representar o papel de pai e assumir o significado de “tio-pai”, pela tentativa de preencher a ausência afetiva e material do pai biológico:

“[...] Ele me dava um monte de coisa, cuidava de mim, me levava para passear [...] O meu tio não tinha filho, aí ele me pegava muito para eu ficar com ele. Eu tinha ele como um pai, ele cuidava mais de mim do que meu pai. Porque o meu pai, ou sempre estava bêbado, ou sempre estava viajando, meu pai viajava muito.”

Se a história parasse por aqui, tudo estaria resolvido, agora que havia um “tio-pai” que objetiva uma realidade social na qual Molly é acolhida, compra brinquedos e provê todas as condições materiais e a representação da família nuclear por meio da família estendida. No entanto, com o passar do tempo, a esposa de seu tio demonstra um suposto ciúme pelas manifestações de afeto dele para a sobrinha, como comprar-lhe presentes e brincar com ela. Podemos perceber isso nesse trecho em que Molly descreve a relação que tinha com a esposa do seu tio no salão de cabeleireiros onde eles trabalhavam:

“Aí eu sempre briguei com ela, ela não gostava de mim, porque o meu tio me dava muitas coisas todos os dias, porque ele cuidava de mim, me levava para passear, acho que ela tinha ciúmes. Mas sempre

foi essa, eu ia para o salão dele, às vezes eu ficava lá na frente com os clientes com ela, porque ela sempre também trabalhou com ele, a esposa dele. Aí eu estava lá, e ela mandava eu entrar, ela falava: “entra.” Até me lembro assim, ela dava um chutezinho assim no pé e só com o olhar falava, aí eu já ficava com raiva, ficava em uma salinha lá assistindo TV.”

Nesse mesmo período, seu pai vai morar com o avô dela e o seu tio fica como mediador de algumas situações de risco em que seu pai se envolve por conta do uso do álcool e da vida boêmia:

“Também lembro que o meu avô denunciava o meu pai, e uma vez veio a polícia, que pegava ele e ele ficava umas horinhas lá na delegacia e ele ligava para o meu tio ir buscar ele. Era chata essa situação. Também teve uma vez que o meu tio foi internar ele e ele saiu correndo ficou pendurado no carro e eu chorava ficava com medo dele se machucar, ficava desesperada [...] Nada a ver me levar nesse lugar.”

Enquanto isso, a relação com o seu tio, como um tecido, vai se esgarçando por conta dos desafetos entre Molly e a esposa dele, que a reconhece como rival ou alguém que usurpa o afeto do seu marido; ela chega, então, a pedir que ele decida entre a relação conjugal ou o cuidado com Molly:

“Aí a nossa relação [com o tio] deu uma estremecida... Teve uma época que a gente começou a brigar muito, eu e ela (esposa do tio), aí ela falou para o meu tio: “Você vai ter que escolher: ou ela ou eu. Não dá para a gente ficar juntas na mesma casa.” Aí eu era uma criança e ela falou isso, ela, sei lá, tinha que se impor, não é? Ou ter atitude de mulher, não é?”

O que a Molly-de-hoje quer dizer, quando afirma que a esposa do seu tio tinha que se impor, ter atitude de mulher? E, ainda, que ela própria era uma criança? Será que está falando de uma infância indigna e que a criança não tem espaço para se representar? Que sua voz não poderia ser ouvida pelos adultos? Que alguns adultos dimensionam seu relacionamento com crianças com base no poder, obrigando a criança a se submeter aos seus imperativos? Questionar uma sutileza como essa na fala de Molly parece algo insignificante. No entanto, isso pode ser mais um dos elementos que constituem a infância de

crianças cujos direitos ninguém representa. Se um indivíduo não consegue se representar, não tem uma objetividade que permita condições mínimas para sua humanidade. Uma criança que não pode ser escutada não estaria nessa mesma condição?

Em seguida, dividido entre o amor da sua esposa e o cuidado com Molly, seu tio decide providenciar outro local para a sobrinha ficar. Diz ela:

"[...] Aí eu tive que mudar, porque ela [esposa do tio] me batia e ele [tio] começou a falar que era mentira. É, foi isso, aí eu fiquei com raiva dele por causa da mulher dele, ainda mais na infância, que eu ficava com ele, ele brincava comigo. Ainda pelo fato de ele ter me tirado do meu pai, que a gente estava no Rio Grande do Sul e ele não queria vir, aí ele foi. Eu acho que o meu tio foi mais presente na minha vida do que o meu próprio pai. Tanto que por isso que eu fiquei magoada com ele, por ele ter feito isso, ter me tirado do meu pai e depois não ter ficado comigo."

Molly é deslegitimada do papel de filha, sobrinha e também da possibilidade de uma infância digna pelo cuidado e pelo brincar. Na impossibilidade de se defender e de representar seus direitos e suas queixas da esposa do seu tio, ela vai para casa de outro tio. Nesse momento, aparece a personagem "menina-iô-iô", que fica nas mãos dos adultos, sempre passando de um lado para o outro:

"A minha infância sempre foi assim, eu morando na casa de um tio, na casa de outro tio, sempre passando de um lado para outro; ninguém queria cuidar de mim."

Ao se considerarmos o modo como essa personagem surge, pode-se dizer que o encarnar dela será por assujeitamento ao que os adultos determinarem em sua vida. A personagem "menina-iô-iô" inicia a sua peregrinação em busca de um lar que a aceite e que finalmente lhe proporcione uma infância com dignidade; além disso, que lhe permita ser reconhecida como alguém pertencente a uma estrutura familiar, que tenha uma objetividade que garanta os seus direitos como criança e lhe ofereça afeto e proteção.

Essa personagem lhe confere o *status* de criança-objeto: suas vontades e possíveis escolhas não são levadas em conta. Assim como o iô-iô, ela é tratada como objeto e nessa condição só precisa ficar onde os outros a deixam: o único movimento que pode fazer é o de ir e vir, ainda assim sob o controle de alguém.

Na sua busca por uma família que a legitime na condição de filha, a “menina-iô-iô” vai para a casa de outro tio, que é casado e tem duas filhas; essa é a terceira casa pela qual passa antes dos sete anos.

O perfil da família de seu tio, como conceitua Reis (1984), é o de classe média com o funcionamento nuclear burguês, no qual os papéis estão rigidamente estabelecidos. Seu tio é o provedor e quem tem a autoridade nas decisões, sua tia participa ativamente da educação das suas filhas, as quais, diferentemente de Molly, têm uma infância digna por meio de uma objetividade que a assegura: têm brinquedos, vão à escola, são cuidadas, amadas e têm atividades de lazer, o que, de certo modo, garante o seu respeito e a sua dignidade. De que forma Molly é recebida por essa família? Ela relata:

“[...] O outro irmão do meu pai, aí ele não gostava de mim, também nem eu gosto dele. E, sempre foi assim, sabe? Eu não gostava disso, de... Isso me irritava, isso me irrita até hoje, da mudança, de falar - sabe? -, de falar: Ah! A Molly não vai ficar aqui, sabe? De não perguntar a minha opinião.” Me tratavam como se eu fosse cachorro mesmo. sabe? Não se importavam se eu gostava ou não.”

Nesses últimos trechos, pode-se perceber nas lembranças da infância seu sentimento de raiva sufocado pela surdez dos adultos. Há também, a *re-posição* do *status* de criança-objeto, pois sua opinião e seus desejos não são levados em conta, e esses são os aspectos que a colocam na condição de criança indigna.

Na narrativa, de Molly explica melhor o porquê de não gostar de seu tio:

“Que meu pai bebia, o irmão dele batia muito no meu pai. Isso me irritava, por isso que eu não gosto dele até hoje. Eu lembro que também teve uma vez que eu morava com eles, estava na época assim

que o meu pai estava para morrer. Aí eu queria muito ficar com o meu pai e ele dizia: Você não vai ficar com o seu pai, esse homem bêbado e vagabundo. [...] E o meu tio era muito chato, ele me batia sempre.”

Molly conceitua o seu tio como um “tio-carrasco”: ele ressalta a todo o momento a condição dela de criança sem filiação; lembra também que seu pai “anti-herói” não é alguém qualificado para viver em uma sociedade de produção - na qual o homem só pode ser reconhecido e considerado se puder trabalhar - e relaciona o uso do álcool à capacidade de produzir.

Por meio da marginalização imposta ao pai pelo seu tio, é negado a Molly qualquer aproximação, em uma situação em que o pai está com a saúde frágil e prestes a morrer. A relação “homem que usa álcool não pode ser exercer a sua paternidade” distancia Molly de seu pai.

Por parte do “tio-carrasco”, havia ainda as agressões, caso a sobrinha fizesse algo que lhe desagradasse. Novamente, faltam condições objetivas para que Molly tenha a sua infância reconhecida com garantia de dignidade e consiga ser escutada para conseguir se representar diante dela mesma e diante dos outros.

Percebe-se no modo como Molly vai tecendo a sua infância - na sociedade da década de 90, quando o Estatuto da Criança e do Adolescente passa a vigorar - que há sempre a premissa de um adulto, um pai ou um responsável que acaba por representar e proteger a criança (ou melhor, falar por ela). No entanto, ela não pode contar com um adulto que a represente de fato. Sua vida é marcada pela ausência desse *outro* significativo para ser como um decodificador na mediação entre ela e a estrutura social. Suas primas têm a seus tios, assim como outras crianças que têm suas famílias, mas Molly não tem ninguém:

“Ficava de um lado para o outro. Eu não sabia, sabe? Quem eu era, aonde que era a minha casa, e eu não tinha noção assim de nada. Eu ficava brava por causa disso.”

Ela não sabia quem era, visto que na infância precisa-se de um *outro* significativo para fazer a mediação entre a criança e a sociedade, que predique

uma condição a ela, e que, acima de tudo, dê conta de garantir e preservar os seus direitos. Assim, Molly não consegue fazer o esboço da sua identidade, ou da identidade que alguém pudesse ajudá-la a constituir pela socialização assegurada nos seus direitos.

No entanto, Molly tem a esposa do seu tio, a quem considera e chama como sua tia pelo ato de se esforçar dentro do possível nessa estrutura familiar que não a reconhece para suprir os direitos básicos de uma criança e trazer alguns momentos que é considerado bom. Pode-se dizer que sua tia, por algum tempo, garante o cuidado e algumas condições básicas, como ir à escola, ter acesso à saúde, moradia e alimentação, no esforço de acolher e proteger.

Para elucidar melhor a relação que tinha com a sua tia, Molly mostra a foto do seu batizado, quando tinha aproximadamente dois anos de idade, e apresenta a seguinte descrição:

“Essa é a minha tia, eu sempre gostei dela muito, e aqui era o meu batizado [tia segurando Molly no colo, com aproximadamente dois anos, e, ao fundo, os bancos da igreja; ao lado, seu tio e sua prima]. Aqui sou eu, essa é a filha dela, e esse é o meu tio chato. Ah! Ela cuidava de mim, me levava para a escola. Hum...Ah! Eu passei a maior parte da minha infância com ela e com as minhas primas. Ela é muito legal, essa minha tia... Mas essa minha tia me levava no parque, na escola, a gente ia para a casa da mãe dela, a gente ia para a praia.”

Nessa parte, Molly apresenta uma concepção de cuidado diferente do seu tio, que havia pretendido ocupar o lugar de “tio-pai.” A primeira concepção de cuidado, apresentada pela mediação do tio, era a de alguém que possibilitava o brincar por meio da participação nas brincadeiras e pelos brinquedos novos que oferecia.

Sua tia significa a concepção de cuidar voltada para a formação básica de Molly, ou seja, garantia a sua ida para a escola. De certo modo, enquanto papel social, seu tio “tio-pai” atuava de acordo com as convenções daquilo que descrevia o papel de pai, pois era o provedor, e por isso comprava brinquedos. Já a sua tia atuava segundo o papel social da mulher, que é educar. Assim,

Molly está formando uma concepção do que é cuidar, do que é alguém oferecer recursos afetivos e direitos básicos a uma criança; sua infância é indigna, mas não perdida, por conta dessas pessoas.

Nessa mesma época, a “menina-iô-iô” percebe a relação entre diferença e igualdade a partir das suas primas e as contradições que advêm dessa tensão. Era igual às suas primas por ser criança, gostar de brincar e, por isso, poder contar com a companhia delas para essa atividade:

“Eu e a minha outra prima brincávamos muito, era legal brincar.”

Porém, é diferente delas quanto aspecto econômico e na relação de reconhecimento, pois não tem o lugar de filha nessa família:

“Também tinha uma questão que me incomodava, que era elas terem tudo e eu não tinha nada. Eu sempre ganhava as roupas que não serviam mais nelas; por exemplo, tinha uma viagem para fazer e eu nunca ia... E eu também fazia muita pirraça, por causa dessas coisas que eu não podia ir - ir com elas viajar - e de eu nunca ter as mesmas coisas que elas.”

Pode-se dizer que essa é a expressão da Molly-de-ontem, por fazer “pirraça” diante da situação em que a colocavam - como não pertencente ao grupo familiar - e pelos olhos marejados ao narrar essa passagem da sua trajetória. Sua denúncia e incômodo com essa questão não é pelas roupas e pelos brinquedos novos, mas por ter um referencial de como os seus tios tratavam suas filhas, de como eles expressavam o seu afeto por elas: davam-lhes roupas e brinquedos, levavam-nas para viajar, e, dessa forma, demonstravam algum tipo de zelo com elas.

Nesse sentido, pode-se recorrer à concepção de Buther (2010) de que algumas vidas são mais reconhecidas do que outras. A vida de suas primas é mais bem zelada nesse momento, e isso, aos olhos de Molly, aparenta que elas são melhores, pois a sua condição de precariedade e sem-família não permite que tenha a mesma realidade.

Novamente, a palavra está com Molly e ela prossegue:

“Ah, do aniversário! Quando era a época que eu fiquei mais velha, com uns seis, sete anos, eu nunca tive uma festa de aniversário, e elas sempre tinham. Aí eu ficava vendo, queria, mas não podia. Aí eu fazia pirraça, só para deixar esse meu tio nervoso.”

O que dizer do aniversário? Esse era um momento em que suas primas ao completarem mais um ano de vida, participavam como protagonistas de um ritual da sociedade moderna, isto é, comemorar o próprio aniversário, receber várias crianças para brincar e ter a atenção de todos. Molly, porém, com sua personagem de “menina-iô-iô” e *status* de criança-objeto, só poderia ser figurante nesse cenário. Por não pertencer ou ser considerada da mesma forma, fazia pirraça, que, no cenário narrado, pode ser entendida como um ato de protesto frente às condições desiguais entre ela e suas primas.

4.4 A “menina-iô-iô” tenta se representar para ter uma família

O ato de protesto de Molly em forma de pirraça não modifica a condição de reconhecimento na família do “tio-carrasco” e nem a legitima como filha. Diante disto, com o intuito de deixar de repor a personagem “menina-iô-iô”, pede de modo insistente para conhecer sua mãe, acreditando ser aceita e ter uma família que legitime a sua condição de criança:

“Ah, ficava muito tempo pedindo para a minha tia, o meu tio, porque todo mundo tem mãe, e eu, não? Aí eu fiquei tanto enchendo o saco, que falaram assim: ‘Tá bom, Molly, eu vou ligar para ela’.”

Aos seis anos de idade, Molly vai migrar novamente para outra casa, a de sua mãe; porém, como ela mesma narra, sem nenhum período de adaptação, ou apresentação preliminar:

“Ele [o tio] entrou em contato, não lembro direito como. Só sei que ele me levou para lá, e não teve nenhuma fase de adaptação, eu fui direto para lá morar com ela. Eu nem sabia o nome dela direito e já me deixaram lá.”

Entregue como uma mercadoria, a “menina-iô-iô” vai morar na casa da sua mãe e da família da qual pretende fazer parte - essa é a quarta casa por onde ela passa. Sem nenhuma adaptação prévia e sem um vínculo formado, Molly é imediatamente colocada para limpar e auxiliar nas tarefas do lar:

“Aí eu lembro que ela [a mãe] tinha um monte de filho também, eu era a mais velha, aí ela queria que eu fizesse tudo, que eu limpasse a casa, que eu cuidasse dos filhos dela, e tinha coisa que eu não conseguia fazer, porque eu tinha sete anos. Aí ela me batia, porque eu não conseguia fazer, é bem vago assim sabe?”

“A lembrança... e eu não lembro do rosto dela. Só lembro que ela me batia muito, ela nunca me deu um abraço, sabe? Nunca me chamou de filha, eu a chamei uma vez de mãe, porque eu estava com medo. É bem vago.”

Se antes Molly não era reconhecida como filha, agora não é reconhecida como criança, pois precisa fazer o trabalho doméstico, cuidando dos irmãos e da casa, mas não está preparada para isso, já que é uma criança com apenas sete anos de idade. Assim, a personagem “menina- iô-iô” dá espaço para outra personagem que lhe é outorgada - mas não a que desejara antes: a “criada-muda”, que trabalha e, se não faz o que sua mãe quer, apanha, vivendo uma espécie de escravidão.

Recorrendo novamente às concepções de Buther (2010), pode-se dizer que essa é uma vida (infância) produzida a partir de mecanismos de poder os quais vão minando o reconhecimento de sua humanidade; nesse caso, trata-se da humanidade de uma criança que precisa se sujeitar aos imperativos de um adulto (sua mãe) e exposta a atividades das quais não consegue dar conta, como limpar uma casa inteira e cuidar de seus irmãos aos sete anos.

Molly não consegue cumprir as exigências de sua mãe, e, como toda “criada-muda” escravizada que não tem serventia, é deixada de lado e vai para a “senzala”. Sem o vínculo afetivo na relação com a mãe e naquela condição, ela é trancada em um quarto escuro:

“Hum...teve também o marido da minha mãe. Eu não gosto de lembrar, teve uma época que ela [a mãe] começou a me deixar

trancada em um quartinho. Eles me tratavam igual a um cachorro, deixava a comida lá. Aí ela saiu, só estava eu e ele. Aí ele queria abusar de mim, sabe?”

Entre o humano e o humanizável, surge a “menina-animal”, novamente outorgada e por submissão, a qual, além de não se representar nesse momento, não tem mais a condição de infância, nem digna e nem indigna: esta se esfacela, é violada com o seu grito sufocado. Nesse processo, chega até mesmo a não ser vista em uma condição que antecede a infância, que é a de um ser humano. Volta a ser *animal humano*, condição que antecede o ser *sujeito – humano*, por estar em um quarto fechado. É deixada à própria sorte, que apenas lhe reserva um homem tentando abusá-la em um quarto escuro.

Ao falar das dores da infância, Molly expressa o seu sentimento sobre essa condição:

“Hum...No começo, eu achava que eu era culpada, por ela não gostar de mim, por ele fazer isso comigo. Eu fiquei com nojo uma época, sabe?”

“Aí eu sentia nojo, de mim uma época, bem na época que eu não ia para a escola, eu não tinha ninguém para falar para contar isso, aí eu ficava chorando.”

Os sentimentos e sensações que Molly sente ao narrar o abuso do seu padrasto e a perda da sua condição humana são contingentes ao que Habermas (1983) conceitua no desenvolvimento moral e social do indivíduo como nível pré-convencional.

Nesse nível, as interações entre o indivíduo e a estrutura social estão baseadas na ideia de bom ou mal, punição e hedonismo. No que se refere ao trecho narrado, nesse período em que tinha sete anos de idade, as consequências físicas de uma ação determinam se Molly é boa ou má. Considerando sua narrativa do ponto de vista da descrição pré-convencional, justifica-se o sentimento de culpa e nojo na “menina-animal”: todas as ações de abuso que ocorrem foram responsabilidade dela e sinalizavam que era uma menina má.

Outro aspecto relevante é quanto à moral de uma sociedade machista e patriarcal: em relação ao abuso, existe a crença de que se uma mulher foi abusada é porque, de certo modo, ela permitiu. O reflexo dessa cultura pode ter interferido no modo como a “menina-animal” se sentiu na época.

4.5 Molly vai para a casa do seu avô na tentativa de voltar a repor a “menina-iô-iô”

Decorrido um ano da perda de sua humanidade, a “menina-animal” sai da casa de sua mãe⁵⁴ e volta a repor a personagem “menina-iô-iô”. No entanto, não pode contar com a casa do “tio-carrasco”: ele está se separando da esposa, a única que se esforçava para proteger Molly até esse momento e garantir os seus direitos básicos. Com essa determinação, Molly repõe novamente a “menina-iô-iô” indo morar com o seu avô paterno, e essa é a sexta casa por onde passa:

“Aí... aí também esse meu outro tio separou da esposa, aí eu tive que voltar a morar com o meu avô.”

Nessa mesma época, seu pai falece e Molly justifica a ida para a casa do avô como a única alternativa que lhe resta para ter um lar:

“Eu sempre tinha medo de perder as pessoas, e acabava, eu achava que eu era culpada pela pessoa não querer ficar comigo.”

“E antes de morar com o meu avô eu morei com um tio, aí depois, sempre morei na casa de um e de outro, morava na casa de um vizinho, na casa de outro tio, de uma tia sempre assim. Aí depois que meu pai morreu, eu resolvi morar lá [na casa do avô], porque todo mundo falava que não tinha obrigação de cuidar de mim. Aí eu fiquei lá com o meu avô.”

⁵⁴ Molly não lembra como saiu da casa da sua mãe, e, por isso, essa passagem não é especificada.

Quando a Molly-de-hoje constrói essa frase, percebe-se que a aparente decisão de ir morar na casa do seu avô foi uma tentativa de não perder a dose de humanidade que lhe restara. O que a impulsionava era a possibilidade de ser cuidada por alguém, e talvez dessa maneira poder representar outra personagem com condições mais dignas do que a “menina-iô-iô” que ninguém tinha obrigação de cuidar. Inicialmente, tem-se a impressão de que ela será cuidada pelo avô, por conta da sua justificativa; sua narrativa mostra o que realmente sucede após o pedido para ir morar na casa do avô:

“Mas ele é alcoólatra, aí ele não cuidava de mim, eu não ia para a escola e ele também fazia algumas besteiras comigo que não são muito agradáveis....”

Assim como seu pai falecido, seu avô também é dependente do álcool. Para morar, Molly tem apenas a casa do avô, que não a reconhece como neta. Na tentativa de explicar a condição a que a “menina- iô-iô” estava submetida, ela detalha brevemente o que chama de “besteiras” e como sua indignidade é desenhada a partir disto:

“Ah! Ele passava a mão em mim, eu não gostava disso. Às vezes, ele ficava pelado na minha frente. Ele queria que eu dormisse com ele... Eu não gostava, às vezes eu fugia dele, ele ia atrás de mim sabe? Correndo.”

“E era sempre quando ele estava bêbado. Quando ele estava bêbado, eu já entrava em algum quatinho, eu me escondia, trancava a porta, porque senão ele ia ficar falando besteira, ia querer ficar passando a mão em mim. Era horrível!”

No momento em que narra o seu esforço para não voltar a repor a “menina-animal” e, com isso passar de criança-objeto à condição de desumana, Molly foge para a casa dos vizinhos e continua a repor a “menina-iô-iô”: ao menos com essa personagem a sua condição de humana é reconhecida.

Ao dar continuidade à sua trajetória, ela resgata da memória algumas lembranças:

“Quando o meu pai estava vivo, ele [o avô] não fazia isso comigo. O meu avô, ele já teve um problema com uma prima minha, que sempre ele cuidava da gente quando era pequena. Meu tio tinha uma oficina na parte debaixo da casa e o meu avô abusou de uma prima minha... Eu não sei. A gente estava brincando de casinha, aí eu era a filhinha; eu dormi e ela falou que meu vô abusou dela. Meu tio brigou com ele, foi essa a história. Aí meu pai falou para ele que se ele chegasse perto de mim, que meu pai ia matar. Aí ele não fazia nada comigo, só depois que o meu pai morreu.”

“Meu tio quebrou a cara do meu avô, quebrou a cara dele por causa disso, e essa minha tia não fala com o meu avô, ela chama o meu avô de velho.”

Com essa lembrança trazida pelo relato de Molly, é notável que a estrutura familiar que descreve não tem uma significação do que é proteger e cuidar de uma criança. Sua prima, mesmo em condições diferentes, com pais e recursos materiais, foi submetida a condições vulneráveis e desumanas com o abuso do avô, tendo violados os seus direitos como criança. Com a separação dos pais, sua prima não tem mais os moldes convencionais da família nuclear; nesse momento, sem a mãe que cumpria com o papel de cuidadora, ela foi submetida a uma condição semelhante à de Molly.

Nesse mesmo trecho no qual ela resgata seu pai na narrativa, observa-se que o único modo de não ter uma infância indigna é ter um adulto que a proteja e assegure esses direitos. Enquanto o seu pai era vivo, conseguia ter a proteção em alguns momentos. Sem o pai e a tia para a protegerem, ela está em uma condição vulnerável.

Mais do que a significação do que é infância, o que se pode notar é uma precariedade muito grande da estrutura familiar no seu conjunto: tal situação antecede a própria vivência de Molly e pode ter um reflexo nas situações narradas de violência. Para dar conta do contexto no qual sua infância foi desenhada, ela abre uma gaveta no seu quarto e mostra uma foto da casa do seu avô, com a sua avó quando era viva, isto é, três anos antes de ir morar novamente na mesma casa:

“Essa casa, é a casa do meu avô, ele sempre morou lá. Só que agora não existe mais esse lugar aí está cheio de tralha do meu tio que eu não gosto. Ela [aponta para a figura da avó] foi a que mais cuidou de mim, até essa idade. Com essa idade - parece três ou quatro - foi que ela morreu, foi o que o meu tio me disse. Mas ela que sempre cuidava de mim. Eu não lembro muito dela, não.”

Ao apresentar essa foto, ela remete também a uma casa que um dia foi um lar, com festa de aniversário, e a uma avó que tem apreço pela casa. Quando retorna aos sete anos para o mesmo local, só há restos do trabalho do “tio-carrasco”. O que será que Molly está sugerindo com isso? Que seu avô, embora agressor, fosse mais um abandonado na família? É vítima e algoz? Seria esse um caso que Buther (2010) intitula como vidas que não se qualificam como vidas, diante da precariedade a que essas pessoas estão expostas? A resposta surgirá mais à frente na narrativa de Molly, quando ela chegar à adolescência.

Uma casa com “tralhas”, com um avô que a todo o momento tenta molestá-la e fugas como único recurso para não perder a sua dose de humanidade, e seu tio, que pretendia ser o “tio-pai”, fazendo algumas visitas, que se tornam cada vez mais eventuais – assim relata Molly:

“[...] Aí meu tio continuou levando comida para mim, levando coisas para mim. Só que aí teve uma época que ele parou de ir com tanta frequência. Às vezes, eu só comia quando ele levava comida para mim.”

Ela estava em uma condição de precariedade na casa do avô, onde faltavam até mesmo os recursos básicos para uma criança, como alimentação, além de atividades para o seu desenvolvimento, escola e cuidados com a sua higiene e saúde, também ausentes; havia ainda o risco de ser abusada.

4.6 A “menina-iô-iô” é enganada e institucionalizada

Passado algum tempo, o Conselho Tutelar visita à casa do avô de Molly, por conta de uma denúncia feita pela escola ao suspeitar de suas ausências em sala de aula:

“[...] E aí o Conselho foi me buscar por causa de denúncias que tiveram sobre isso... Foi a escola que fez a denúncia do meu avô, porque eu não ia para a escola. Eu faltava, quase não ia para a escola.”

“Ah! Naquela época eu não ia muito para a escola, eu ficava mais em casa, assistia televisão, ficava dormindo, não tomava banho, ficava no escuro e não falava com ninguém.”

Com um conselheiro na casa do seu avô questionando as condições de vida em que Molly vivia, o seu “tio-pai” foi chamado para dar explicações:

“Aí ele [o tio] chegou lá. Ele falou que eu não estava indo para a escola, que ele não podia cuidar de mim como ele queria cuidar, aí o Conselho resolveu me deixar lá no abrigo.”

Assim, aos sete anos de idade, Molly vai para uma instituição de acolhimento, com base em uma denúncia e por determinação do Conselho Tutelar. Molly narra o modo como foi comunicada que iria para a instituição:

“ Quando eu fui para o abrigo, antes ele [o tio] foi na minha casa, na que eu morava com o meu avô. Aí ele foi lá e falou assim: ‘Ah! O Conselho vai falar com você, eles vão te levar para uma fazenda.’ Aí eu falei: ‘ Ah! Que legal, uma fazenda vai ser legal. Vou poder levar o meu cachorro?’ E ele [o tio]: ‘ Vai’. Mentiui à beça, falou que eu podia levar tudo para lá.”

A “menina-iô-iô” acredita na explicação que seu tio lhe dá sobre o lugar para onde iria e acredita que irá para uma fazenda passear. No entanto, ao entrar na instituição de acolhimento, percebe que não está em uma fazenda, mas em um quarto coletivo, separado por gênero, como ela mesma descreve nas suas primeiras impressões:

“Na época que eu fiquei lá, era tudo muito tradicional... Antes era tipo um ‘quartão’ para quarenta meninas. Aí era tão ruim, sabe? Eu não tinha um espaço assim meu, não tinha.”

Sua primeira impressão quanto à instituição é sobre a lógica pensada de forma coletiva. Sua descrição se assemelha muito aos antigos conventos que recebiam as meninas órfãs e abandonadas, na época em que vigorava a Roda dos Expostos. Entretanto, ela está narrando o acolhimento institucional que se baseia em outra política, a do ECA (Brasil, 1990).

Do ponto de vista do funcionamento da instituição, não há um local que contribua, por meio do cuidado dos objetos e pertences pessoais, para a constituição de uma concepção de si mesma. Não há objetos biográficos que falem sobre a sua história nesse cenário.

A instituição de acolhimento não condizia com a fazenda onde iria poder ter momentos de lazer e levar seu cachorro, como seu tio havia descrito. Ele falseou a realidade para que ela pudesse ir, e essa era a segunda vez que ele frustrava as expectativas de Molly. Após sentir-se enganada novamente, ela agora narra seus sentimentos em relação à chegada à instituição:

“No começo, no abrigo, eu só chorava. Eu não entendia na época, e não entendo até hoje. Porque eu ficava triste mesmo, ficava muito magoada de estar lá. Eu me sentia muito sozinha, não tinha ninguém para eu conversar. Se eu estivesse triste ou com alguma dificuldade na escola, eu não tinha ninguém para me ajudar.”

“[...] Antes eu não falava com ninguém e eu comecei a ir à psicóloga para conversar. Às vezes eu ia à análise e ficava uma hora sem abrir a boca, só fazia desenho.”

Essas são as primeiras descrições da chegada de Molly à instituição. Sua fala inicial revela algumas ausências: a falta de orientação para a criança que está chegando, não havendo um período de adaptação para que se acostume com as pessoas que irão fazer parte do seu cotidiano e mesmo com a rotina que irá mudar completamente, em um mundo que ainda não conhece; não há referências em seu relato à presença de alguém que tenha lhe explicado por que foi levada para a instituição.

Pode-se comparar esse trecho com o trabalho de Altoé (2008, p. 5) ao pesquisar instituições que acolhem crianças, contingente à época do antigo Código de Menores (1979), o qual descreve o momento de chegada: “ Não há uma entrada gradual da criança no internato, como a que é feita com as famílias de classe média e alta, para passar algumas horas por dia.” Desse modo, percebe-se que a infância também é estratificada no que se refere às condutas de manejo de crianças pela instituição.

A narrativa de Molly ainda nos mostra a ausência de cuidados afetivos esses são delegados, de certa forma, a uma psicóloga com a qual ela não se sente à vontade para falar de sua mágoa.

Finalmente, há a falta de uma orientação no modo como sua família estendida poderia agir para auxiliá-la no processo. Esse último item em especial poderia ter sido determinante quanto à questão do fortalecimento dos vínculos familiares.

Diante de suas primeiras impressões, só havia o choro e a mágoa regidos pelo sentimento de solidão. Assim, a “menina-iô-iô” dá espaço para outra personagem, a “menina-solitária.” Inicialmente, terá a postura de “afastamento da instituição”, conceituada por Altoé (2008) como uma visão em perspectiva da realidade e ausência de atenção com os acontecimentos que cercam o seu corpo. Esse posicionamento se deve a uma tentativa de negação da criança ao que está se passando e sendo instituído como norma ao seu redor.

4.7 Onde é apresentada a primeira política de identidade à “menina-solitária”.

O que levaria Molly a sentir tanta solidão? Ela responde a essa pergunta ao descrever a relação dos instituintes com os institucionalizados - nesse caso, são os educadores e a equipe técnica com as crianças institucionalizadas:

“Tem muita criança lá que chega pequeninha; me dá o maior dó, que às vezes só querem colo e eles não estão nem aí sabe? Não se importam. Eles não dão apoio, só estão lá, só para ocupar o lugar - sabe? - na verdade. Eu me sentia muito sozinha, às vezes eu queria um abraço, às vezes eu queria conversar com alguém, e eu não tinha ninguém para conversar.”

“Mas tinha umas tias que falavam que: ‘Ah! Tem gente pior que você! Agradece a Deus pelo que você tem’. Eu não sei se eu deveria agradecer ou não a Deus pelas coisas que eu tinha no abrigo. Porque não era legal ficar lá, era muito chato, eu não gostava. Mas eu compreendo que tinha crianças em uma situação pior fora de lá. Eu acho que para elas uma pessoa está bem só porque tem comida e roupa para vestir, sabe? Mas eu não estava bem só por causa disso, faltava alguma coisa.”

As educadoras apresentam e tentam instituir a primeira política de identidade à “menina-solitária”, ou, nas palavras de Goffman (1992, p.78): “O pessoal da equipe dirigente precisa enfrentar a hostilidade e as exigências dos internados, e geralmente precisa apresentar aos internados a perspectiva racional defendida pela instituição.” Diante das reivindicações e questionamentos da “menina-solitária”, a linha a ser seguida na instituição é a da gratidão e docilidade. As relações objetivas traçadas pelos instituintes no modo como é significada a condição de estar acolhida é semelhante à ideia de que a instituição é uma ótima “mãe”, que não lhe deixa faltar nada na materialidade, e que apenas isso já basta. Afinal, todas as crianças que estão institucionalizadas, antes de o serem, não tinham recursos materiais.

A instituição de acolhimento é uma grande provedora de recursos: estar acolhido é um privilégio do qual algumas crianças em situação de rua não podem gozar. Pode-se perceber no ingresso à instituição e nos primeiros anos que essa primeira linha de conduta a ser traçada tem um elemento regulador e ideológico. Essa na condição de acolhida é ter chegado à última situação prevista no Estatuto que garante a integridade de uma criança, haja vista a infância indigna de Molly que antecedeu esse fato. Não obstante, o acolhimento institucional não é um privilégio, mas um direito da criança garantido pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Ao se considerar a socialização de crianças, sabe-se que as pessoas se tornam indivíduos e constroem um *self* que é social pela mediação com o outro, e não apenas pelos aspectos materiais. É pelas relações com o outro que a criança se reconhece, e posteriormente tem a possibilidade de se tomar como objeto. Entretanto, esse processo não é favorecido com uma política de identidade que justifica apenas o funcionamento da instituição e o estar dentro dela como algo desejável, com a pretensão de amenizar o sentimento de solidão pela materialidade. Há uma domesticação da criança - o que se aproxima das notas de Goffman (1992) - pela aceitação da instituição como a melhor opção para a criança; o acolhimento é um lar (melhor do que sua família) e não há nada melhor.

Molly, ao ser apresentada a essa política de identidade, nega qualquer significação que ela possa ter, afinal traz marcadas em sua história pessoas que, de certo modo, significaram o conceito de afeto, como o seu pai “anti-herói” e sua tia. Novamente, a “menina-solitária” fala da primeira política que os instituintes tentaram lhe inculcar:

“Assim, chegar a passar fome, sabe? Eu já cheguei a ficar sem comer, mas não tanto tempo assim, ou, sei lá, morar na rua - eu nunca cheguei a morar na rua. Porque tem coisas absurdas. Teve até uma tia que falou para mim, só que eu tive muitas perdas, sabe? Eu sempre fui rejeitada, acho que foi mais isso que me machucou, influenciou a minha vida e influencia até hoje na minha vida... Porque tem comida e roupa para vestir, sabe? Mas eu não estava bem só por causa disso, faltava alguma coisa.”

Pode-se perceber que a justificativa para negar a política de identidade baseada na docilidade e gratidão parte da crença de que a instituição, garantindo a não marginalização, já está cumprindo o seu papel. Porém, ao serem considerados os artigos 15 a 18 do ECA (1990), segundo os quais a criança tem direito a liberdade, respeito e dignidade, será possível dizer que, com essa orientação e política de identidade, seus direitos estão sendo respeitados? Ter esses direitos garantidos implicaria escutar as necessidades das crianças.

É nesse cenário que os primeiros anos na instituição foram se passando, sem a “menina-solitária” se manifestar. Sua reação é apenas chorar: está sentindo a *má-infinidade* (não superação da contradição entre a materialidade e a afetividade) que a assombra pela ausência de um adulto que possa representá-la, uma vez que a instituição também não a representa, apenas garante alguns aspectos para a sua sobrevivência.

Em seguida, para dar conta do seu relato e se fazer entender, Molly fala sobre a condição social das educadoras e como isso permeava o universo simbólico institucional:

“É que elas não entendiam o que faltava, não é? Muitas delas eram pessoas simples assim. Elas falavam: ‘Nem meu filho tem essa comida, isso, nem meu filho vesse isso.’ Às vezes, a gente tinha algum passeio que alguma empresa fornecia para gente, e ela: ‘Nem meu filho tem esses passeios, vocês ficam reclamando de barriga cheia’. Mas sei lá, parece que não era suficiente.”

“Mas elas achavam que a pessoa deve ficar feliz com os suprimentos básicos assim, sabe? Que a pessoa tem para sobreviver, que é comida, roupa, passeio. Eu acho que para elas serem felizes, acho que faltava o material.”

“Elas não compreendiam. Eu preferia muito mais estar com uma mãe pobre do que estar lá, eu acho que eu ia ser mais feliz. Estar com a minha mãe ou com alguém da minha família, não é? Eu acho que eu ia ter mais liberdade para falar, para conviver, para conhecer mesmo a pessoa que eu gosto, que eu moraria. Que lá é um lugar muito solitário, muito sozinho, não tem afetividade lá.”

Outro aspecto da realidade social que a “menina-solitária” narra é a discrepância material entre o que as cuidadoras têm em suas casas e o que a instituição provê por meio das doações de empresas e repasse de verba do Estado. Do ponto de vista da estratificação social, as cuidadoras estavam um pouco acima da linha de corte da pobreza.

Estar nessa condição é viver com algumas restrições materiais, o que poderia tornar coerente a argumentação de que as crianças acolhidas não teriam do que reclamar, afinal, a instituição conseguia ser uma “mãe” melhor do

que as cuidadoras, por fornecer passeios e brinquedos que elas não poderiam dar a seus filhos.

Esse aspecto econômico e estrutural confere a reificação do discurso dos instituintes que Lapassade (1977) irá chamar de heterogestão: o grupo de educadoras também passa por uma domesticação e o modelo ideal é o abrigo. São incapazes de ser boas mães, e também precisam se submeter a esses conceitos. Os salários baixos e a escassez de emprego na década de 90 eram elementos que também contribuíam para esse tipo de formação ideológica.

Ao se recorrer a um resgate histórico, encontram-se as possíveis raízes da política de identidade justificada pela docilidade e gratidão. Na década de 60, na administração da FUNABEM havia o sistema per capita: os recursos financeiros eram liberados para a instituição pelo número de alunos que ela atendia. Nessa época, os funcionários da instituição diziam que as crianças eram clientes e estavam em um “hotel de luxo” devido à discrepância entre o que era oferecido, como piscinas, cursos profissionalizantes e aulas e a condição de precariedade que antecedia a institucionalização (Altoé, 2008).

4.8 Controle dos objetos pessoais

Molly prossegue com sua narrativa, elegendo outra questão que chamou sua atenção quando chegou à casa de acolhimento: os objetos pessoais:

“ Oh, para você ter noção, até [para] roupa cada um tinha um guarda-roupas com duas portinhas. Assim, eu tinha que passar um cadeado no guarda-roupas para não perder as coisas mínimas que eu tenho.”

“Então no guarda-roupa ficavam protegidas algumas coisas, sabe? Tipo recordações, sabe? As roupas que eu mais gostava, que eu ganhava algumas coisas. Mas o resto tinha que dividir tudo. Essa questão, assim de partilhar até certo ponto é legal, mas até outro ponto não, é ruim.”

“Podia, tipo, alguém pegar para usar [as roupas]. Porque não tem como você controlar isso: tinha 80 pessoas morando com você é muito difícil isso. Não tem como controlar.”

Esse processo narrado pela “menina-solitária” está relacionado ao que Goffman (1992) chama de *mutulação do eu e perda do seu estojo de identidade*, pois não há o controle de quem pode usar suas roupas. Não há controle da sua apresentação pessoal, e roupas e brinquedos vêm sempre de doações, assim como outros objetos pessoais. Nessa perspectiva, o guarda-roupa é significado como um baú que guarda alguns aspectos da história da sua constituição identitária antes de ir para a instituição; seu *estojos de identidade* não é totalmente perdido, porém precisa ficar trancado, como o seu passado.

Esse é mais um aspecto que revela a diferença entre a vida na instituição de acolhimento e a vida em uma família: é preciso guardar a cadeado os seus objetos, para que ninguém roube ou pegue para usar; as roupas são de uso geral, usam-se as que estão disponíveis. Embora Molly, não esteja em uma instituição total (Goffman, 1996), por poder “desfrutar” de algumas características “abertas”, como as saídas para ir à escola e passeios doados, pode-se perceber que o funcionamento simbólico tem algumas semelhanças, dentre elas a ausência de atividades, como quando descreve a rotina massificante da instituição:

“Era tudo rotina lá, eu chegava: ia para a escola, voltava, almoçava e ficava; atividade não tinha nenhuma para eu fazer. Eu ficava ou no parque brincando, no quarto às vezes; não podia ficar, porque a tia tinha arrumado, sabe?”

O processo de constituição da identidade é intimamente relacionado a duas categorias: consciência e atividade. Essas categorias, que permitem a subjetivação da realidade social, são muito próximas a ponto de, em alguns momentos, parecerem amalgamadas. Nesse sentido, a ausência de atividades denunciada pela “menina-solitária” é mais um elemento que interfere no processo de socialização. É possível considerar como atividade no período da

infância o brincar - é pela brincadeira que a criança aprende a ensaiar e encarnar papéis -, entre outras que podem contribuir para sua socialização.

Do ponto de vista da ausência de atividades na instituição, há apenas um papel para ser ensaiado, encarnado e repostado: o de criança institucionalizada. Essa condição é para além da mutilação do eu: a socialização é para que o indivíduo viva nos moldes institucionais e não para que busque a sua individuação.

Molly prossegue com a descrição do funcionamento da instituição, falando o quanto a questão da rotina não permite um autorreconhecimento e diferenciação do outro:

“Mas assim é... a sensação de morar lá é muito ruim, sabe? Porque falta carinho, sabe? Você não tem a liberdade de tipo chegar, abrir a geladeira e escolher alguma coisa para você comer, ou assistir um canal de televisão que você queira: é tudo coletivo, você não tem liberdade para escolher. O que você queria são coisas simples, sabe? Mas a gente sente falta. E roupa, sabe? Comida a gente não podia escolher o que a gente queria, não, era o que a gente ganhasse e pronto, não pode escolher muito...”

Todo o funcionamento é vinculado à questão prática no modo de lidar com as crianças e adolescentes, e não possibilitar escolhas é negar a possibilidade de subjetivação e diferenciação entre os instituídos.

Ao dar sequência ao seu relato dos primeiros anos na instituição de acolhimento, Molly chama a atenção para a orientação punitiva com as crianças:

“A gente não estava lá porque cometeu um ato infracional, não estava lá por causa disso também. [...] Além de sofrer porque está lá em um lugar que não tem carinho nenhum - porque tinha essas coisas, sabe, de rejeição, da pessoa ser muito fria com você, isso era muito ruim.”

Nesse trecho, nota-se que o modo como as crianças são tratadas é semelhante ao antigo Código de Menores (1979), com uma orientação punitiva e repressiva, não havendo discriminação, no processo de destituição de poder

familiar, entre o adolescente em conflito com a lei e a criança em condição de risco ou orfandade.

4.9 A “menina-solitária” fala sobre o estigma do abandono nas datas comemorativas

Outro aspecto que Molly elege em sua narrativa e que se torna muito importante diz respeito às datas comemorativas:

“[...] Que as pessoas resolvem ficar boazinhas em época de Páscoa, de Natal, Cosme e Damião - só em época festiva. Aí a gente tinha muitos passeios nessas épocas, ganhava às vezes em um dia cinco, seis ovos de Páscoa. No Natal, às vezes, tinha marcado dez sacolinhas que eles falavam lá de Natal, para um dia só, sabe? E elas achavam que era coisa demais. Só que... às vezes a gente não ficava, não ficava com a gente; eles pegavam e guardavam, não sei o que eles faziam.”

Porém, ganhar vários presentes em datas comemorativas não anula o estigma do abandono e não preenche o sentimento de solidão:

“Tinha um cara lá que fazia aniversário para o filho dele que morreu, fazia a maior festa para a gente, sabe? Era só em datas mesmo comemorativas para as pessoas, não era algo assim constante. Aí elas [educadoras] tiravam isso como base - que a gente tinha que ficar feliz por causa dessas coisas, mas eu não ficava feliz, não. E eu não ficaria, se eu estivesse lá ainda. Eu acho que isso não é o essencial.

A par da privação experimentada por Molly quanto ao afeto de outras pessoas e dos funcionários do abrigo, as datas comemorativas reforçavam a percepção das funcionárias de que a materialidade da instituição era suficiente para suprir toda a história de perdas.

Outro aspecto que não surge na narrativa de Molly refere-se às políticas de adoção. Ela está com sete anos, idade em que tais políticas são

incentivadas, porém nada é mencionado a respeito delas. Não foi citado até esse momento nenhum incentivo para que saísse da instituição.

Molly chega a preferir estar em uma família de classe social baixa a estar em uma instituição de acolhimento que provê doces, brinquedos e comidas boas em datas especiais, conforme narra nesse trecho:

“Quando você é criança, você fica super feliz. Você – nossa! - ganhei um monte de coisas! Mas depois você para pra pensar: aquele ovo de Páscoa vai embora, o doce de Cosme e Damião vai embora, as pessoas que estavam lá, elas vão embora. As pessoas que estão lá, elas choram no momento em que estão lá, te dão um abraço, mas na segunda-feira, quando você vai para a escola, quando você está lá de tarde, sem nada para fazer, elas não estão lá. Eu ficava me questionando muito disso, assim. Não vou negar que quando eu ganhava presente, eu ficava super feliz - aliás todas as crianças que estão lá elas ficam super feliz, porque estão ganhando presente, essas coisas. Mas depois te dá uma angústia assim, porque você fica sozinha. É que nem uma pessoa rica que tem tudo, mas não tem as pessoas na vida dela, não tem uma companheira, um companheiro, não discute, uma pessoa que te dê afeto, lá não tem. Eu sentia falta disso... Eu preferia estar em uma família pobre, comendo ovo cozido, salsicha todo dia, não ganhando presente de Natal, ovo de Páscoa, nem passeando, mas estar lá junto.”

Essas condições narradas por Molly não reproduzem a vida de uma criança em família. A atenção às crianças institucionalizadas é dada apenas em datas comemorativas, porém não há um adulto que as auxilie em suas dificuldades cotidianas, em questões relacionadas ao que estão vivendo. Nos outros dias, há apenas a política de identidade a ser seguida, alinhada com a docilidade e a gratidão, o que reforça ainda mais o sentimento de solidão. Com isso, a carreira moral vai sendo construída pelo estigma do abandono.

Ao narrar como a instituição de acolhimento funcionava nas datas comemorativas, Molly eleger outro fator que irá revelar como as relações vão sendo constituídas e subjetivadas por algumas crianças:

“Tem criança que às vezes que eu acho que fica tão consumista, assim, em relação a ganhar, que eu acho que ganham as

coisas e... Por exemplo - sempre acontece isso no lar - elas estragam as coisas, sabe? Brinquedo às vezes elas brincam e quebram às vezes na frente da visita, e as visitas ficam indignadas: "Nossa, eu dou uma coisa e elas quebraram!" - que não sei o quê..." Elas não dão valor, sabe? É engraçado isso. Tem visita até que fala: 'Não tem nada e já quebrou'."

Nesse trecho, ao narrar como as crianças se relacionavam com as doações, Molly revela outro aspecto importante no jogo das interações presentes na instituição. Ao se considerar tudo o que foi narrado até o momento quanto ao funcionamento da instituição, a questão mais marcante para a "menina-solitária" é a ausência de afeto, seguida da política de identidade pela aceitação dos aspectos materiais e pela docilidade. Se não há afeto na relação entre cuidador e criança, o conceito de cuidado fica em suspenso, pois não é significado pela mediação entre a criança e o outro – aspecto que é transposto na relação entre a criança e o brinquedo.

No que diz respeito à administração dos objetos pessoais das crianças instituídas, segundo a narrativa de Molly, não há uma história com o objeto e nem o conceito de pertencimento, uma vez que não é possível haver controle em um quarto com várias pessoas. Nesse sentido, a criança não pode dizer que "esse" ou "aquele" objeto é seu; logo, não é necessário cuidar de objetos pessoais, porque no próximo instante eles perderam seu caráter individual. Esses aspectos são o reflexo da linha que foi traçada entre os instituintes e as crianças instituídas e das discrepâncias pela estratificação da realidade social.

4.10 A escola como mediadora do mundo social e individual

Em paralelo com a vida que tinha na instituição de acolhimento, Molly abre parênteses para destacar em seu relato outra instituição - a escola estadual que passou a frequentar após ser acolhida:

"[...] Aí quando eu fui para o abrigo, a gente é meio que obrigado a ir para a escola. Aí eu continuei, eu reprovei um ano, fiz a

quinta série tudo de novo... Era... Até que eu gostava assim da escola. Lá fiz bastante amizade - tenho amizade até hoje da escola. Só que, nessa época, quando eu estava no abrigo, a escola foi um lugar agradável, era meio que um refúgio: eu tinha bastante amigo, eu tinha bastantes professores que eu conversava, porque sabia, sabe? Da situação, aí elas conversavam, me davam abraço, perguntavam do meu dia, da semana. Era legal, eu gostava."

Molly significa a escola na sua vida como sendo um local onde as pessoas perguntavam sobre a sua vida. É apresentada uma objetividade na qual há um olhar diferenciado, isto é, alguns professores a tratam de forma mais individualizada, questionam, pedem explicações sobre o seu cotidiano.

Ao considerar as críticas da "menina-solitária" sobre o funcionamento da instituição de acolhimento, como a massificação e a mutilação do seu eu, percebe-se também que ter professores que a escutem é encontrar no outro a possibilidade de se reconhecer enquanto criança e fazer outras leituras sobre o universo simbólico da instituição na qual está inserida.

As professoras ocupam o papel do outro significativo em sua vida - e, acima de tudo, há o afeto, como mostra a narrativa de Molly:

"Eu achava essa atitude dos professores bacana, porque eles se importavam com a gente, faziam perguntas que muitas tias que estavam no lar não perguntavam."

É por meio de algumas professoras que Molly tinha a possibilidade de conhecer outros espaços que não apenas dentro dos muros da instituição onde morava. A escola representa outra instituição, com normas diferentes do abrigo e lugar onde ela pode ter outras referências de funcionamento. É possível perceber isso quando Molly fala dos passeios da escola:

"Às vezes, tinha passeio e a gente não podia pagar para ir também. Aí elas [as professoras] sempre davam um jeito e a gente conseguia ir aos passeios."

Outro aspecto importante a ser destacado na narrativa de Molly é como as professoras a reconheciam enquanto alguém capaz de se representar. Isso

pode ser percebido no modo como é manejada a situação das reuniões escolares:

“[...] Quando tinha reunião para entregar o boletim, as tias que trabalhavam no lar, elas iam uma semana depois ou um mês depois da reunião só para pegar o boletim. Aí a professora, no dia da reunião... eu tinha que participar da reunião - a gente ficava lá - , aí ela falava, falava para mim mesmo: ‘Ah, você tem que melhorar nisso, tem que prestar mais atenção, está falando muito’.”

Na ausência de um adulto para representar a “menina-solitária” na escola, a solução encontrada pelos professores foi dar autonomia para que Molly pudesse escutar e avaliar a sua situação na escola.

Esse modo de agir dos professores pode ser entendido como o reconhecimento de que Molly, na condição de criança, era capaz de falar e agir sobre o que estava vivendo naquele momento. Nas reuniões escolares, as professoras sempre comentavam o que estava acontecendo em sala de aula diretamente para ela, por meio de um diálogo aberto e franco. Esse simples ato das suas professoras contribuiu para a sua autonomia e, possivelmente, para alguns momentos que mais adiante Molly irá descrever.

Nesse primeiro momento, Molly apresenta a escola como um lugar para além da aprendizagem formal e que significa outro universo simbólico com outra proposta da realidade objetiva para o processo de socialização. É nesse cenário que ela passa do *status* de “criança-objeto” para a condição de “criança-sujeito”: é respeitada, seus direitos são garantidos e, mais, é ouvida:

“[...] Que na escola eu não gostava de fazer os deveres de casa, da aula. Eu gostava de ir só porque, por causa da companhia, de conversar com as pessoas. Só por causa disso, de poder sair, não é? Era o único lugar que eu saía era para a escola, do lar.”

“[...] Eu tinha confiança nelas, ainda mais por isso, porque elas me escutavam. Até coisas do abrigo eu contava para elas, ficava conversando lá na sala. Lá no lar eu não falava muito com ninguém; eu me abria mais na escola, tanto que eu tenho mais amigas da escola, nem tanto do abrigo.”

Entretanto, havia uma tensão para ser administrada por Molly na escola: o estigma do abandono por estar em uma instituição de acolhimento:

“[...] A gente tinha que ir todos os dias para a escola, não podia faltar; se faltasse, se matasse aula, eles levavam a gente de perua dentro da instituição para a escola, era a maior vergonha (risada).”

É na escola que Molly irá ter consciência do seu estigma, da sua condição de abandono, e, com isso, também irá aprender a dissimular e controlar a informação. É vivida uma contradição nesse espaço que a escuta, mas que também a diferencia por conta do seu estigma. Molly narra algumas situações, como o Dia dos Pais, diante das quais não havia um modo de se trabalhar com a sua condição, realçando ainda mais o seu estigma e o sentimento de rejeição:

“Ah! Cartinha da escola de Dia dos Pais, tinha que fazer. Ai é chato, porque eu não tinha pai. Eu ficava triste, não é? A professora de Artes, todo o dia - todo o dia, não, sempre quando tem uma data comemorativa - tem que fazer - tinha que fazer, não é? - alguma coisa. Dias das Mães, Dia dos Pais, eu me sentia muito magoada, ainda mais porque no dia era legal fazer, tinha que fazer alguma coisa, cartãozinho, alguma arte para o pai e para a mãe.”

“Era legal, produzir a arte, mas aí, quando chegava no dia da aula, a professora falava assim: ‘E aí, entregaram para o pai e para a mãe? Eles gostaram?’ Aí era ruim e eu tinha que falar para todo mundo: ‘Eu não tenho pai’. Aí ainda falavam: ‘Ah! Então entrega para a sua mãe, que é a mesma coisa que um pai’. Mas eu também não tenho. Era triste.”

Ao mesmo tempo em que a “menina-solitária” tinha algumas professoras a quem podia confiar os seus pensamentos e vivências, havia outras que não sabiam da sua condição. Novamente nas datas comemorativas, havia a ênfase do seu estigma, como em alguns casos já mencionados, pois ela precisava dizer a seus colegas o que lhe havia acontecido. Não existia um olhar que a ajudasse a lidar com essa condição. Assim, a “menina-solitária” vai ora se justificando pela ausência dos pais, ora tentando aprender a controlar a informação sobre seu estigma.

4.11 O suicídio como tentativa de negar a instituição

Molly volta a falar da instituição de acolhimento e dos anos que foram se passando. Está com 12 anos e, com isso, havia 5 anos que estava institucionalizada em caráter “provisório.” Nesse momento, a “menina-solitária”, marcada pelo estigma do abandono, dá-se conta do espaçamento das visitas do seu “tio-pai”:

“E ... ah, eu não estava aceitando também ficar lá, sabe? Tinham as visitas e o meu tio não ia, e eu não aceitava aquela condição de ficar lá. Sempre quando tinha visita, eu não recebia a visita, ele nunca ia na visita.”

As visitas do tio significavam muito mais do que ter alguém indo ver a “menina-solitária”: eram a esperança de não ser mais uma criança que tem que ser grata e aceitar a materialidade que a instituição oferece; eram também o fio condutor para algum vínculo familiar. Sem as visitas do “tio-pai”, Molly se dá conta de que a sua identidade, naquele momento, está cada vez mais sendo colada e cristalizada na instituição e em tudo o que permeia esse universo simbólico. A linha divisória mantida por cinco anos pela esperança que a separava das outras crianças e adolescentes institucionalizados progressivamente vai desaparecendo.

Está perdida, e a linha pela qual poderia voltar para o mundo das crianças não institucionalizadas foi quebrada; o que consegue ver é somente os muros que vão além da sua concretude, por terem uma marcação bem definida do universo infanto-juvenil institucionalizado. A “menina-solitária” percebeu que era mais uma criança naquele cenário, como tantas outras crianças que estão crescendo moldadas pelas determinações e políticas de identidade da instituição, crescendo na provisoriade infundável do universo infanto-juvenil. Com a voz trêmula, Molly narra essa passagem:

“[...] Eu não aceitava ficar lá, eu não aceitava a minha condição de saber de... por que eu estou morando naquele lugar? Será que eu fiz alguma coisa de errado?”

No auge da sua angústia, frente à percepção de que agora é uma instituída, e não mais alguém que está só de passagem pela instituição, na tentativa de negar a “menina-solitária” pela linha de conduta traçada pelas cuidadoras, Molly chega à conclusão de que a sua vida *estragou*:

“Eu tinha, eu tinha tio, que não queria ficar comigo. Aí meu pai morreu, aí a minha vida estragou.”

Parece algo sutil, mas, ao se levar em conta o emprego da palavra *estragar*, nota-se que Molly considerava que teria a chance de viver uma infância digna no passado, quando seu pai ainda estava vivo, ou até mesmo enquanto o tio mantinha contato com ela. Essa expectativa transparece no modo como organiza a sua narrativa, apresentando pessoas da sua família e por onde passou.

Uma vida *estragada* é uma vida que não merece ser vivida. “Um mundo que não merece ser vivido deve ser recusado, negado” (Ciampa, 1987, p. 234). Ou, nas palavras de Butler (2010), para que uma vida seja vivível, precisa de apoio social e econômico - o que pode ser considerado ausente na vida de Molly nesse momento. Diante disto, só lhe resta uma única alternativa:

“Teve um tempo que eu até quis, tentei suicídio... Nesse tempo, eu era muito fechada, eu acho que tinha brigado com alguém, eu não lembro. Aí me deu essa loucura, eu bebi um monte de coisas, tudo o que você pode imaginar. Eu passei maior mal.”

“Então eu comecei a fazer terapia, porque eu tomei um monte de produto de limpeza, fui para o hospital e fiz lavagem... Acho que fiquei uns cinco dias internada.”

Tentar tirar a própria vida aos doze anos significa negar a realidade social que acabara de perceber e negar também o fato do seu eu estar colado à instituição. Sua tentativa de não ter uma vida *estragada* não é bem sucedida, e a “menina-solitária” continua na condição de instituída - mas com um estigma que irá originar mais uma personagem, a “louca-sem-razão”:

“O ruim é que depois disso me rotularam, tudo o que eu fazia falavam que eu era louca... Os rótulos me irritam, não sei, parece

uma coisa assim: é mais fácil rotular uma pessoa do que tentar argumentar com ela e entender. Parece que é mais fácil rotular”

Lapassade (1977, p.10), ao falar dos profissionais no âmbito institucional, afirma: “Para defender instituições caducas, lança mão de artifícios insidiosos e enganadores, destinados a submeter aqueles que estavam na iminência de se revoltarem.” Molly, ao negar as ideologias instituídas que os funcionários tentaram lhe inculcar, agora é reconhecida como a “louca-sem-razão.” Essa personagem, com sua atribuição anamórfica, irá legitimar e justificar a surdez dos funcionários e começar a desvelar a segunda política de identidade, regulada pelas relações de reconhecimento perverso:

“Eu sofria muito com esse rótulo na instituição, foi a minha adolescência inteira praticamente, foi quase a minha permanência toda lá. Aí, sempre que eu ia fazer alguma coisa, eles [a equipe técnica] vinham com esse argumento: ‘Ah! Não dê conta, porque ela toma remédio’. Aí juntava a fase que eu estava de TPM, e me dava crise de choro, e elas falavam assim: ‘Ai, toma o seu remédio’ - como se isso fosse mudar alguma coisa.”

“[...] Eu ficava muito brava, eu me sentia muito mal, sabe? Era uma coisa assim: que eu não sou doida porque eu vou ao psiquiatra, psicólogo. Tem muita gente que vai e não é.”

O estigma de louca, outorgado a Molly, tem como função social encobrir as fraturas da instituição. A “louca-sem-razão” é o início da desmoralização do seu eu, da carreira moral que tentam traçar para aniquilar aquilo que ameaça o universo simbólico da instituição. A linha de conduta traçada era para que fosse grata e dócil pelo privilégio de estar na instituição, ocultando assim a condição de criança de direitos.

Em especial, ter um rótulo de louca é uma forma de ser reconhecida como alguém que não necessita ser escutada, pois não usa a razão. Outro caráter ideológico revelado na fala de Molly é que, para as pessoas que trabalhavam na instituição, ir ao psicólogo e/ ou ao médico é significado de loucura, e o remédio é usado como forma de silenciar a inquietude de Molly.

A condição de louca era estigma da realidade interna na instituição; trata-se de uma tentativa de controle dos atos de negação do primeiro protesto de Molly. A loucura é usada como argumento, caso se desviasse da linha traçada pelos funcionários da instituição, e externamente, ainda havia o estigma do abandono para ser administrado na escola por ocasião de datas comemorativas:

“E tudo isso foi porque eu não queria ficar lá, e por causa desse ato que eu tive, eu fui rotulada.”

Em contrapartida, o único lugar onde Molly não foi estigmatizada como louca foi na escola pelas suas professoras, que, em vez de estigmatizá-la, ficaram preocupadas com a sua condição ao perceberem que vinha faltando constantemente:

“Aí às vezes eu faltava, a professora perguntava por que é que eu faltei, o que tinha acontecido - ainda mais em uma época que eu estava muito mal, aí eu tomei um monte de produto de limpeza, fiquei uma semana internada. Aí elas ficaram preocupadas, aí perguntaram se eu estava bem. Quiseram conversar depois da aula.”

Nesse ponto, Molly foi reconhecida de maneiras diferentes na mesma situação. Pelos funcionários da instituição de acolhimento foi estigmatizada e chamada de louca e pelas professoras da escola foi acolhida. Há sempre uma tensão entre essas duas instituições: ora uma sobrepõe a outra quando são apresentados manejos diferentes para a mesma situação; ora estão paralelas, quando a “menina-solitária” aparece perante alguns professores e seus colegas como “desacreditável” por ter a história do abandono em sua vida.

4.12 A “menina-solitária” busca novas relações por meio da igreja

Sem poder terminar com a vida que foi *estragada* e com a intenção de não representar a personagem “louca-sem-razão”, Molly começa a buscar

alternativas e formas de poder sair da instituição por algumas horas; encontra essa possibilidade nas idas à igreja:

“Lá no lar, morava um casal de americanos, e eles eram da igreja. Eles estavam fazendo seminário, alguma coisa assim, e eles estavam lá com a gente e iam para a igreja no domingo. A moça ficava insistindo para eu ir. Aí teve uma vez que eu fui, gostei, e aí comecei a ir nas reuniões de adolescentes, crianças, que tinha; depois fui para a de jovens.

É notável como sua busca pela religião está relacionada à oportunidade de ela compartilhar de outra ordem simbólica com outros sistemas de valores e regras. Essa é uma tentativa de transcender as normas e ideologias da instituição de acolhimento. Por meio da religião, Molly pretende encontrar outros papéis sociais regidos pela justiça e, na relação com outras pessoas, procura outra forma de entender a realidade:

“Hum...Ah, eu me sentia mais livre na igreja, mais à vontade, sabe? Apesar de que a igreja era uma forma de sair do abrigo que eu só saía para ir à escola, e no final de semana eu podia sair para ir à igreja, mas eu ia porque tinha como escapar do abrigo. No começo, eu não ia, porque às vezes eu falava que ia na igreja e não ia, mas depois eu acabei até gostando de ir. Eu me envolvia com as coisas da igreja.”

“[...] E aí comecei a ir nas reuniões de adolescentes, crianças, que tinha depois fui para a de jovens... eu pensava que todo mundo da igreja era santo, sabe? Eu tinha uma visão assim, das pessoas da igreja.”

Para Molly, há uma ideia de identidade-mito quanto aos fiéis da igreja, por serem justos, e, ao ter esse conceito sobre eles, coloca-os em uma reprodução idêntica àquilo que é normatizado pela igreja. O modo como se liga aos valores da igreja e as relações norteadas por ela é semelhante ao que Habermas (1990) descreve como o nível pré-convencional, do ponto de vista do desenvolvimento moral e social do indivíduo.

Para Molly, no momento em que entra em contato com as questões religiosas, não há diferença entre a moral, as normas religiosas e os fiéis. Essa

forma de ver as relações objetivas faz com que todas as pessoas que frequentam a igreja sejam consideradas como pessoas boas. Ao mesmo tempo, essas pessoas se relacionavam com ela sem prescrever ou tentar inculcar uma política de identidade modelada pela justificativa do funcionamento da instituição de acolhimento.

Indo à igreja Molly conhece uma moça americana:

“Aí eu fiz amizade com uma moça, a gente criou um vínculo muito forte. Aí ela começou a me enviar presente... Ela tinha separado do marido dela, parece que ela ficou grávida e o marido dela não queria o filho e fez ela abortar, e ela ficou muito triste - parece que lá pode o aborto. Aí ela ficou triste, separou dele e ficou viajando pelo mundo. Ela era da igreja...”

Devido a essa amizade, Molly deixa em suspenso por um momento em sua narrativa a personagem “menina-solitária”, pois agora tinha alguém para conversar. Ambas se identificavam pela ausência: no caso de Molly, havia a ausência de uma pessoa que a escutasse frente a um cenário em que é reconhecida apenas como mais uma criança institucionalizada e está estigmatizada demais para fazer amizades, pois é reconhecida pela instituição como a “louca-sem-razão”; já sua amiga americana é marcada pelo vazio. Assim Molly descreve sua relação de amizade:

“Ela conversava comigo, ligava lá. Sempre quando ela não estava no Brasil, ela ligava quase todos os dias e ficava conversando. Ela ficava conversando, ela sabia um pouco de português, ou quando ela não sabia, sempre tinha intérprete do lado dela. Quando ela vinha para cá, a gente passeava, ela me deu um monte de presente e falava que queria que eu fosse morar com ela.”

Para dar conta de dimensionar sua relação com a moça que queria adotá-la, Molly traz uma agenda com uma foto em elas estavam abraçadas e diz:

“Aí ela me deu isso [agenda que virou diário], para eu escrever sempre. Quando eu estava no lar, eu escrevia tudo o que me acontecia lá. Ah! Eu trouxe a foto, porque no momento assim foi importante para mim... aí ela me deu essa agenda, eu lembro que eu

escrevia das coisas que eu mais gostava, eu estava lendo antes de você chegar que foi uma das coisas que eu pensei assim, eu falava muito da igreja, dela da escola e do abrigo.”

Molly também tem um diário e ainda a possibilidade de ter um auto diálogo ao narrar o seu cotidiano e de se tomar como objeto para si mesma. Para Mead (2010, p.155), tomar-se como objeto é: “[...] quando ela não só se ouve, mas responde a si mesma, fala, consegue e responde a si mesma, tal qual o outro lhe responde, é então que temos aquele comportamento em que a pessoa se torna um objeto para si.” Nesse sentido, o diário torna possível a composição de uma identidade capaz de se descolar da instituição pelo registro escrito dos acontecimentos cotidianos, e, com isso, a reflexão do que estava acontecendo à sua volta.

Com o tempo, a amizade entre Molly e a americana vai se fortalecendo, a ponto de tentar se transcender:

“[...] Ela queria me adotar para morar com ela. Aí ela veio uma vez aqui para falar com o juiz que queria me levar...”

A possibilidade de adoção por meio de uma nova amizade contribui para que Molly, aos treze anos, volte a ter esperanças de uma família e de uma vida que não seja *estragada*. Ao se relacionar com a moça americana, finalmente tinha alguém que supria a ausência afetiva que os profissionais da instituição de acolhimento e a sua família estendida não conseguiram suprir. Havia alguém que ligava todos os dias para saber como estava, que se importava com sua vida, que a escutava.

Diante disso, foi iniciado um processo para que Molly pudesse ser adotada, conforme sua narrativa:

“[...] Acho que ficou um ano e meio com esse rolo de arrumar documentação para o fórum. O meu tio veio, meio que tinha que autorizar, não é? Porque, apesar de eu estar no abrigo, eu tinha uma família. Aí a gente foi em uma audiência com o juiz, eu lembro que foi eu, ela, o meu tio e uma assistente social, aí um cara lá que veio com ela passava para ela, porque ela não entendia.”

“Mas aí o juiz ficou de dar uma resposta, mas acabou não dando, não dando certo. Eu lembro que eu fiquei muito ansiosa para saber uma resposta e era uma época em que eu estava com muita crise de ficar lá no orfanato. E depois eu desanimei de tudo, perdi as esperanças... Só que parece que ela não conseguiu, porque tinha que fazer a matrícula em uma escola, e para fazer a matrícula da escola eu tinha que estar lá. Só que o juiz não deixava eu sair daqui. Um negócio assim, eu não entendi. Só que aí acabou eu ficando aqui, não é?”

Molly poderia ter todas as condições para ser adotada: a adoção por pessoas estrangeiras é possível, desde que comprovada a residência no local de origem e que tenha sido feito um estudo psicossocial das condições do adotante. A adoção internacional é permitida como última alternativa, caso não haja mais nenhuma outra pessoa brasileira interessada na criança ou adolescente, o que, no caso, está em consonância com o artigo 52 do ECA (Brasil, 1990). Entretanto, observa-se a demora para o processo ter um desfecho: há um descaso com a vida que vai sendo significada a partir da burocracia (morosidade) e a provisoriedade se torna infundável.

Sua esperança de não ser mais uma adolescente institucionalizada esvai-se, o estigma da rejeição e do abandono continua, em paralelo com as formas de reconhecimento perverso pelo estigma de louca, fomentado pelos funcionários da instituição. Tiraram-lhe a esperança novamente e Molly continua com a sua crise: não quer ser uma criança institucionalizada e, com isso, ter que assumir as normas e o caráter ideológicos vinculados ao abrigo.

4.13 A “adolescente-rebelde” fala da relação entre os seus pares

Com o insucesso de acabar com uma vida *estragada* e a impossibilidade de ser adotada, só resta a Molly voltar a repor a personagem “menina-solitária” e viver o que havia restado dessa sua vida estragada, agora que tem consciência de que sua identidade está colada à instituição de acolhimento. Para negar essa condição, começa a organizar a sua narrativa de forma a

articular com as determinações em sua vida e o modo como se representava diante delas. Para dar conta do jogo das relações no qual estava imersa, começa a descrever as mediações feitas na sua vida no período da adolescência e como isso foi sendo significado na sua vida. Começa narrando a perda da sua inocência:

“[...] No abrigo, eu deixei de ser boba, parei de ser inocente, ainda mais com as vivências, com as experiências das pessoas. Cada dia tinha uma coisa nova, assim, tinham pessoas que eram muito, muito cínicas sabe? Na minha frente, era uma coisa, aí na frente de uma pessoa mais importante era outra. Aí eu fui deixando de ser boba por causa disso - sabe?-, por causa desses acontecimentos que tinham assim no meu cotidiano, senão se fosse antes eu ia aceitar tudo, ia chorar, mas ia acabar aceitando. Antes eu era muito boba, antes de morar no abrigo. Apesar de não aceitar muito, eu fazia birra, eu chorava, me expunha de algumas coisas, só que as pessoas sempre me dominavam. Aí eu era boba por causa disso.”

Por que suas relações objetivas seriam tomadas pelo cinismo? Quanto a ser dominada, o que o uso desse termo significaria? Com o que foi narrado até o momento, é possível antecipar apenas uma questão: o cinismo e a dominação são as relações de poder na instituição e também a sujeição às pessoas da família estendida para ser aceita.

Ainda falta Molly nos dizer o modo como essas relações são manejadas e estabelecidas na instituição, agora que começa a se reconhecer como uma pessoa que “deixou de ser boba” (sic.). Molly tem novamente a palavra para que continuar a desenvolver a trama para revelar tais aspectos:

“Eu aprendi a questionar algumas coisas, porque antes eu aceitava tudo dos meus tios, eu não reivindicava nada, não é? Onde me colocava, eu aceitava, só que lá no abrigo, não, eu passei a não aceitar algumas coisas. Eu comecei a falar, sabe? Eu ficava com raiva, eu falava, eu começava a gritar.”

“Essa foi uma das grandes coisas que eu aprendi lá... Eu comecei a falar sabe? Eu ficava com raiva, eu falava, eu começava a gritar... Eu aprendi muita coisa, até mesmo com os amigos de lá. Eu

não aceitava tudo o que era imposto assim para mim, aí sempre eu brigava.”

Molly já não se reconhece mais como a menina que chegou à instituição de acolhimento e só chorava; agora era preciso questionar, era preciso brigar. É notável o uso da expressão *aprender*, quando reconhece a superação do momento em que apenas chorava e não conseguia articular com as condições impostas.

O emprego da palavra *aprender*, tal como Molly a insere na sua narrativa, na verdade tem o significado de *apreender*, pois são as vivências que ela está internalizando. Quando fala que aprendeu, começa a apresentar em sua narrativa o que mediou esse aprendizado, iniciando pelas suas amizades; elas contribuíram para que Molly, na adolescência, pertencesse a um grupo e passasse da condição de assujeitada para sujeito que questiona e fala:

“Com as minhas colegas de quarto, eu tinha uma afinidade bacana, a gente brincava, conversava, ia para a escola junto, dormia junto, tomava banho junto, fazia tudo junto.”

Nesse momento é revelada sua condição de pertencimento e semelhança com o grupo de adolescentes que estavam acolhidas, assim como Molly, e o sentimento de paridade advém da identificação.

Essa passagem está relacionada com os estudos das relações de apego entre pares no acolhimento institucional feito por Tomazoni e Vieira (2004), ao descobrirem que o elemento resiliente ao tempo de institucionalização em algumas crianças está na possibilidade de fazer vínculo com outras crianças na ausência de um adulto significativo.

Embora não estejamos trabalhando com o termo resiliência, é perceptível o quanto a identificação de Molly com suas colegas de quarto foi um dos determinantes que permitiu à “menina-solitária” parar de chorar e começar a questionar a orientação da instituição. Ela e suas amigas estavam expostas às mesmas políticas de identidade. Essa identificação é tamanha, a ponto do sentimento de solidão ser colocada novamente em suspenso.

Molly narra como a relação com as adolescentes com quem dividia o quarto ia se delineando:

“ [...] A gente conversava, as meninas, assim, papo de meninas, parecia que elas confiavam em mim: se eu não fosse primeiro, elas não iam, era uma coisa assim era meio estranho. Não sei, esse sentimento de passar confiança acho que me dava força assim para eu brigar. Às vezes, eu não sabia brigar, falava as coisas também muito espontânea, eu não sabia argumentar, e acabava perdendo a razão. É legal assim, esse negócio delas confiarem em mim, muito legal!”

As amigadas impulsionaram Molly a falar, mas ainda faltava a justificação dos seus atos, ou seja, saber o que fazer e como embasar seu ponto de vista diante de situações que considerava abusivas e, com isso, ser representante dela mesma. Como será que esta mudança de assujeitada para sujeito-falante foi significada na realidade em que estava inserida? Com um sorriso e semblante de inibição, Molly conta:

“Ah... eu... assim né... Na adolescência, eu era muito rebelde: é que eu tinha conflitos com a administração de lá, porque tinha algumas coisas que eu não aceitava também da instituição. Eu não aceitava tudo o que era imposto para mim, aí eu sempre brigava... Eu passei a não aceitar algumas coisas.”

Assim nasce a personagem “adolescente-rebelde”: é dessa maneira que será reconhecida por ela mesma e por todos da instituição. Inicialmente é intitulada como rebelde pelos funcionários da instituição por questionar as normas arbitrárias instituídas. Esse posicionamento a coloca como rebelde no sentido de ser a desviante do que está determinado. Entretanto, esse é o início da busca pela sua individualidade, ao tentar desconstruir a harmonia que os horários e a disciplina conferem.

Para explicar o seu estado de rebeldia, Molly começa a falar do ponto de vista dessa personagem sobre a vida interna da instituição de acolhimento:

“Porque, assim, eu nunca aceitei, eu queria saber o porquê das coisas, se eu tinha que entrar para o quarto cedo, por exemplo, eu tinha que entrar às 18 horas da tarde e dormir 18

horas da tarde. Eu queria saber o porquê eu tinha que fazer aquilo. Aí a pessoa, o responsável, ficava bravo comigo, porque eu fazia essa pergunta. Sabe? Aí todo mundo começava a questionar também, queria saber, mas eles não tinham uma resposta.”

Em busca de um significado para as atividades propostas de forma mecânica, como ir dormir no horário determinado, ela busca no questionamento uma possibilidade de se individuar. E mais: agora tem um grupo que legitima a sua posição de questionar tudo perante as funcionárias da instituição, e dá poder para que Molly, ao encarnar a personagem “adolescente-rebelde”, consiga ter tais atitudes.

4.14 Em busca da individuação através das fugas da instituição de acolhimento

Uma das questões que a “adolescente-rebelde” critica é a proibição de sair da instituição para ter contato com pessoas que não são do seu convívio. Só é possível sair da instituição para cumprir alguma atividade mediada por outra instituição, como ir à escola ou à igreja. Porém, atividades de lazer, como ir à casa de uma amiga da escola, são proibidas, como descreve em seu relato:

“Oh! Outra coisa: a gente não podia sair, sabe? Muitas vezes, eu me tornava rebelde, porque pulava o muro para sair com as minhas amiguinhas da escola, e sempre levava castigo depois, sabe?”

“[...] Aí quando tinha trabalho em grupo que precisava ir à casa dos amigos fazer trabalho, eu nunca ia à casa de amigo nenhum, ou eu fazia com alguém que estudava comigo e morava comigo, ou eu fazia sozinha, ou a professora relevava, porque ela sabia que eu não fazia por causa de onde eu morava. Aí, depois de um tempo, as professoras deixavam eu fazer o trabalho em sala, por causa disso também.”

Embora a instituição de acolhimento tenha algumas permissões para sair, essas permissões são apenas para garantir alguns direitos básicos, como

a ida à escola e o direito de a criança seguir a crença religiosa que ela escolher, conforme está previsto no ECA. No entanto, não há permissões que de fato possibilitem a saída para contato com adolescentes da sua idade, com a comunidade ou para atividades de lazer escolhidas por Molly.

Nesse sentido, será que a instituição de acolhimento está contribuindo para a autonomia? Do ponto de vista do processo de socialização, sabe-se que essa condição não gera autonomia, uma vez que a vida segundo os moldes institucionais continua sendo administrada pelas permissões de saída; o adolescente acaba interiorizando as normas da instituição, mas e as normas da sociedade? A “adolescente-rebelde”, diante das proibições, posiciona-se desta maneira:

“Hum, então eu saía, só que era tão boba, tão ingênua, que às vezes eu ficava conversando com uma pessoa do outro lado da rua, com uma amiga que morava do outro lado da rua. E, sei lá, eu já queria logo voltar, era estranha essa situação, porque eu tinha medo deles não deixarem eu voltar.”

Do ponto de vista do funcionamento da instituição, as fugas eram uma recusa à disciplina. Ao se aprofundar a questão, sair sem permissão é um modo de se diferenciar e poder fazer escolhas diferentes daquelas que eram colocadas para ela dentro da instituição. Nas suas fugas, havia uma questão relacionada à autonomia, contingente à sua condição de adolescente, que, em uma família, poderia sair para passear.

É essa questão da autonomia que Molly irá destacar nesta afirmação:

“Eu só queria ter contato também com as outras pessoas do lado de fora, não queria ficar presa sempre lá, sem fazer nada, sem conhecer o mundo. É muito estranho assim, isso que eu não entendia. Eles falavam que era rebelde por causa disso. É umas coisas assim, essas, mas quando você mora em uma família normal, seu pai e sua mãe até te levam para um lugar, no shopping ou no parque, você pode brincar com as suas amigas.”

As fugas de Molly estão relacionadas diretamente com a lacuna que a instituição fomentava quanto à convivência em espaços públicos, como a ida a

um parque ou a um *shopping*. Outra fragilidade da instituição, apontada por Molly, é não proporcionar a convivência com aquilo que poderia dar autonomia para cada idade. No seu caso, era adolescente e gostaria de poder sair com suas amigas. Percebia que as garotas da sua idade, que moravam com suas famílias, saíam para se divertir. É por estabelecer a relação da diferença e da igualdade com outras garotas que a “adolescente-rebelde” faz suas fugas, na tentativa de repor uma vida como a de suas amigas da escola e conhecer o que há para além dos muros da instituição.

As proibições de sair para ter uma atividade que não seja programada, como ir à escola ou à igreja, são um elemento que torna a instituição em alguns aspectos “fechada.” Sua narrativa denuncia a infantilização da adolescência. Ao se fazer uma aproximação com os conceitos de Lapassade (1977), a infantilização de pessoas contribui para que elas não tenham autonomia e, em longo prazo, só poderão ser conhecidas através do modo como foram tratadas, isto é, tornam-se crianças no sentido de não poderem se autogovernar. Essa é uma condição que o autor critica em algumas instituições primárias que participam do processo de constituição e educação de indivíduos, como é o caso dos abrigos.

4.15 A “adolescente-rebelde” fala das relações objetivas da instituição

Molly, por meio da “adolescente-rebelde”, continua a falar sobre as determinações e relações internas na instituição de acolhimento, começando pela equipe técnica:

“E com a equipe técnica, eu não sei, se sou muito crítica para falar de algumas coisas. Tem muitas pessoas que não são preparadas para trabalhar nesse tipo de lugar, sabe? Que só estão lá por causa do dinheiro, porque elas não se importam.”

“[...] que não lidasse só com a questão de receber o pagamento, no final do mês ou até desviar verba da instituição, alguma coisa assim. Tinha que ser importante mesmo com as

peessoas lá dentro, sabe? Entender o porquê ela está lá. A gente não tinha culpa de estar lá...”

“Às vezes, eu fazia as coisas para irritar a pessoa que estava coordenando lá. Ah, era como um ato de protesto, assim, para falar o que a gente pensa. A gente também precisa ser ouvido lá dentro. Como eu já falei, muita gente está lá só por causa do dinheiro, não tem conhecimento técnico nenhum. Falta muita formação dos profissionais lá dentro. Eles se embasam muito na punição.”

Ao falar da equipe técnica, Molly algo que já tinha anunciado brevemente quando mudou de posição e começou a falar e questionar dentro da instituição: trata-se das relações de poder, quando menciona a importância que o dinheiro assume na vida de alguns funcionários, a ponto de haver desvios de verba da instituição.

Outro ponto enunciado é a história de cada criança que se perde nas práticas institucionais. A “adolescente-rebelde” não era ouvida e precisava gritar em um ato de protesto para não ter mais suas inquietações silenciadas. Considerando as relações estabelecidas, pode-se dizer que o seu ato de protesto era uma maneira de não ser colonizada pela lógica que estava sendo posta, quanto às relações dominadas pelo dinheiro, quando começa a anunciar o desvio de verba.

A “adolescente-rebelde” revela mais uma questão importante: a orientação punitiva é de caráter ideológico e talvez seja o modo como é significada a infância e até mesmo o conceito de cuidar para crianças que, por algum motivo, estão na condição de vulnerabilidade social.

Outro ponto relevante em sua narrativa é a superação da atribuição de culpa a ela mesma por estar na instituição, uma mudança de paradigma, agora que percebe que não está institucionalizada por conta de suas atitudes, mas por outras determinações.

Molly prossegue seu relato sobre a equipe técnica e como interagia com as determinações e com as políticas de identidade que tentavam lhe impingir:

“[...] Até as próprias educadoras que trabalham lá elas falam: ‘Ah! Esse menino vai ser vagabundo, esse menino não presta. Ichi, você vai ser, vai pedir esmola na rua, vai catar papelão!’” Fica desmoralizando as pessoas lá dentro, era isso que me irritava. Não era só a influência do meu tio, da minha família biológica, também era a influência de quem trabalhava lá, de ficar falando: ‘Ah! Essa menina não estuda mesmo, não vai para a escola, vai ser burra mesmo, vai catar latinha na rua!’ Falava assim!”

O modo como as relações são estabelecidas entre os adolescentes assistidos e os profissionais da instituição mostra mais uma política de identidade. É possível observar a prática punitiva, o desenho e a descrição de um prognóstico futuro de marginalidade e delinquência. Uma vez que houve a negação da primeira política de identidade, apresentada com a linha da gratidão e docilidade, pela submissão aos imperativos da instituição, só resta desenhar a outra linha ideológica - a do retorno para a vulnerabilidade social, seguida da condição de marginal.

Desviar-se das normas da instituição é poder ter uma sina de estar em algum papel marginal na sociedade. Identifica-se nessa parte uma contradição: se a instituição mantém algumas características fechadas e não significa algumas atividades, como os seus funcionários podem afirmar que a criança ou adolescente não conseguiriam viver em sociedade pela não obediência às regras?

Nesse sentido, há uma descrença no futuro dos adolescentes institucionalizados. A substância dessa descrença tem como caráter ideológico responsabilizar integralmente o adolescente pelo seu fracasso. A condição de “desacreditável” nesse cenário tem a função de instrumentalizar a lógica perversa que mantém, regula e continua justificando o funcionamento de velhas práticas.

E mais: se as crianças acolhidas vão para a instituição por estarem em condições de precariedade e vulnerabilidade, e, ao chegarem à adolescência, recebem o prognóstico de marginalidade, qual é o papel mediador da

instituição? Se não há a superação de condições tão precárias de vida, há a aniquilação e morte simbólica do indivíduo?

Nesse mesmo trecho narrado, Molly fala de como uma objetividade que prescreve e prognostica a marginalidade vai subjetivando a vida das crianças e adolescentes acolhidos. Ao admitir que essas predicções influenciam sua vida - e não só o que antecedeu a ida para a instituição – ela rompe novamente mais um paradigma determinado: é a lógica de que, quando a criança vai para a instituição, sua vivência anterior em família é a causa de todos os problemas que serão apresentados posteriormente. Desse modo, Molly refere o quanto as instituições de acolhimento, com suas políticas de identidade, modulam a socialização de um indivíduo.

Pode-se observar também que, em nenhum momento, quando a “adolescente-rebelde” reproduz a fala das educadoras, há uma crítica ou olhar para as condições que são postas na instituição, tudo o que é feito é para justificar a falência do institucionalizado. Para mais bem ilustrar as políticas de identidade às quais foi apresentada e como eram manejadas, Molly relata uma breve passagem que a marcou muito:

“Teve uma vez que a gente chegou tarde para jantar lá no lar. Aí tinha uma tia muito chata que eu não gostava dela na cozinha, e ela disse: ‘Não, vocês não vão comer’. Isso era seis e meia, e o jantar tinha começado às seis horas. Aí eu falei: ‘Está bom!’ Aí todo mundo tinha começado a comer. Aí eu fiquei muito brava, aí eu começava a ficar rondando a cozinha e falando: ‘Ah! Agora eu não posso comer.’ - eu e as meninas ficávamos falando isso. Aí subiu um lanche à noite para a gente comer. Aí uma amiga minha pegou o lanche para ajudar a tia da noite - inclusive foi essa tia mesmo que falou pra mim: ‘Nossa, você é muito barraqueira, você fala muita bobagem, você vai mesmo passar fome!’ Eu lembro disso aí até hoje. Aí eu falei: ‘Ah, é! É para eu aprender, não é?’ Aí ela estava com uns pratos na mão, aí eu peguei os pratos da mão dela e joguei nela e falei: ‘Eu não vou passar fome, não, quem vai passar fome é você! Você não está aqui nesse lugar ruim? Você deveria estar procurando um lugar melhor, o que você está fazendo aqui?’ Eu tinha umas atitudes assim, eu sei que às vezes eu era

meio que violenta, mas era espontâneo assim. Ai ela começou a falar que eu era louca, e eu queria só entender por que eu não podia jantar. Ai ela começou a falar que era regra. Está bom, regra é regra, mas eu estava com fome, era eu e mais umas meninas. A gente chegou atrasada da escola, a gente ficou conversando.”

Ao descrever essa situação, fica nítida a orientação punitiva dos funcionários para lidar com algumas situações. Não obstante, quando a “adolescente-rebelde” questiona por que não pode entrar no refeitório meia hora atrasada, a prescrição de marginalidade é novamente apresentada como resposta – e, ainda, levando em consideração o seu histórico, o estigma de louca lhe é apresentado. A prescrição vem no sentido de desmoralizar o eu para conseguir a obediência do adolescente acolhido. No entanto, esse tipo de orientação apenas aniquila a identidade de pessoas que são assistidas pela instituição.

4.16 O projeto de vida da “adolescente-rebelde”: não ser aquilo que os outros querem que ela seja

A “adolescente-revoltada”, ao se dar conta dessas políticas, revela seu primeiro projeto de vida ao dizer que não será aquilo que os outros querem que ela seja. Trata-se de um projeto de vida que tem como fundo a busca pela negação da negação, ou, nas suas palavras:

“Eu não vou deixar que eles me martirizem, me estigmatizar, sabe? Colocar isso na minha vida, eu não ia ser mesmo! Eu acho que eu ia ficar vivendo a influência dos outros, até hoje, ainda bem que não foi assim.”

“É bem isso, eu gostava de falar isso, de ir contra o que as pessoas falam. E ainda falando uma coisa, me subestimando, falando uma coisa que eu ia ser ainda no futuro, eu falava: ‘Não!’ - e ainda falava no tempo em que eu era revoltada, do tempo que diziam que eu era revoltada, falava bem desafiada: ‘Não, não vou ser! Fica quieta! Você não sabe o que está falando!’”

Frente às políticas de identidade que a todo o momento são ofertadas às crianças e adolescentes acolhidos, há duas opções: a de aceitar e se entregar à sina traçada pela linha da vulnerabilidade e marginalidade, ou negar e se aventurar a buscar alternativas para não cumprir a prescrição feita. A “adolescente-rebelde” decide, por meio do seu projeto de vida, negar a linha ideológica que traçaram para ela seguir.

A partir disso, por meio da sutileza do jogo de palavras, Molly enuncia “no tempo em que eu era revoltada” (sic.) e logo em seguida refuta “no tempo em que diziam que eu era revoltada” (sic.). Essa correção, feita no momento em que narrava, dá indícios da leitura crítica que a Molly-de-hoje tem desse momento da sua adolescência. Na predicação de rebelde, está incluída a naturalização do período da adolescência: é como se sua rebeldia fosse por conta do processo de maturação, e não pelas contradições a que era exposta nas relações objetivas da instituição.

Molly, ao encarnar a personagem “adolescente-rebelde” apresenta na sua narrativa o seu primeiro projeto de vida, movida por algo que antecede as próprias palavras: a emoção da raiva, por conta da identidade pressuposta e cristalizada que tentavam lhe inculcar, ou, como ela mesma narra, “tentaram colocar isso na minha vida”. É a partir daí que irá iniciar a sua luta por emancipação e, principalmente, pela descolonização das relações de poder e dinheiro no mundo da vida infanto-juvenil.

4.17 A “adolescente-rebelde” fala dos seus outros significativos e descobre a possibilidade de representar os seus direitos

Assim, a “adolescente-rebelde” começa a eleger na sua narrativa temas pertinentes ao funcionamento da instituição, porém com um modo diferente de se relacionar, pois não é mais a menina que só sabia chorar: agora é a “adolescente-rebelde”, capaz de falar e agir. Para revelar tais aspectos, Molly narra os abusos de um administrador da instituição:

“Antes tinha um administrador, que batia nas crianças, também ficava molestando algumas crianças [...], ficava falando muita besteira, tinha uma câmara no quarto e ele falava que ficava vendo a gente de calcinha - maior nada a ver ele [...] Esse homem, quando ia bater nos meninos, puxava a parte íntima.”

Se forem consideradas as relações de poder e o quanto elas colonizam, nesse contexto, as crianças e adolescentes, há algo além da orientação punitiva: em alguns casos, há o abuso e a desmoralização dos institucionalizados. Os mencionados castigos aos meninos são agressões físicas que ferem a dignidade e mutilam a identidade por conta da relação de submissão estabelecida.

Esse é outro aspecto considerado pela “adolescente-rebelde” - a violência nas relações - e essa é mais uma das contradições: se o abrigo é o último recurso para proteger o direito das crianças e adolescentes, por que em alguns casos há o uso de violência e abusos físicos e emocionais? Será que a institucionalização de crianças e adolescente é uma medida que realmente garante os seus direitos? De acordo com o que Molly narrou até o presente momento, alguns direitos são preservados, como ir à escola, ter a escolha da religião e o direito a saúde; porém, esses não são todos os direitos que estão previstos.

Nessa mesma época, Molly participa de um programa em que as pessoas da comunidade próxima à instituição de acolhimento poderiam levar as crianças e adolescente para passar um final de semana na sua casa, ou poderiam buscar as crianças em datas comemorativas.

Molly conhece C., que eventualmente a leva para passar o final de semana ou o Natal em sua casa com sua família, composta pelo marido e mais dois filhos. C. e seu marido são um casal de professores, interessados em algumas ações sociais:

“Então, no abrigo, no final do ano, eles dão folga para as tias que a gente chamava, aí a gente passava Natal e Ano Novo com algumas famílias da igreja e pessoas da comunidade. Aí eu sempre achava de vir para essa família, aí eu acabei criando um vínculo.”

“Então esse momento que tinha que eles falavam, eu não lembro o nome, alguma coisa de padrinho, alguma coisa assim, de passar o final do ano - era bem legal a sensação. Porque eu acho assim: até quando a gente era pequeno, até para os menores que tinham lá, dava para ter um pouquinho de noção de como era uma família reunida no final do ano, todo mundo junto. É muito ruim ficar lá em véspera de Natal de final de ano e, sei lá, não ter ninguém para te dar um abraço e te falar ‘feliz Natal’, é muito ruim isso. Mas era legal essa atitude que eles tiveram. A gente convivia com outras famílias da comunidade. “

Essa é uma das ações que Molly reconhece como positiva na vivência de ser acolhida - a abertura para que algumas pessoas da comunidade pudessem, nas datas comemorativas, levar a criança ou o adolescente acolhido para a sua casa. Foi uma iniciativa por meio da qual houve uma abertura da instituição e contribuiu para que Molly não vivenciasse o sentimento de solidão em uma época, a do Natal, em que, culturalmente, os valores da família ficam em evidência. No entanto, essa prática de aproximação das crianças e adolescentes acolhidos com as pessoas da comunidade só ocorria em datas especiais. Assim, não há possibilidade de a criança ter contato regular com outras pessoas que não sejam os funcionários da instituição.

Ao falar de C., com quem estabeleceu um vínculo afetivo, Molly descreve como era o relacionamento entre elas:

“Então, eu e ela era muito grudada. Eu vinha para a casa no final do ano e ela conversava comigo. Os filhos dela são, apesar de homens, são machistas, eles saíam, sabe? E deixavam ela sozinha, aí eu fazia companhia para ela. Conversava, saía, ela fazia a minha unha, eu fazia a unha dela, aí eu tinha mais contato com ela. Eu sempre contava as minhas coisas para ela.”

Tomada pelo medo do que estava acontecendo na instituição, quanto ao diretor que molestava as crianças, e sem saber o que fazer, Molly decide contar para o marido de C. a respeito do diretor do abrigo:

“[...] Teve uma questão lá com um diretor do lar, que estava lá, que ficava dizendo que via a gente de calcinha pela câmera. Aí eu contei para ele e ele falava: ‘Mas o que é isso?! Que vergonha, tem que denunciar!’ Ele que me incentivava a falar, a denunciar coisas que aconteciam lá.”

Ela também procura a professora da escola onde estuda para contar e pedir ajuda:

“Aí a gente ficava com medo e eu perguntava sempre para ela [professora] o que eu ia fazer, e ela falava: Ah! Você vai ao conselho e fala.”

É digno de nota o fato de a professora, na condição de exogrupo, não inculcar políticas de identidade no sentido de assujeitamento e adaptação à instituição. Tanto a professora quando o marido de C. (que também é professor), na condição de exogrupo, propõem uma condição a Molly que irá, por meio das orientações, legitimar a condição de adolescente de direitos. Buther, (2010, p. 38) ao fazer acepção ao termo *sujeito de direitos*, afirma que “as pessoas seriam então entendidas como sujeitos de direitos em especial de direitos à proteção com danos e destruição (o que poderia ser aplicado às pessoas ou pré-pessoas por assim dizer). Ser sujeito de direitos irá contribuir para que a “adolescente-rebelde” possa articular com os abusos e a colonização do mundo infanto-juvenil, pois essa condição garante também a sua humanidade.

Outro aspecto relacionado à narrativa: a diferença entre reconhecimento e ser reconhecível discutida por Buther (2010); para que Molly seja considerada a adolescente de direitos (ou sujeito de direitos), antes precisa ser reconhecível por outras pessoas. Nesse caso, as professoras da escola e o marido de C. tornam válida essa condição ao legitimá-la. Segundo pressupostos de Habermas (2012b), somente com a apropriação dos seus direitos é que o indivíduo consegue se diferenciar do meio social, por ter um agir orientado para o sucesso. Não obstante, a política educacional é pensada pelo vetor da teoria da sociedade como possível luta contra ou a favor da colonização do mundo da vida.

Neste sentido, temos também as proposições de Lapassade (1977), ao discutir as instituições de ensino, sugere que o pedagogo, ao transcender os domínios burocráticos, identifica-se com a criança, cujo êxito ou fracasso são tomados como seus. Dadas essas enunciações, é possível dizer que a “adolescente-rebelde” foi preparada pelos professores (incluindo o marido de C.) para contestar o sistema institucional no qual vivia.

Novamente a palavra está com Molly para que conte as decorrências dessa passagem:

“Aí, depois desse dia, eu ia correndo... E eu peguei e denunciei, fui eu e mais um grupo de meninas e meninos que foram lá denunciar. Eu fugia, pulava o muro e ia no Conselho. Às vezes, eu ia no Fórum. Ah! Eu ia no Conselho, falava, aí depois ou o conselheiro me levava de novo para o abrigo ou alguém do abrigo ia me buscar. Às vezes não surtia nenhum resultado assim, mas quando foi essa vez desse cara, aí surtiu efeito. Aí parece que ele não pode aparecer lá, pôr, pisar por trezentos metros, um negócio assim. Ele não pode chegar perto....”

A “adolescente-rebelde”, reconhecida pelos seus outros significativos como adolescente de direitos, agora tem recursos para lutar contra os abusos decorrentes das relações de poder e dinheiro que habitavam a instituição. Com as denúncias, encontrou uma forma de negar o que os outros tentavam prescrever e impingir à sua realidade e, a partir disso, buscar o possível caminho para a concretização do seu projeto de vida.

4.18 Em busca da descolonização frente à colonização do mundo da vida infanto-juvenil

Molly, por meio da significação de adolescente com direitos, começa a tentativa de ser representante de si mesma por meio das denúncias feitas. Com as contínuas mudanças de pessoas na administração da instituição de acolhimento, sempre surgiam novas situações que eram consideradas pela

“adolescente-rebelde” e suas amigas como abusivas, como nesta passagem sobre o desvio de verba pela diretora:

“Ah! Eu fugi quando estava no abrigo, foi uma época em que estava tendo mudança lá da coordenação. Fugiu eu, mais umas meninas, porque a gente não concordava com algumas coisas de lá. Aí a moça que estava dirigindo falou: 'Pode ir embora, então, vocês não respeitam! ' Só que ela fazia algumas coisas absurdas, tipo, pegar dinheiro de lá. A gente não aceitava isso. Estava apanhando dinheiro de lá de dentro, comprando coisas, e a gente contou. Ela não dava nada assim para a gente. Às vezes, ela deixava a gente de castigo, deixava a gente sem comer. Aí foi isso! Que eu fui lá falar no Conselho.”

“Entrava doação, aí eles faziam com que a gente mentisse para a pessoa que doou, falando que a gente tinha ganhado as coisas e não era verdade. Aí... eu falava também.”

Os abusos na instituição eram permeados pelo abuso das relações de poder e dinheiro. Essa característica pode ser chamada *colonização do mundo da vida infanto-juvenil*, pois coloca as crianças e adolescentes em uma condição na qual não podem se privilegiar com o que de início era destinado a eles.

Nessa passagem, narrada por meio da personagem “adolescente-rebelde”, outro elemento é identificado no seu processo de negação das políticas de identidade: sua relação com seus pares. Suas amigas da instituição dão poder às suas ações de protesto e fuga. Dessa forma, Molly tem uma liderança provisória para que possa sugerir e organizar uma “greve”. Esse aspecto de atuação no grupo, nas palavras de Lapassade (1977, p.232), é definido como: “[...] cada um é o grupo, e o grupo está em cada um, não como um hiperorganismo de que se poderia descrever a hiperdialética, mas como uma síntese volvente e sempre atual, em que cada um é, ao mesmo tempo, “mediador” e “mediado” – ele próprio e o outro.” Agora não está mais sozinha para lutar pelos seus direitos e por uma objetividade mais digna, pois esse é o sentido estabelecido também pelo grupo.

Com um semblante de orgulho pelo modo como se representou nessa situação, Molly narra este episódio:

“A gente começou a fazer bagunça mesmo, até brincamos que estávamos fazendo greve. Ah! A gente falou umas coisas absurdas que vinham na cabeça, fizemos até cartaz, dizendo que a gente estava em greve, umas coisas assim.”

A “adolescente-rebelde” e suas amigas estavam brincando de fazer greve. Uma brincadeira que denuncia a colonização do universo infanto-juvenil e que, por meio dos cartazes e gritos de protesto, pode ser considerada uma ação política e com reflexos até mesmo nas relações objetivas da instituição. No processo de socialização, a brincadeira é uma forma de ensaiar papéis sociais e encarnar papéis. Dessa forma, Molly estava ensaiando o papel de alguém que de forma democrática lidera uma greve, uma pessoa que encabeça uma causa social ao perceber que sua condição é a mesma de outras adolescentes que dividem o quarto com ela.

Para Goffman (1992), as rebeliões em uma instituição são um modo de requerer algum controle pessoal frente ao que a instituição homogeneizou da identidade do sujeito, conformando-a às suas normas. Nesse sentido, a greve é significada como uma tentativa de expressão e reivindicação por reconhecimento do grupo diante do desvio de dinheiro pela instituição tendo como consequência Molly e suas amigas serem privadas do que foi doado. Esses aspectos reivindicatórios sugeridos pela “adolescente-rebelde” ao grupo podem ser considerados fragmentos de uma identidade política (mesmo que de forma rudimentar), pois sua greve é por uma instituição mais justa.

Molly está novamente com a palavra para contar como foi brincar de fazer greve:

“[...] A gente foi no Fórum, falou dela [diretora], aí ela ficou muito brava. Aí a gente fugiu, porque ela disse que a gente não ia ficar lá. Aí foi todo mundo para a casa do meu avô. Ainda bem que o meu avô não estava lá, né? E lá é fácil de entrar.” Foi engraçado! Eu fiquei dois dias só na casa do meu avô, aí depois eu acabei voltando para lá. Aí ficou eu e as meninas.”

Brincando de fazer greve, o grupo se organizou e fez a denúncia. A greve pode ter sido de brincadeira, mas as ações em busca de melhores condições foram reais.

Há mais um elemento a ser considerado no encarnar da personagem “adolescente-rebelde”: suas questões pessoais estão associadas às do grupo de adolescentes da instituição, a ponto de suas críticas e intervenções na realidade serem acatadas por todas as adolescentes; a consciência grupal foi despertada, movida pela finalidade de não ter mais privações por conta do desvio de dinheiro da instituição.

A “adolescente-rebelde” e seu grupo recebem apoio de uma ex-funcionária da instituição na sua greve contra o desvio de verba:

“Aí tinha até uma ex-funcionária do abrigo que levou a gente para a delegacia para denunciar. Aí depois ela falou: ‘Ah! Não posso ficar com vocês. Ou vocês voltam para lá ou arrumam um lugar para ir’. Depois a gente foi lá no portão do abrigo e falou que não tinha onde ficar. Aí a tia falou que só ia ficar aquela noite e no outro dia ia ser transferido para outro lugar.”

A ação política do grupo foi mediada por uma pessoa que compartilha da inquietação do grupo. É notável também que essa seja a primeira vez que Molly destaca o apoio de algum funcionário, mas trata-se de uma ex-funcionária, isto é, uma pessoa que já não precisava mais se submeter aos imperativos sistêmicos da instituição e, para isso, fragmentar a sua consciência. Portanto, ela poderia incentivar os protestos do grupo, uma vez que não era necessário justificar para si mesma as políticas de identidade que precisava apresentar para os assistidos.

Outro aspecto que é desvelado nesse trecho narrado é a tentativa de enfraquecer o grupo, quando a funcionária da instituição ameaça transferir as adolescentes que participaram da greve. Essa é uma característica de ‘fechamento’ no sentido da orientação aos acolhidos. Buscar quebrar os elos de identificação é uma constante para que os dirigentes não percam o controle do funcionamento da instituição. É possível perceber com isso que as ações

sempre são no sentido de justificar e manter a estrutura. Entretanto, Molly e suas amigas não são substituídas e o grupo não é separado, e, com isso, suas ações políticas não se enfraquecem:

“[...] Só que aí não aconteceu isso. Acabou ela [diretora da instituição] sendo mandada embora de lá, deu o maior rolo, parece. Ela foi mandada embora por causa da denúncia, porque ela desviava dinheiro de lá mesmo.”

Assim, Molly e o seu grupo se fortalecem. Ao tomarem consciência da condição de adolescentes com direitos, percebem que tem na denúncia um recurso para se defender das condições colonizadoras da instituição.

“Foi por causa dessas questões, sabe? Eu não sei se isso era rebeldia ou se isso era revolta com o que acontecia e eu não aceitava. E eu ia falar, eu ia no Conselho Tutelar. Eu ia em qualquer lugar, eu falava.”

Até esse momento, tem-se a sensação de que Molly está com tudo resolvido, graças às mediações dos professores e do casal com quem conversava eventualmente: eles significaram a condição de adolescente de direitos e encorajaram as denúncias que interromperam os abusos. Entretanto, havia o estigma de louca, impingido pelos funcionários, para ser administrado por Molly. Já que representar a personagem “adolescente-rebelde” mexia com as estruturas da instituição, o modo como as pessoas que respondiam pela estrutura lidaram com essa questão foi colocando-a em uma condição na qual não poderia se representar:

“Quando eu fazia alguma denúncia, aí eles usavam esse argumento para justificar as minhas denúncias e eles falavam: ‘Ah! Mas ela faz tratamento psiquiátrico, vai ao psicólogo.’ É por isso que eu tinha muita dificuldade quando eu ia falar alguma coisa lá no Fórum porque eles me taxaram que eu era doida.”

Deslegitimar as denúncias da “adolescente-rebelde” era colocar em evidência a passagem em que Molly tentou tirar a própria vida, reconhecendo-a como alguém incapaz de usar a razão para fazer críticas às práticas da instituição. Havia a ideia de que a tentativa de suicídio ocorreu porque era

louca, e, por isso, o juiz e pessoas responsáveis não deveriam dar ouvidos às queixas e denúncias de uma “louca-sem-razão.” Desse modo, a personagem “louca-sem-razão”, desenhada e estigmatizada pela instituição, ofusca as ações políticas que Molly desenvolvia para articular com a sua condição de adolescente com direitos e a possível representação de si mesma a partir delas.

Para coibir as denúncias de Molly, a Coordenação da instituição se queixava da sua falta de obediência:

“Toda vez que tinha audiência, que eu tinha que falar com o juiz, sempre tinha uma reclamação sobre mim. Que eu era bagunceira, falavam isso, sabe? Que eu ficava inventando mentira sobre o pessoal, mas eles omitiam as coisas, escondiam, sabe?”

A instituição abre queixas contra Molly - de que ela está caluniando a instituição e que não deve ser ouvida, afinal não está em condições de lucidez. Para desconstruir suas acusações sobre os abusos da instituição, a equipe dirigente reabre o processo que Goffman (1992) chama de *degradação e profanação do eu*:

“[...] Tudo o que eu fazia falavam que eu era louca. Que toda vez que eu ia fazer alguma denúncia e a assistente social era chamada lá no Fórum, aí ela falava: ‘Aí, não liga para o que ela fala, não, ela vai ao psiquiatra, no médico’.”

É pela exposição da sua suposta fragilidade que há a intenção de intimidar a personagem “adolescente-rebelde”, ao vincular a imagem dela a alguém incapaz de se autogovernar, pois é imatura e incapaz. Esses aspectos colonizadores do eu de Molly buscam fomentar um comportamento de submissão, servil e harmônico próximo à primeira política de identidade apresentada a ela. Desde o episódio em que bebeu produtos de limpeza para não ter mais uma vida *estragada* e, com isso, negar sua condição de ter uma identidade colada à instituição, não houve mais nenhuma tentativa de suicídio. Porém, não é isso que alguns funcionários da instituição querem que as autoridades pensem:

“Passava como doida às vezes. Teve até outra diretora que até colocou veneno de rato na minha gaveta só para falar que eu tinha simulado aquilo - sabe? – tentado tomar aquilo, e eu não tinha. Ai chamaram até o meu tio - parecia novela mexicana - colocaram veneno de rato na gaveta e chamaram o meu tio. E eu fiquei louca, porque falavam que eu tinha feito aquilo, e eu não tinha. Aí depois o presidente da instituição falou assim: ‘Nossa, eu não sabia que você fazia isso, estou chateado com você.’. E eu falei: ‘Vichi! Ou eu estou ficando muito doida, não é possível! - sabe? As pessoas ficam armando estratégias para... - sabe? - para fazer com que as pessoas pensassem que eu fosse isso, doida, e que pensassem que eu fizesse isso em cometer suicídio.”

Com o reconhecimento perverso da personagem “louca-sem-razão”, as tentativas de significar a si mesma e ao grupo como adolescentes de direitos se enfraquecem, por conta da passagem em seu prontuário de que tentou novamente tirar a vida. E mais: se Molly negou a política de identidade com a linha ideológica da docilidade e gratidão pelos aspectos materiais, só pode ser louca – novamente, a responsabilidade é atribuída ao abrigado e o funcionamento da instituição continua sendo justificado.

A despeito das relações indicadas no trecho narrado, há duas características relevantes. A primeira é quanto à atuação do presidente da instituição, que se mostra como uma pessoa afetuosa, a quem a “louca-sem-razão” decepcionou muito. Essa figura benevolente está próxima das descrições de Goffman (1992) ao falar dos profissionais de cargo mais elevado nas instituições: o contato menos frequente e o fato de não precisarem disciplinar faz com que tenham essa postura, a fim de convencer o interno de que há pessoas mais humanas dentro da instituição, tudo manter a sua aparente harmonia.

O segundo aspecto refere-se ao tio de Molly: a tentativa de contato é feita apenas para que ele possa usar do seu papel para mantê-la sob controle. Antes dessa passagem, não foi feita e não foi narrada nenhuma tentativa da equipe de aproximá-la do tio: a busca de fortalecimento dos vínculos é colocada em suspenso.

Tais artimanhas foram, porém, inúteis: outras denúncias surgiram e, com isso, ficou claro que Molly não era a “louca-sem-razão”:

“Aí descobriram e as pessoas foram afastadas do cargo. Esse velho, esse cara aí não pode passar lá perto, senão era preso. E o cara que roubava foi afastado, senão ia dar mais problemas para a instituição. Aí descobriram que eu não era doida [...], eles viram que eu não era, porque, além de mim, tinham outras pessoas que iam denunciar o lar. Vizinhos, até vizinhos próximos iam denunciar o lar, as visitas que iam lá...”

Molly não se limita apenas às questões relacionadas aos abusos da instituição: auxiliada por uma das assistentes sociais, vai até a casa do avô onde ficou um período antes de ir para a instituição de acolhimento e tira fotos para fazer uma denúncia de maus tratos a idosos:

“[...] Esse é o meu avô. Eu fui tirar foto para denunciar os maus tratos a idoso. Aqui é um lugar cheio de mosquito da dengue. Olha como estava o quintal, cheio de tralha. Acho que eu tinha uns catorze, quinze anos. Olha, tem colchão jogado lá no meio do quintal, isso era uma privada jogada no meio do quintal.”

É importante observar que, por meio das descrições das fotos que Molly apresentou, fica evidente que seu avô era vítima e algoz, mais um produto das mazelas de uma sociedade capitalista. Ele tem uma vida precária, o que, na concepção de Buther (2010), é fruto da violência estrutural: estar na precariedade é não ser digno de ter uma vida para que seja preservada, na percepção das outras pessoas que norteiam essa vida.

O avô de Molly, ao mesmo tempo em que não deu condições para que ela tivesse uma infância digna, por conta do uso da bebida e dos assédios contra ela, também não tem condições para se manter dignamente e vive em circunstâncias de abandono e precariedade, como Molly.

Novamente a palavra está com ela para que possa nos relatar as decorrências da sua denúncia:

“Aí a mulher foi lá, da proteção ao idoso. O meu tio ficou bravo, porque não pode, estava cheio de ratos, tem ratos aí e o rato estava

passando para a casa do vizinho, minha sorte foi essa. Aí o vizinho também confirmou. Aí a mulher deu um prazo para limpar, aí o meu tio limpou e depois virou bagunça.”

Percebe-se, portanto, que há algo que antecede a ida de Molly para a instituição, que é a falta de estrutura da família e a precariedade, seguida pela ausência de uma rede de apoio.

Outro ponto a ser abordado é novamente sobre a “consciência fragmentada” (Habermas, 2012b) dos profissionais da instituição: a mesma assistente social que rotula Molly como louca tem uma ação e uma crítica bem formuladas quanto às condições de vida do avô, chegando a orientá-la sobre o modo de proceder para fazer a denúncia.

4.19 “Cresci como os gatos e as magnólias”⁵⁵: a parte boa da instituição

Ao continuar relatando sua vida na instituição e sua luta para que as relações de poder e dinheiro não a colonizassem, Molly abre espaço para expor a parte que considera boa de ter ido para a instituição:

“Uma delas é que eu cresci assim; antes eu era perdida, ainda sou perdida em algumas coisas, mas em relação à vida, sabe? Ah, sei lá, eu acho que eu não sou mais uma pessoa mais inocente em relação à vida. Antes eu não sabia pegar um ônibus, tive que aprender cedo. Quando eu ficava na casa do meu avô, eu ficava trancada e não saía de casa. Uma das coisas boas do abrigo foi que eu cresci, assim, passei de criança para virar menina, adolescente, até eu me tornar mulher, que eu aprendi muito. Aprendi a ser independente lá no abrigo. Hum... tem várias coisas, de mau, tem inúmeras, até perdi as

⁵⁵ Título do subcapítulo inspirado na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de autoria de Machado de Assis (1881). Trecho original: “Cresci; e nisso é que a família não interveio; cresci naturalmente, como crescem as magnólias e os gatos. Talvez os gatos são menos matreiros, e, com certeza, as magnólias são menos inquietas do que eu era na minha infância. Um poeta dizia que o menino é pai do homem. Se isto é verdade, vejamos alguns lineamentos do menino.”

contas. Mas assim de bem assim que eu me lembro é mais isso, a questão da independência, acho que é isso.”

A instituição de acolhimento é um ambiente complexo e repleto de contradições: ao mesmo tempo em que comporta práticas abusivas que colonizam o mundo da vida infanto-juvenil e são nocivas a um eu civil, permite que as crianças saiam da condição de vulnerabilidade social e, com isso, dissolvam um pouco da sua infância indigna. É um espaço que possibilita que elas cresçam, mesmo que seja um crescimento naturalizado, assim “como crescem os gatos e as magnólias.” É assim que Molly conceitua o seu crescimento, que pode ter vestígios do estigma do abandono. E ainda: crescer significa que, em algum momento, pode virar a diretora de sua vida e concluir o seu projeto de negar a marginalidade que lhe foi prescrita.

No entanto, Molly enuncia mais uma contradição: a independência. Em outros momentos, havia narrado que, para poder ver como era o mundo longe dos muros da instituição, precisava fugir. Então, qual será o significado desse termo para ela? É o que será visto a seguir:

“Uma coisa boa do abrigo é isso, é a independência. A gente não fica dependente da tia, a gente tem que tomar banho, tem hora certa para tudo. Se eu não tiver agilidade - não sei se a palavra certa é agilidade, prática, organização para acordar, se arrumar, fazer a minha higiene pessoal, tomar café - se eu não tomar café naquela hora, eu não vou tomar o café depois, é uma questão de organização, não é? Antes eu ia para a escola sozinha, no abrigo eu tinha que ir para a escola sozinha. Na casa do meu avô, eu não ia para a escola. Eu fui crescendo assim.”

Nesse sentido, a independência adquirida na instituição de acolhimento é poder ao menos garantir o direito básico de ir para a escola e ter também garantidos alguns aspectos adaptativos da vida diária, como tomar banho e se alimentar. Ao exercer o seu direito à educação, ela pôde encontrar professores que significassem a condição de adolescente de direitos, condição essa que

era negada na casa do seu avô; essa vivência contribuiu para seu crescimento do ponto de vista do seu processo de socialização e autorreconhecimento.

Quanto à disciplina da instituição mencionada, ela se revela como um paradoxo: ao mesmo tempo em que massifica, contribui para que as crianças se organizem. Faça-se uma comparação entre a experiência de Molly de estar vivendo no abrigo, onde há horários para fazer as refeições e tomar banho, e aquela na casa de seu avô, onde só ficava vendo televisão e dependia das visitas do seu tio para comer: pode-se dizer que, de certo modo, ela está mais independente, sobretudo por questionar o modo como a rotina da instituição está disposta em sua vida.

No entanto, não há uma orientação que possa propiciar a autonomia e as condições básicas para a chegada da vida adulta e para conseguir se manter fora da instituição, conforme narra Molly:

“Ah, eu aprendi essas coisas, assim de banco eu não aprendi fácil, porque lá é como se fosse uma empresa, tem uma pessoa responsável por aquilo. Outras coisas: a gente ia ao médico, ia sempre uma pessoa acompanhando a gente, aí eu sempre prestava atenção, [...] A gente sai de lá, vai para a escola e não tem assim uma profissionalização, não faz um curso. Só vai para a escola, e às vezes arruma um emprego, lá dentro mesmo. Aí o resto tem que aprender, não é?”

“Às vezes acontece coisas na vida que a gente nem percebe que está fazendo, não é? Por exemplo, às vezes você precisa de um documento, sei lá, uma coisa simples. Aí tinha uma pessoa que ia lá e fazia para mim. Aí agora eu tenho que descobrir aonde que eu posso ter esse documento, porque senão eu não posso entrar em um emprego. Aí eu tenho que me virar para descobrir. Eu achava complicado assim no começo, mas depois eu fui me virando. São coisas assim simples que eu nem me dei conta, sabe, que eu fui aprendendo, foi acontecendo.”

Percebe-se que, até mesmo em relação às atividades do cotidiano de uma pessoa em transição para a vida adulta, o tratamento é infantilizador. O

adolescente não pode sair para resolver questões como tirar a Carteira de Trabalho: para providências como essa, há sempre um funcionário que resolve por ele. O que isso significa? É sempre um técnico falando por ele. Será que essa intervenção e forma de lidar com as demandas que vão sendo apresentadas com o passar da idade correspondem às necessidades do adolescente? A narrativa de Molly mostra que não.

Quanto à profissionalização, não há nenhuma orientação que auxilie o adolescente nesse período – pelo menos na instituição em que Molly foi acolhida. Entretanto, não se pode generalizar essa lacuna a todas as práticas do acolhimento devido à sua heterogeneidade e à falta de políticas que pensem e fiscalizem aspectos como esse, uma vez que essa condição é considerada de caráter provisório. Esse pode ser mais um dos determinantes na vida de um adolescente na iminência da maioridade e prestes a sair da instituição para encarar uma sociedade baseada na produção dos indivíduos.

Outro aspecto revelado por Molly refere-se à percepção de sua mudança de paradigma: aos poucos foi deixando de ser criança-objeto ao ser reconhecida pelos professores e se reconhecer como a adolescente-de-direitos, representada pela personagem “adolescente-rebelde”. Essa é a principal síntese ao falar pela perspectiva do lado bom da instituição de acolhimento:

“A minha trajetória lá no abrigo, além da independência que eu aprendi lá, eu aprendi a não ser uma pessoa assim tão calada. Porque uma pessoa que era calada... eu era calada assim lá. Eu aprendi a não engolir sapos, sabe? Eu aprendi a questionar algumas coisas, porque antes eu aceitava tudo dos meus tios, eu não reivindicava nada, não é? Onde me colocava, eu aceitava. Só que lá no abrigo, não, eu passei a não aceitar algumas coisas. Essa foi uma das grandes coisas que eu aprendi lá. [...] Não sei, acho que eu mudei muito rápido: quando eu estava com os meus tios, eu era uma coisa, quando eu estava no abrigo, eu não tinha medo de nada.”

De acordo com Ciampa (1984), identidade é metamorfose em busca de emancipação. Ao falar sobre o que considerou positivo na sua experiência de

viver na instituição de acolhimento, Molly percebe as metamorfoses por que passou - de criança que só chorava a adolescente falante, em busca da representação de si mesma por meio da defesa dos seus direitos.

A “adolescente-rebelde” faz uma reflexão sobre o salto qualitativo na dinâmica da sua identidade; nas palavras de Ciampa (1987, p. 184), é o “acúmulo de mudanças quantitativas, às vezes insignificantes, invisíveis, mas graduais e não radicais.”

Ao se recorrer às concepções da dialética positiva de Habermas em Mead (1988) com relação à história de Molly, fica evidente que as mudanças pelas quais ela passou foram mediadas principalmente pelo reconhecimento das professoras e dos padrinhos do programa apadrinhamento afetivo, que foram os seus outros significativos. O grupo de amigas também teve um papel fundamental, ao conferir-lhe poder nos atos de protesto e nas denúncias, frutos da não aceitação do que lhes era inculcado e dos abusos da instituição.

4.20 O momento de saída da instituição

O tempo passou, com Molly crescendo na provisoriedade “como os gatos e as magnólias”, representando a personagem “adolescente-rebelde” e lutando para não ser colonizada pelas políticas de identidade que prescreviam a condição de marginalidade com o intuito de responsabilizar o indivíduo e continuar justificando o funcionamento da instituição.

Aos 17 anos, ela consegue seu primeiro emprego, por indicação de uma conhecida da igreja que frequentava:

“Esse trabalho surgiu quando eu ia para a igreja. Aí uma moça trabalhava em uma firma e estava precisando de uma caixa. Aí eu ficava lá emitindo nota fiscal e no caixa, só! É porque ela me conhecia e ela falava: ‘Nossa, você é muito pró-ativa, você faz as coisas!’ Aí eu fiquei bastante tempo lá, fiquei um ano e meio.”

Nesse trecho, há a enunciação de mais um aspecto: tudo o que foi considerado como mudança (metamorfose) em sua vida foi mediado por pessoas que não faziam parte da instituição ou que deixaram de fazer parte. Com o trabalho, Molly pôde conhecer outras pessoas e começar a se socializar com o mundo adulto.

Molly já está com 17 anos e com 7 de permanência na instituição de acolhimento, o que não pode mais ser considerado como uma condição de provisoriedade. Em um dia comum em que tinha ido trabalhar, recebeu uma ligação no seu emprego de uma funcionária da instituição:

“Então, quando eu tive a notícia, eu ainda nem tinha 18 anos, eu ia completar 18 anos no outro ano ainda. Ai eu estava no meu trabalho, e recebi uma ligação dizendo: ‘Molly quando você chegar aqui, você arruma as suas coisas, que você vai embora.’ Foi triste, porque foi inesperado para mim, eu estava no serviço e do nada uma mulher lá ligou para mim e falou que o juiz tinha liberado a emancipação que ela falou. Aí eu perguntei: ‘Mas como?’ Aí a assistente social estava de férias e ela pediu isso e eu nem estava sabendo... Eu comecei a chorar no serviço, falando: ‘O que eu vou fazer, aonde eu vou morar?’”

De acordo com o ECA (Brasil, 1990), a idade de permanência e de assistência pelo serviço de acolhimento institucional é de até 18 anos. Do ponto de vista legal, a chegada dos 18 anos é significada como o início da vida adulto. Ser maior de idade é ser considerado como um indivíduo capaz de se autogerir e responder perante o Estado e a sociedade pelos seus atos. Molly, nessa ocasião, tinha apenas 17 anos e, portanto, a medida tomada está em desacordo com o que o próprio Estatuto prevê.

Outro aspecto revelado nesse trecho diz respeito ao modo como é feito o desligamento do adolescente acolhido. Não houve nenhuma preparação de Molly, sua história e condição familiar não foram levadas em consideração. Além disso, foram anos sem Molly ter a visita da sua família estendida: como irá retomar o contato com pessoas que não vê mais? Angustiada, Molly liga

para a instituição de acolhimento para saber mais detalhes e como ficará a sua situação:

“Aí ela falou: ‘Na casa do seu avô está tudo certo, tudo arrumado’. Aí eu cheguei e falei: ‘Está bom, eu vou!’ Eu perguntei: ‘Por quê?’ Aí ela disse: ‘Ah! O juiz liberou’. Aí eu falei ‘Tá bom!’, peguei e desliguei o telefone. Ela ligou lá no meu serviço para falar isso, aí eu já fiquei desesperada, comecei a chorar...”

Quando Molly chega à instituição, a funcionária pede que arrume suas coisas sem delongas, como é narrado nesse trecho:

“Aí eu cheguei lá, e ela falou assim: ‘Então, Molly, arruma as suas coisas logo, que seu tio está vindo te buscar.’ Aí eu falei: ‘Por que que eu vou sair daqui agora, se nem 18 anos eu tenho ainda?’ Aí ela falou: ‘Ah, a gente pediu para o juiz te emancipar’ - e eu nem queria isso. Aí ela falou que estava no documento que eu queria ir: ‘E ele autorizou, falou que você está trabalhando, está bem melhor. Então seu tio vai ficar tomando conta de você de longe e você vai ficar morando na casa do seu avô.’ Aí eu perguntei para a assistente social: ‘E lá na casa do meu avô, está arrumado? Tem lugar para eu dormir?’ Ela: ‘Não, está tudo certo.’”

É possível perceber no diálogo de Molly com a funcionária da instituição que o único critério de avaliação para o pedido de emancipação foi a questão do trabalho. É como se o trabalho fosse o único determinante para sua inserção na vida adulta e na sociedade - e, nessa mesma linha de raciocínio, somente o trabalho pode proporcionar autonomia para o indivíduo. Embora o trabalho esteja relacionado à vida adulta e às relações de produção, ele não é o único fator decisivo para que a pessoa possa se considerar um ser autônomo.

Como pensar em autonomia, se a vida de Molly, até aquele momento, foi administrada por um profissional da instituição (agir especializado)? Em nenhum momento é dada pela instituição a condição de acolhimento necessária para que Molly possa se representar. Essa é outra característica de ‘fechamento’ da instituição: a “liberação tende a ocorrer exatamente quando o internado finalmente aprendeu a manejar “os fios” no mundo interno, e

conseguiu privilégios que descobriu dolorosamente que são muito importantes.” (Goffman, 1992, p. 69).

Outra ação que condiz com os aspectos ‘fechados’ de uma instituição é a assistente social se fazer de representante de Molly com o pedido de emancipação que o juiz acatou. Trata-se de mais uma situação em que foi ferido o que o ECA (Brasil, 1990) prevê no artigo 12, parágrafos 1 e 2, em detrimento dos interesses da adolescente e de acordo com o funcionamento da instituição:

“1- Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se em consideração essas opiniões, em função da idade e da maturidade da criança.”

“2- Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente, quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional.” (sem grifos no original).

De acordo com o que está previsto, já que Molly está com 17 anos e tem a capacidade de falar por si mesma, ela poderia ter escolhido se queria abrir o processo - sua opinião deveria ser levada em conta.

Para o pedido de emancipação, não foi feito um levantamento do histórico com o motivo de encaminhamento para a instituição e a condição socioeconômica da família e foi justamente pela impossibilidade de o tio prestar-lhe cuidados e pelas negligências do avô que ela foi institucionalizada. Agora voltará para a casa do avô, que mora em condições precárias e que já tentou molestar a neta. O que irá garantir que a estrutura familiar de Molly tenha sido se modificado ao longo desses sete anos de permanência na instituição?

Molly segue narrando como foi o momento de saída da instituição e responde a essa pergunta:

“Ah, eu gostava muito das crianças de lá, ainda mais das crianças assim bagunceiras. Eu lembro até hoje de um menino que estava lá, que começou a dar crise de desespero nele e ele começou a chorar, e ele disse: ‘Não, você vai embora! Por quê?’ ‘As minhas amigas também, e eu falei: ‘Ah! Mas eu volto para visitar vocês’.”

“[...] Aí comecei a chorar, porque tudo mundo... - eu digo todo mundo que morava lá que gostava de mim ... Aí eu vi as crianças que ficavam chorando, aí eu comecei a chorar. Aí eu cheguei, arrumei as minhas coisas que meu tio ia passar lá depois do serviço. Aí arrumei tudo, joguei todas as coisas dentro de um saco de lixo. Quando vai embora, é maior engraçado, você tem que ver: elas arrumam um saco de lixo - aqueles preto, bem grandão - e a gente coloca tudo lá dentro. Isso é ridículo! Aí meu tio chegou e viu também que eu estava chorando. Aí ele levou as coisas para a casa do meu avô.”

Novamente, a partir da sua narrativa, é apresentada outra sutileza significativa: Molly precisou colocar os poucos objetos que tinha em um saco de lixo. Esse enunciado é tão sutil, que poderia passar despercebido. Entretanto, colocar seus pertences pessoais em um saco de lixo é mais do que uma condição material: do ponto de vista simbólico, por meio desse ato, ela está jogando sua história também em um saco preto de lixo. São sete anos jogados no lixo!

Dessa forma, sua história, que a duras penas estava sendo significada por meio da “adolescente-rebelde”, com os seus atos de protesto e os laços com o grupo de amigas de quarto, é, então, jogada no lixo. Molly novamente sente a dor de ter que deixar pessoas a quem já havia se apegado, deixar o grupo de meninas que havia legitimado a sua atividade de denunciar as mazelas da instituição. O estigma da rejeição mais uma vez está em evidência na sua vida, e as dores do abandono são sentidas aos 17 anos: agora é uma “adulta-abandonada”, com o que restou da sua história guardada em um saco preto de lixo. Por ora, só resta a angústia do que a espera e do que poderá ser sem repor a personagem “adolescente-rebelde” em uma sociedade que pouco conhece.

4.21 Ida para a casa do avô: um presente passado

Molly vai para a casa do seu avô, o último lugar onde esteve antes de ir para a instituição de acolhimento:

“Chegou lá, não tinha lugar para dormir, não tinha nada, estava parecendo um lixo... Ele conserta televisão, que lá é lotado. Meu tio conserta televisão e vai jogando lá as de quem não vai buscar do conserto. Aí não tinha lugar para eu dormir... Não mudou nada, parece que a minha vida voltou tudo. Eu fiquei anos no lugar e parece que a minha vida é a mesma coisa, sai de lá para estar a mesma coisa, esse lugar aqui. Eu não tinha onde dormir, tinha que trabalhar no outro dia. Aí meu tio chegou, aí chegou lá... Estava uma bagunça, que mentiram para mim.”

Ela se depara novamente com as mesmas condições do passado e não conta com uma rede de apoio para dar suporte ao seu desenvolvimento ao sair da instituição. Nessa passagem, fica claro o quanto foi descuidado o fortalecimento dos vínculos familiares e a preparação para a vida adulta nos aspectos mais básicos.

Seu avô, conforme Molly mostrou ao fazer a denúncia, não tem recursos para cuidar de si mesmo, está na condição que Ciampa (1987) intitula como *má infinidade*, apenas repondo de forma acrítica os papéis sem mudar de condição – e, nesse caso em especial, sem ter também uma estrutura familiar que o auxilie. Como seu avô, na condição de vítima e algoz, teria meios de auxiliá-la no processo de saída da instituição? E o que decorre dos sete anos de permanência lá? O reviver do drama da rejeição, dos abusos e da condição de objeto que Molly experimentou no passado havia sido colocado.

Ela descreve o seu reencontro com o avô, que ao vê-la, passa a tratá-la do mesmo modo como a tratava aos 6 anos de idade:

“O meu tio: ‘Aí a gente vai resolver’, que não sei o quê. Só que não resolve nada! Chegou mais tarde assim: meu vô chegou bêbado e eu estava dormindo no quarto dele, ele queria entrar. Aí eu liguei para

o meu tio desesperada, né? Aí meu tio voltou lá, colocou um colchão no chão para ele dormir, e ele dormiu, ficou quieto. E meu vô, já começou a falar besteira. Tipo, ele me chama de Tatá. Ele: ‘Tatá, você mudou, nossa, como você está um mulherão, nossa, vem dormir comigo’ - sabe? Falava assim, ainda bem que meu tio estava lá naquele dia.”

“[...] Fui morar com o meu avô, aí comecei a sofrer tudo o que sofria no passado. Ele começou a falar besteira para mim, começava a chegar bêbado, queria me bater.”

Os anos passaram e nada mudou. A instituição de acolhimento, orientada pela significação de provisoriedade, aparece apenas como uma pausa para a sua condição de precariedade, e não como um agente de mediação no seu processo de constituição enquanto indivíduo e com a sociedade.

Molly ainda tem o trabalho, que foi usado como argumento para que o pedido de emancipação feito pela assistente social fosse aceito pelo juiz. Será que o trabalho é a única condição para que Molly, recém-saída da instituição de acolhimento, pudesse ser diretora da sua própria vida? Ela prossegue com sua narrativa:

“Aí, no outro dia, eu fui trabalhar, com o sentimento assim: ‘Nossa, minha vida não adiantou de nada! Pra quê que eu fiquei lá?’ Sabe? Porque era para eu dar um jeito na minha vida. Chegou o outro dia, eu fui trabalhar, não tinha marmita para levar para o serviço, porque lá não tinha fogão para fazer comida, não tinha máquina ou tanque para lavar as minhas roupas, o meu uniforme do serviço. Aí acabou que uma empregada, uma faxineira, levou comida para mim, para eu não ficar com fome. Porque eu trabalhava o dia inteiro para depois eu ir para a escola, e foi assim durante um mês.”

“Foi bem difícil, porque eu chegava tarde da escola, saía da escola 11 da noite, morava do outro lado de São Bernardo. Às vezes, eu perdia o ônibus, eu tinha que ir andando, sabe? Era muito longe, eu estava me virando sozinha. E chegava lá. não tinha nada. sabe? Tinha só o meu avô, bêbado, e nenhum lugar para dormir. Era muito ruim!”

O trabalho não é o único determinante para que uma pessoa possa ter os recursos básicos mínimos para viver em sociedade; ainda faltavam outras condições objetivas para que Molly saísse de condição de precariedade na qual se encontrava. A ausência de recursos básicos, como moradia com condições de ser habitada e alimentação, impossibilita a “adulta-abandonada” de ser reconhecida como alguém com vida digna para poder fazer escolhas, e, com isso, autodeterminar-se. Agora só resta encarnar a personagem “adulta-abandonada”, que tem que se virar sozinha aos 17 anos de idade e tem toda a responsabilidade de uma vida concentrada nela mesma.

4.22 A “adulta-abandonada” fala do seu reencontro com C., e volta a ter a esperança daquilo que outrora havia perdido: ser filha de alguém

No auge da sua angústia, a “adulta-abandonada” vai até a igreja e, chegando lá, encontra a presidente da instituição de acolhimento:

“[...] Aí eu fui na igreja, em um fim de semana que eu estava morando com o meu avô, e eu ‘tava possessa de ódio de todo mundo que estava no abrigo. Aí uma das presidentes lá que tinha no abrigo, que lá sempre tem, estava na igreja nesse dia. Aí ela veio falar comigo com a maior falsidade da vida dela. Aí eu não me aguentei, sabe? Eu comecei, eu comecei a gritar, sabe? Falei: ‘Sai da minha frente!’ Eu fiquei nervosa, eu não queria falar com ela.”

A presidente, ao tratá-la como se nada tivesse acontecido, está dissimulando e negando o que ocorreu com Molly para que saísse da instituição: foi emancipada independentemente de sua vontade, sem ser consultada e tendo violado o seu direito de ser escutada, conforme prevê o ECA.

Nesse momento, Molly reencontra C., uma pessoa da comunidade em cuja casa ia passar o Natal em vez de permanecer na instituição:

“Aí todo mundo da igreja viu. A C. foi lá e falou: ‘Molly, calma!’ - e começou a conversar comigo. Aí eu falei que ela estragou a minha vida, que me mandou morar na casa do meu avô. Aí ela falou: ‘Aí, Molly, calma!’ Aí ela me levou para a casa do meu avô, porque já estava um pouco tarde. Chegou lá, não tinha luz, não tinha onde eu dormir, ainda bem que também meu avô não estava. Ela pegou e falou assim: ‘Nossa, Molly, está difícil a situação aqui!’ Eu não tinha comido nada também, e também já era domingo; na segunda, eu tinha que trabalhar e não tinha roupa para eu ir trabalhar, porque estava tudo sujo. Ela falou assim: ‘Vamos para a minha casa, eu lavo a sua roupa. Aí amanhã, você vê o que você faz.’ Aí eu estou aqui até hoje, né? Aí ela também não deixou eu sair daqui mais. É legal, ela me trata como se eu fosse filha dela.”

Ao chegar à casa do avô de Molly, C. reconhece a condição de precariedade ao ver uma casa com restos de aparelhos eletrônicos, sem máquina de lavar e sem comida. Diante disso, decide adotar a “adulta-abandonada”, leva-a para a sua casa e legitima o papel de filha que outrora havia sido negado a Molly pelos seus tios e até mesmo interrompido quando o seu pai falece.

Não ser filha de ninguém foi um dos motivos que, em um momento de sua história, levou Molly a ser institucionalizada e perder as esperanças, a ponto de acreditar que sua vida estava arruinada e não merecia ser vivida.

Assim, Molly deixa de ser a “adulta-abandonada” para dar lugar à “filha-tardia” que C., seu anjo mais velho, aceitou. Ela apresenta a estrutura da sua nova família:

“Todo mundo aqui...o pai dela me chama de neta, a irmã dela fala que eu sou sobrinha, sabe? Todo mundo me trata como se eu já fosse daqui, é bom! Eu me sinto bem mais à vontade, eu tenho uma família agora.”

“É gostoso, também, não só também pelo fato das coisas assim materiais, que agora eu também tenho as minhas coisas como eu te falei, eu tenho o meu quarto, eu tenho a minha privacidade. Se eu estou lá com a porta fechada, ninguém entra,

bate lá, pede licença. Se eu quero comer alguma coisa, posso pegar na geladeira, posso comer. Se eu estou triste, eu tenho uma mãe para conversar, tenho um irmão para conversar, para passear. Eu tenho um pai que me ensina, sabe? Ele dá aula na faculdade, ele tira as minhas dúvidas, é bem legal. Agora, eu tenho o apoio de todo mundo.”

No entanto, não se pode dizer que a personagem “filha-tardia” está totalmente na mesmice no sentido da estabilidade que ela pode conferir. Foram anos de lógica coletiva, de luta para garantir os seus direitos e, principalmente, dos resquícios de uma infância e adolescência colonizadas; ao longo desse tempo e a todo o momento, Molly viveu a condição de criança-objeto e sob uma política de identidade prescritiva de marginalidade:

“[...] Às vezes, eu ainda tenho que aprender a lidar com isso, porque às vezes eu sou muito fechada, eu não consigo falar tudo o que eu penso, tudo o que eu sinto, porque às vezes eu não consigo falar, eu fico calada. Eu tenho medo que não aceito, eu tenho que aprender a lidar com isso, mas fora isso eu gosto assim de todo mundo, eu me sinto à vontade. “

Há ainda questão do controle da imagem em situações que não envolvam a contradição e a aniquilação da sua identidade; principalmente, a questão de como encarnar a personagem “filha-tardia” com os outros significativos que estão à sua volta, significando uma vida sem precariedade, sem marginalidade e que merece ser vivida:

“É diferente assim, é um choque pra mim, porque antes ninguém me perguntava nada. Antes, se eu quisesse ficar na casa de uma tia, eu não podia escolher: ‘Ah! Você não vai comer isso, vai comer aquilo. Você não vai para a escola, você vai para a escola.’ Hoje me perguntam: Ah, Molly qual que você quer: o azul ou o amarelo?’ - sabe? Hoje, eles, aqui, eu vejo que eles se importam com a minha opinião, sabe? Eu vejo que eles querem saber o que eu quero. Isso é novidade para mim, eu gosto, mas às vezes, eu não consigo me expressar, eu não consigo falar o que eu quero. Acho que de tanto eu não falar, eu acabei de me guardar.”

Molly começa a esboçar o vir-a-ser como filha, uma vez que está aprendendo a encarnar essa personagem.

“Hum... é bom (risada). Eu gosto, às vezes sou muito mimada, às vezes, até eu abuso assim, sabe? Abusar no sentido... ‘ah, pega uma coisa para mim!’ - que não sei o quê, fazendo charme (sorriso). É gostoso, sabe? Essa sensação de estar sendo cuidada, de não ter que amadurecer com doze anos, ter que cuidar da sua própria vida, com 10 anos, 11 anos.”

“[...] Aí eu estou aqui até hoje, vai fazer 4 anos que eu estou aqui, eu gosto muito (sorri), eles são muito legais.”

Agora Molly tem uma família, que pode ajudá-la na transição da adolescência para a fase adulta, e tem um emprego. Entretanto, será que somente esses aspectos conferem à narradora sua autonomia? Será que se pode chamar isso de superação da política de identidade que prescreve a marginalidade na vida do adolescente institucionalizado? A narrativa de Molly trará as respostas.

4.23 A “filha-tardia” descobre que está grávida e a igreja perde o sentido atribuído na sua infância

Embora Molly tivesse uma família, os seus problemas não haviam terminado. Após narrar o acolhimento de C. e a nova personagem de “filha-tardia” em sua vida, ela destaca outro tema, relacionado com a saída do seu primeiro emprego. O tema emprego, com o desenrolar da sua fala, acaba aparecendo como pano de fundo para que possa revelar outra questão. Assim, ela inclui no relato um tema aparentemente secundário. Por trás dessa aparência, ela revela algo que precisou esconder e dissimular por algum tempo por medo de ser expulsa de sua nova família:

“Pra eu sair desse emprego, aconteceu um negócio na minha vida: eu fiquei grávida... Eu fiquei grávida, e foi bem na época que

assim, eu estava no lar. Eu fiquei, só que eu descobri quando eu estava na casa do meu avô, foi a maior loucura quando eu fiquei lá. Um mês, e aconteceram várias coisas assim, foi um reboiço. Aí eu vim direto depois para cá [casa de C.], sabendo que eu estava grávida. E o pessoal lá do meu serviço também estava mais ou menos sabendo que eu estava grávida, porque eu contei para uma pessoa e mostrei o exame para ela e ela disse: 'Nossa, Molly, você está!'

Qual será a relação que Molly faz entre a perda do emprego e a gravidez? Ela irá revelar mais à frente.

A “filha-tardia” estava grávida: como ser mãe, se não foi nem mesmo filha? Sem saber o que fazer, procura o rapaz com quem estava se encontrando antes de ir para a casa de C.:

“E aí eu contei para o menino que eu estava saindo e ele falou: ‘Ah, problema seu, você se vira!’ E eu falei: ‘Como assim é problema meu?’ Aí eu não sabia o que fazer, aí era bem no começo quando eu estava aqui. Eu estava muito triste, eu não comia nada, eu estava emagrecendo, estava dando aqueles negócios de grávida. E eu contei para uma amiga minha que ele falou que era melhor eu tirar. Aí ele não trabalhava, eu era mais tonta ainda. Aí ele falou assim: ‘Ah! Você quer que eu compre um remédio para você?’”

“E foi, nossa... o ruim é que foi a primeira vez, assim, que eu estava com uma pessoa, assim, literalmente, e aconteceu isso! Aí depois eu descobri que ele estava com outra pessoa também, além de mim. Eu fiquei muito mal.”

Sem o apoio do rapaz com quem estava se relacionando, tomada pelo receio de ir para a rua grávida e dar esse mesmo destino à criança que esperava, Molly toma uma decisão:

“Aí eu peguei e dei o meu dinheiro, que eu estava guardando. Ele foi lá e gastou tudo em droga. Ele estava usando droga, ele só vinha no final de semana para a casa dele, porque ele tinha folga de onde ele ficava, porque ele estava internado.”

“Aí, tipo, passou uns três, quatro meses e eu atrás desse menino, e, tipo, passando o tempo, e ele não me atendia, não falava comigo. E eu desesperada, sem saber o que fazer, eu não podia, contar para a C., nem para o marido dela, nem para ninguém. Eu não podia falar para ninguém.”

Alguns meses se passam e, sem saber o que fazer, Molly resolve contar para uma amiga do trabalho:

“[...] Só tinha essa moça do trabalho. Aí essa moça foi falar para uma mulher lá da igreja e a mulher da igreja falou para a C. e a C. perguntou para mim se era verdade. Eu falei que não. Aí eu tinha marcado médico e eu falei: ‘Eu vou sozinha’ - e a C. foi atrás de mim. E ela queria saber o que eu tinha e eu falava: ‘Eu não tenho nada’. Aí foi uma época que a gente acabou brigando, a gente brigou por causa de tudo isso.”

Grávida, sem o apoio do rapaz com quem se relacionava, com a traição da amiga que não soube guardar seu segredo e ainda em conflito com C, Molly resolve procurar a mãe do rapaz:

“Aí eu resolvi falar com a mãe dele, com a mãe desse menino. aí e ela falou assim: ‘Aí, Molly, a pior coisa que você fez foi ter saído com o meu filho, porque o meu problema se chama...’ - e falou o nome dele. E que ela também não era a favor de eu estar grávida e a única forma que tinha era eu tirar.”

A mãe do rapaz é mais uma pessoa que irá pressioná-la para que não tenha o filho. Ao mesmo tempo, Molly imagina o único destino que talvez pudesse oferecer à criança, ou seja, uma infância modelada pelas políticas de identidade do acolhimento institucional. Ela decide, então, pedir ajuda a uma amiga para poder comprar o remédio que interromperá sua gravidez:

“Uma amiga minha conhecia um rapaz de uma farmácia que vendia o remédio [...], e é um remédio super caro, chama Citotec, super caro mesmo... E aí eu contei para a C.: ‘Olha, eu estou grávida mesmo.’ Aí ela chorou, falou: ‘Nossa, mas por que você não me

falou?’ E aí ela começou a falar que eu teria que ir morar com ele, que não ia poder ficar aqui comigo, aí bateu o desespero. Nossa! O que eu vou fazer, com uma criança na rua, sem nada? Aí, quando foi no outro dia, a mãe dele me ligou e falou assim: ‘Ó, comprei o remédio, lá onde a sua amiga falou que o cara vendia.’”

No auge do seu desespero Molly, vai até a casa da mãe do rapaz buscar o remédio:

“Aí eu falei: ‘ Tá bom,vou tomar’ - aí eu tomei no fim de semana. Eu pensei que eu fosse tomar na casa dela e ela falou: ‘Não toma aqui.’ Depois eu não pude tomar na casa dela, e eu tive que ir para a casa do meu avô. Aí essa minha amiga falou assim: ‘Molly você está louca? Você vai tomar isso sozinha? Vem para a minha casa, a minha mãe não está em casa.’ E foi horrível, sabe? Eu tenho remorso até hoje. Que foi uma coisa horrível! Você tem que tomar, eu tomei quatro remédios, e coloquei mais quatro, e coloquei quatro assim embaixo, sabe? E fiquei lá, deitada, passando muito mal, saindo muito sangue e eu não sabia o que fazer. Eu não tinha ninguém para falar, ninguém estava me ajudando.”

A personagem “menina-solitária” aparece novamente, ao se perceber sozinha, sem condições de ter um filho e com o aborto como única opção. Enquanto percebe que a vida que havia em seu ventre se esvai, pensa na sua trajetória de vida:

“Parece que sempre quando chega alguma hora de tomar alguma decisão na minha vida.. Eu sei que na época tudo bem, eu tinha acabado de fazer 18 anos, sou de maior, cresci, mas eu não tinha maturidade para isso, sabe? Eu morei em um lugar que eu vivia fechada, eu mal sabia pegar um ônibus. Só que quando chego na hora de tomar uma decisão, eu pedi a opinião para alguém, ninguém sabe falar nada, sabe? A pessoa só sabe virar... O que aconteceu aqui em casa foi isso: viraram a cara pra mim e ninguém falava comigo. Eu chegava do trabalho, entrava, tomava banho e dormia, eu ia para a escola, só. Eu vivia aqui como se estivesse só de passagem. No começo foi difícil, ainda mais por causa disso, foi horrível! “

“Na hora, todo mundo estava falando que eu estava errada, na hora todo mundo estava falando que aconteceu isso. No momento que eu saí do lar, tinha acabado de sair da casa do meu avô, tinha conseguido um lugar para morar, aí eu descubro essa, isso daí.”

Molly sofre uma hemorragia após a ingestão do remédio e relata sua aflição e o desespero da amiga:

[...] Saiu muito sangue. A minha amiga começou a gritar na casa dela e ficou desesperada. Eu não conseguia ficar em pé. Aí ela me levou para o banheiro. Aí já tinha cordão umbilical, teve que cortar [chora com o relato], é muito horrível.”

Molly interrompe sua gravidez e, junto, põe fim ao receio de dar à criança uma infância igual à sua. No entanto, ela ainda tem que lidar com o julgamento das pessoas ao seu redor, baseado na concepção de que, se ela engravidou, é a única responsável por isso. Há ainda as hemorragias:

“Mas foi muito difícil, assim, sabe, esse momento. Na hora que eu mais precisei de alguém, viraram a cara para mim. Eu sei que eu estava errada, sabe? Aí eu fiquei... Depois que aconteceu isso, eu ainda fiquei duas semanas com hemorragia. Eu tive que ir para o hospital fazer limpeza. “

Ao saber que Molly está no hospital, C. vai visitá-la, e, diferente de outras pessoas que a estavam julgando pela decisão que tomou, ela lhe oferece o seu apoio:

“Aí, a C. foi me visitar. Aí depois ela começou a cuidar de mim, sabe? Aí a gente teve uma conversa sobre isso, foi a primeira vez. Ela falou que não queria mais que acontecesse isso. Se tivesse que acontecer, se eu tivesse que ter relações com uma pessoa, que era para eu falar para ela. Sabe, que me contou assim, como me cuidar, como, sei lá, ela falou que era prazeroso, mas que no momento certo com a pessoa certa, se cuidando. Que eu não deveria fazer isso, porque a pessoa me pediu uma prova, que a pessoa pediu se eu gostasse dela. “

Nesse trecho, fica nítido que Molly não conhecia métodos contraceptivos e que não sabia lidar com algumas questões envolvidas em um relacionamento amoroso. Na instituição de acolhimento, ela não recebeu nenhuma orientação sobre sexualidade, afetividade e sua vivência. Ela só receberá a orientação de como lidar com as demandas de um ser social na modernidade aos 18 anos por meio C.. Pode-se notar o quanto C. vai significando a vida de Molly, principalmente no que se refere à transição da adolescência institucionalizada para o mundo adulto em sociedade.

Já na igreja, o laço que Molly mantinha com as pessoas é praticamente rompido: não confia mais nelas, uma vez que é julgada e, que a todo o momento, a moral é invocada para lembrar o que acontecera. Em decorrência disso, ela também deixa o emprego:

“Só que agora o meu contato com a igreja está um pouco distante, mas antes era muito mais intenso, não sei se era porque eu estava conhecendo, mas era mais intenso assim, eu gostava muito de ir na igreja. E eu tive algumas decepções na igreja, acho que foi por isso que eu desanimei. Eu falo decepções, porque eu tive essa moça da igreja que me deu emprego e a gente brigou. Eu pensava que todo mundo da igreja era santo, sabe? Eu tinha uma visão assim, das pessoas da igreja.”

Eu não gosto disso, sabe? Tipo, eu tô contando uma coisa minha para você que me machuca, igual eu contava isso agora, que eu fiz, agora, que eu fiz um aborto. Aí outro dia a gente está conversando, e a gente começa a comentar uma coisa, aí você diz: ‘Ah, mas você já fez coisa pior, você abortou!’ Isso já falaram para mim, sabe? Falaram isso na igreja, e eu não gostei. Tudo bem, eu sei que eu fiz algo de errado, mas não é falando o que eu fiz que vai acertar, entendeu? Comigo não é assim.

Quando Molly, na sua adolescência, refere-se à primeira impressão que teve dos fiéis da igreja - achava que todos eram bons -, estava falando de uma identidade-mito; na passagem acima, a “adulta-abandonada” mostra agora o enfraquecimento de seu vínculo com a igreja. Do ponto de vista do

desenvolvimento moral e do processo de socialização, ela está rompendo também com o conceito de identidade de papel, pois percebe que nem todos os que vão à igreja agem de forma caridosa e solidária em relação aos problemas e aos sofrimentos do outro.

Ao se recorrer a Habermas (2012, p.160) e à sua concepção de desenvolvimento moral, observa-se que “[...] o culto religioso é algo que se parece como uma instituição total capaz de abranger e de integrar normativamente todas as ações na família e no âmbito do trabalho social, a tal ponto que qualquer transgressão de normas equivaleria a um sacrilégio.” Embora a religião tenha contribuído para sua história para que pudesse se socializar e reencontrar C., nesse momento, Molly se afasta dela, já que perdeu a concepção que tinha antes dos fiéis e da igreja. Por sua atitude não ter correspondido às normas fixadas para manter harmônica e coesa a vida dos fiéis, Molly é vista novamente como *transgressora*.

No entanto, o sentimento de culpa permanece, por viver a contradição de não querer dar a mesma sina que teve a uma criança - e para isso ter que negá-la - e pelo medo de não ter mais a família que a recebeu e lhe deu condições para que pudesse se manter longe dos muros da instituição de acolhimento:

“Eu fiz a pior besteira da minha vida, eu acabei reproduzindo o que fizeram comigo. Porque eu rejeitei, eu não quis, eu pensei em mim. Se eu não tiver, é melhor para mim. Se eu sair da lá, pelo menos eu não vou ter alguém para cuidar também e eu não vou querer que fique em um abrigo ou na casa de alguém, eu não queria. Por isso que eu também decidi não ter. E o outro menino não queria, a mãe dele já estava me pressionando para eu beber o negócio, sabe? Só que até hoje, sabe, a coisa que mais dói é isso: que eu tenho remorso, porque eu tirei a vida de uma pessoa e foi horrível.”

Molly percebe a falta de apoio e de uma objetividade que favorecesse a vinda de uma criança; entretanto, ela se culpa. Parece ter revivido o drama da sua infância, no momento em que ninguém queria ficar com a “menina-iô-iô.”

De algumas pessoas que a cercavam teve apenas o julgamento moral; de outras, a pressão, dizendo-lhe que devia abortar, pois não quiseram assumir juntamente com ela a responsabilidade pela gravidez.

4.24 O anjo mais velho: C. como significadora do afeto na vida de Molly

Em muitos momentos da trajetória de Molly, o afeto e o cuidado surgiram como impossibilidade ou em forma de ambivalência, como no caso do seu pai “anti-herói.” Até sua adolescência, o único momento em que se pode perceber a troca de afeto é nas relações com as professoras da escola onde estudava. Entretanto, essa relação tinha seus limites, por não transcender a dimensão professor e aluno.

Nesse cenário, aparece C., que, no período em que Molly encarnou a personagem “adolescente-rebelde”, recebia-a na sua casa nas festas de final de ano. A relação que Molly manteve com a família de C. no período da adolescência, além da que teve com os professores, contribuiu para que ela se reconhecesse como adolescente de direitos, e, juntamente com seu grupo de amigas, pudesse ter uma atuação política frente às práticas colonizadoras da instituição. Quando ela é emancipada sem o seu endosso, C. aparece novamente em sua vida, acolhendo-a e tirando-a da condição de precariedade às vésperas maioridade e da revivescência do seu passado indigno.

Sua história com C. continua, por ter sido a única que pôde auxiliá-la com os seus sentimentos da sua gravidez interrompida, e por legitimar o lugar de filha na família:

“A C., ela me mima muito, eu durmo com ela na cama, quando o marido dela está viajando. Ela traz chazinho para mim, ela me busca, me leva no médico. Ah, pensando assim, em coisas que eu não tinha. Estou mais na fase assim de aproveitar essas coisas, sabe? Porque tem coisas assim que eu não era muito acostumada a ter, às vezes eu aproveito assim muito, sabe? Mas por enquanto está sendo bom. A gente fica conversando... Ah, eu tenho o papel de filha,

não é? Por isso que eu não quero antecipar. É bom, eu não curti esse momento antes, ele veio meio atrasado, mas vou curtir ele. ”

É possível perceber que C., nesse momento, é o outro significativo que Molly não teve na infância. Ela a auxilia na mediação entre Molly e o mundo adulto, e, além disso, significa o que é ser cuidada e o que é dedicar afeto a outra pessoa. Essa significação é nítida quando se nota a doçura no olhar de Molly ao falar de sua relação com C., uma doçura que carrega todas as mazelas da infância indigna que teve um dia, dos dias de luta para não ser colonizada.

Ela significa sua relação com C. como uma relação tardia, por acreditar que está tendo agora o afeto que desejou no passado, e, mais, por essa experiência permitir que estabeleça um novo sentido para sua vida:

Mas pensando assim, na relação tardia... Ela faz as mesmas coisas que ela faz para os filhos dela, às vezes eu tenho mais regalias do que eles. A gente conversa bastante. Ah, eu não sei se eu também tivesse ficado com ela desde pequena, se eu seria tão amiga dela como eu sou, acho que eu valorizo mais - sabe? - agora, a concepção de família assim, o afeto, até pelas pequenas coisas que eu estava falando, sabe? De trazer chazinho, de dormir junto, eu valorizo muito. Ah, são coisas novas que eu não tinha, não sabia como era.”

Aos poucos, como “filha-tardia”, vai significando o que é ter e sentir afeto pelo outro e não apenas como é se representar perante o outro para defender seus direitos. O diálogo e as conversas com C. contribuem para Molly seguir com seu processo de individuação, enquanto repõe o papel de filha que outrora lhe foi negado. Por ora, seu projeto de “filha-tardia” é continuar na mesmice, mas com sentido de estabilidade, de uma condição confortável. Talvez queira assim, porque, antes de encarnar outros papéis, precisa entender e viver esse momento, isto é, precisa do reconhecimento por amor de C. para que possa ter a mediação, a ponto de chegar a ter uma identidade autônoma e finalmente poder lutar por outras formas de reconhecimento.

4.25 A personagem “aprendiz-de-pedagoga” fala do ingresso na faculdade e descobre a complexidade de se representar no cotidiano

Com o apoio da sua nova família, Molly consegue terminar seus estudos do ensino médio. Após esse período, é incentivada por C. e seu marido a cursar uma faculdade:

“ [...] Eu já tinha terminado a escola e eu fiz um pouco de cursinho, e eu queria fazer Direito na verdade. Só que Direito é muito caro... E eu até prestei Direito em São Bernardo. Consegui, tipo, na última chamada, só que não deu para ir, porque era muito caro. Aí eles [C. e o marido] até conversaram comigo: ‘Aí, Molly, deixa para a próxima, quando você estiver trabalhando.’ Aí eu me inscrevi naquele negócio do Governo e a minha nota só deu para Pedagogia ou então licenciatura em Português, alguma coisa assim. Aí eu pensei: vou tentar isso, né? Aí eu consegui uma bolsa de 50% na universidade que eu estou. Aí eles falaram: ‘Nossa, vai! Vai ser legal!’ Ainda mais porque eles são professores, né? ‘Aí se você não gostar, pode fazer outra coisa, a gente te apoia.’ E é rápido, né? São só três anos e eu já estou no último ano. Já, já eu me formo. Estou no quinto semestre.”

“Na verdade, eu não queria fazer Pedagogia e ainda assim tenho um pé atrás, mas eu estou gostando, eu vou terminar, eu estou e vou até o fim. É porque eu ainda não atuei na área, né? Eu não sei se eu vou gostar ou não.”

A escolha pelo curso de Pedagogia foi de acordo com o que era possível de ser realizado. Ao se recorrer novamente à história de vida de Molly, constata-se que seus mediadores, que a auxiliaram em sua luta para não ser colonizada na instituição de acolhimento e significaram o *status* de adolescente de direitos, foram pessoas vinculadas à área da Educação – tanto as professoras da escola onde estudava quanto o casal de padrinhos que a acolheu na época de maioridade abandonada. Sua relação com pessoas dessa

área sempre foi muito estreita, a ponto de, quando estava institucionalizada, conseguir confiar apenas nas professoras da escola, em C. e em seu marido.

Outro aspecto importante diz respeito à sua nova família oferecer-lhe apoio para que dê início ao curso de Pedagogia, incentivando-a a não ficar na mesmidade no que se refere à sua formação e colocando o curso de Direito como uma possibilidade para o futuro. Por que Molly gostaria de ter feito o curso de Direito? Essa pergunta é respondida por ela no próximo trecho:

“Até... quando é alguma pessoa que eu vejo que fizeram mal para ela, ou quando eu acredito em alguma coisa que não era do agrado da pessoa, eu vou e brigo pela pessoa. Às vezes eu brigo por pessoas que eu nem conheço, exponho a minha opinião. Ah, é injustiça com as pessoas, mais injustiças! Nossa, me dá uma raiva, aí eu falo sabe? Eu brigo pela pessoa! Às vezes, nem a pessoa está querendo brigar por ela, aí eu vou lá e brigo...”

O curso de Direito talvez fosse a possibilidade de retomar seus desejos da infância, quando não havia ninguém para defendê-la. Entretanto, as determinações não permitiram que seguisse com esse projeto de ser advogada.

Nesse trecho, Molly também expressa seu senso de justiça, por toda sua experiência em condições indignas diante das quais precisou ser representante de si mesma, e, com isso, também representar seu grupo de amigas.

Para Habermas (1983), essa descrição é equivalente ao estágio da identidade do eu de forma quase híbrida com algumas características da identidade do eu pós-convencional: Molly demonstra sua noção de verdade e justiça não só para si mesma, mas para o outro também, mesmo que esse outro, como diz Molly, não queira se defender. Do ponto de vista da estrutura social, é possível considerar emblemática essa atitude, pois ela vive em uma cultura que exalta o individualismo, com os desdobramentos dos ideais liberais.

A graduação em Direito é dada pelas determinações como impossibilidade, pelo menos nesse momento. E quanto ao projeto de conseguir representar pessoas injustiçadas? Será que irá perder-se e se esfacelar por conta das determinações? Por ora, essa questão fica em suspenso para que Molly siga com sua narrativa; mais adiante, ela a responderá.

Molly, estudante de Pedagogia, recorre aos aspectos do cotidiano e à sua relação com as amigas do curso para revelar uma parte de quem ela está sendo:

“Até hoje, assim, quando tem alguma coisa... Foi na faculdade, essa semana ainda, a gente estava falando para quê serve a escola, o que o senso comum pensa disso. Aí, a minha amiga, eu acho que ela queria responder de acordo com o texto, disse assim: ‘Ah, porque a educação ajuda a construir o indivíduo, e na, na, na...’ Aí eu olhei assim para ela: ‘Fala sério, você pensa assim, não é? A professora está esperando uma resposta do que você acha da educação.’ Aí eu falei alto, falei na aula assim: ‘Você pensa assim, os outros pensam que a escola é para aprender a escrever e arrumar um emprego, só isso.’ Aí a professora: ‘É isso que eu queria ouvir, mas também não precisava ser tão grossa com ela’. Aí eu falei: ‘Ah, professora, eu falo às vezes coisas sem pensar.’ E ela: ‘Mas era isso que eu queria ouvir, não era o que estava no texto’. E aí eu fiquei com vergonha, mas acho que é meio espontâneo mesmo. Aí a minha amiga ficou me olhando e disse assim: ‘Você falou maior alto e a professora está aqui escutando, não precisava falar assim, não é?’ Dá uma raiva, as pessoas não falam às vezes, e era uma coisa assim tão simples, é uma coisa assim que qualquer pessoa pode responder. Eu acho mais difícil responder no termo técnico, baseado no texto, do que responder uma coisa assim. Eu tenho que saber como ser espontânea, ponderar o que eu falo, ser menos grossa.”

“Obrigado a me fazer alguma coisa, isso eu não permito. Se me obrigarem a fazer alguma coisa que, na minha concepção é errada, eu me imponho. Mas, tipo, se for coisa assim, não é que é banal, mas que não tem valor, tipo, ah, tipo trabalho de faculdade, eu deixo

acontecer, porque não vai me afetar muito, não vai afetar os meus valores. Aí eu deixo acontecer.”

A riqueza das narrativas do cotidiano de Molly está no fato de revelarem, do ponto de vista da individuação e socialização, o que decorreu da vivência da infância institucionalizada. No seu caso, há tensão das relações, pois está em processo de busca por uma identidade que não esteja colada à instituição de acolhimento. Agora está descobrindo como é viver de outras maneiras, sem ter que, a todo instante, negar as políticas de identidade oferecidas. Esse processo, ora de descoberta, ora de desvelamento do seu ser, é imerso nas contradições, nos seus receios de se expor para algumas pessoas e novamente sentir o sabor amargo do abandono, e, ao mesmo tempo, expor-se e mostrar o seu modo de ser para defender suas ideias.

Está em busca de si mesma e do modo como irá manter a autenticidade para outras pessoas. Nesse momento, há uma tensão por ter que administrar o controle da sua imagem em situações novas, diferentes daquelas que vivia na instituição. Dada essa condição, o modo como enxerga a si mesma é tomado de autocrítica, assim como ela é crítica com o mundo. Afinal, não quer perder a espontaneidade que a personagem “adolescente-rebelde” tinha, porém, sem romper com as relações atuais. A “aprendiz-de-pedagoga” atualmente vive essa contradição no jogo da revelação e da ocultação, pela busca da sua autenticidade para continuar se representando e com a vivência em outros grupos nos quais não precisa impor a sua autoafirmação e os seus direitos, como acontecera em outros momentos de sua vida.

No entanto, mesmo na faculdade, o estigma do abandono ainda acompanha Molly e continua a ameaçar o modo como irá conduzir suas relações. Essa questão aparece quando alguns professores pedem para que faça trabalhos valendo nota envolvendo sua história de vida e relacionando-a com os acontecimentos históricos do país. Ao escolher mostrar alguns trabalhos que realizou no curso de Pedagogia, ela narra como é se deparar novamente com esse estigma carregado pelo significado de “desacreditável”:

“É chato de... no fato de, na faculdade, de ter que relacionar a minha idade cronológica com a história do país. Era chato, porque tinha que falar para todo mundo, sabe? Esse outro que eu tive que escrever texto corrido mesmo, só foi para a professora e ela é psicóloga. Aí ela leu e fez uma análise. Aí é chato ficar falando para todo mundo, ainda mais a minha fase escolar, que foi quase toda no abrigo, sabe?”

“Nossa, era maior chato! Até na faculdade eu tenho esse negócio de resgate histórico. Aí teve um trabalho que a gente tinha que levar fotos de quando eu era pequena, sabe aquelas fotos que a gente tira na mesa da escola? De formatura, com um chapeuzinho assim? Com uma roupa de escola? Eu era a única que não levava. Fiquei com raiva, era maior chato. Aí eu até faltava na aula da faculdade. Aí às vezes tinha que fazer o trabalho, tinha que montar, um quadro assim - sabe? - com as suas fases, desde quando era bebê, a evolução, aí tinha que transcrever isso, e era chato. Era chato, porque eu não tinha... Nossa, mas eu me sentia muito incomodada com isso!”

Mesmo na graduação, o modo como alguns trabalhos são dimensionados é pensado no modelo de família tradicional, no qual a criança tem a possibilidade de passar por todos os rituais de socialização: a formatura da pré-escola, a foto de festas comemorativas na escola, entre outros aspectos regulados pela relação família e escola que, aos poucos, vão significando e iniciando a criança na sua condição de ser social.

Molly precisava entregar um trabalho sobre sua trajetória na escola. Ela relata o modo como administrou seu estigma nessa situação:

“Esse trabalho que eu tive que transcrever, eu tive que fazer, senão eu ia ficar sem nota. Era bem no início da faculdade, que eu tive que escrever o porquê eu estava na faculdade, porque eu escolhi o curso. E o meu curso, ainda mais que é focado na escola, eu tinha que escrever a minha trajetória escolar... Se a gente gostava de ir para escola, se era o método tradicional, se o aluno sentava em fileira, se a gente ia para o parque, essas coisas. Aí a professora pediu para eu colocar uma foto de quando eu era bebê,

até essa amiga que está aqui falou: 'Ah, pega uma foto da internet, ela não vai saber que não é você.' Aí eu fiz isso, coloquei uma foto da internet. Na verdade, eu acabei fazendo isso, porque ela escreveu isso no negócio da faculdade que a gente entrega via internet: Que eu tinha que fazer, senão eu ia ficar sem nota, pelo menos escrever alguma coisa. Aí eu escrevi tudo e acho que ela me deu nota, só porque ela ficou com pena do que ela leu, Aí tinha que escrever a nossa fase escolar inteira, até chegar na faculdade. Aí eu tive que escrever que eu não saí da escola e fui para a faculdade como todo mundo faz. Não era nem para eu fazer, não é? Acho que ela ficou com pena e deu a nota."

No caso de Molly, não havia documentos biográficos. Além disso, por não ter uma família que representasse os seus direitos e a ela mesma, esses rituais da sociedade moderna não ocorreram; isso contribuiu também para a ausência de lembrança do seu processo de constituição e da passagem de alguns momentos da sua vida. Nesse sentido, colocar no papel as ausências e lacunas da infância indigna e posteriormente institucionalizada é um grande sofrimento. Mais ainda, é novamente ter que justificar para os outros o seu estigma do abandono e com isso ter que lidar com todos os desdobramentos que podem envolver a condição de "desacreditável": o sentimento de pena e compaixão dos outros ou até mesmo a concepção de que é portadora de algum problema, por ter sido negada pela sua família, como ela mesma descreve nesse trecho:

"Eu não quero ficar falando, porque as pessoas ficam pensando: 'Ah, coitadinha!' E eu não gosto disso, não!"

Molly não quer ser reconhecida pelo que foi, principalmente pelo possível preconceito das condições que lhe foram impingidas na sua infância indigna. Há um esforço para esconder o seu passado em algumas situações e até mesmo disfarçá-lo. Na sua concepção, sofreu o abandono de sua família por seu pai não ter tido recursos para assumir seu papel; a instituição de acolhimento a deixou apenas com o que sobrou de sua história em um saco preto. Agora, tem sua nova família e precisa representar-se em uma sociedade na qual teme que suas possibilidades sejam reduzidas pelo estigma do

abandono, construído socialmente em sua infância - por isso, a tensão de controlar o “estigma.” Não quer ser olhada pelo viés da impossibilidade dos “desacreditáveis”, mas pelo que é hoje. O modo que encontrou para administrar o seu medo é pela ocultação.

Outro aspecto do cotidiano revelado por ela de forma muito breve é a relação com uma das professoras da época da sua adolescência. Após entrar no curso de Pedagogia, deu continuidade à relação do passado: agora, as professoras que um dia significaram o *status* de adolescente de direitos são suas amigas e tem uma relação de pares com elas:

“A gente tem contato até hoje. Tem uma professora que eu sou amiga.”

Com a metamorfose da “adulta-abandonada” para a “aprendiz-de-pedagoga”, a relação entre Molly e a professora finalmente transcendeu a sala de aula. Além disso, a mesma professora continua significando, de certo modo, alguns elementos na sua vida – por exemplo, como é ter uma amizade que não é restrita aos muros da instituição. Pode-se dizer que está significando até mesmo o provável papel que a espera daqui a algum tempo, o de professora, uma vez que a referência de escola para Molly, por conta de sua história de vida, é a escola como um campo de possibilidades para se representar.

Passados alguns semestres do curso da graduação, a “aprendiz-de-pedagoga” consegue emprego em uma fundação de amparo à criança em condição de vulnerabilidade social:

“Antes de eu trabalhar na ... [nome da instituição onde trabalha] eu trabalhei no shopping, trabalhei como telemarketing, só. É diferente. No shopping, eu trabalhava o dia inteiro, de segunda a segunda, no telemarketing, eu ficava falando o tempo inteiro no telefone, e agora na ... [instituição onde trabalha] é mais aprendizado. Eu posso, eu tenho liberdade para estudar lá, para ir a palestras, seminários, eu posso ir, é, mas lá está contribuindo para a minha formação, é bem diferente assim.”

Além de poder ter um trabalho que possibilite à “aprendiz-de-pedagoga” estudar, Molly encontra na instituição onde faz estágio a possibilidade para a práxis, e, com isso - e juntamente com a mediação da sua nova família -, vai aos poucos construindo uma nova história com novas identificações.

No entanto, há algumas questões que Molly considera que precisam ser superadas e que fazem parte do presente. Sua autocrítica permite a busca pelo entendimento de alguns temas de sua vida. Nas situações atuais, ela procura a superação desses aspectos, no campo do “vir-a-ser”, como será visto no próximo subcapítulo.

4.26 A “filha-tardia”, ao falar da relação com o marido de C., descobre sua dificuldade de se relacionar com o sexo masculino

Molly apresenta o marido de C, ou, como intitula, o seu “pai-chato”: ela diz não se identificar muito com ele. Ele assume seu papel de acordo com as convenções na estrutura familiar: é o provedor e se representa como quem tem mais poder na família. A “filha-tardia” não se identifica com ele por ser uma pessoa autoritária, que quer determinar o que ela tem que fazer:

“Ai, muito chato, não tem um relacionamento com ele. Ele parece, às vezes, um pai chato, que fica mandando, sabe? Fica falando: ‘Vai estudar!’ ou ‘Vai ler um jornal que tem concurso aberto’, ou ele... Não sei, tem uma coisa nele que me incomoda: que ele acha que é o dono da verdade e eu não concordo com isso”. Eu não tenho nada contra ele, mas o que me incomoda é que ele quer ser o dono da verdade.”

Considerando o histórico de Molly, esse incômodo advém da sua história de vida: seu “pai-chato” muito se assemelha com os funcionários da instituição de acolhimento no sentido de sempre traçar uma linha para que seja seguida, e, se o for, ele estará de acordo com a pessoa. Qualquer semelhança com alguém traçando uma linha com caracteres ideológicos representa a colonização de sua identidade.

A “filha-tardia” prossegue, narrando o seu desconforto na relação:

“Eu não concordo com isso, por isso que eu falo do nosso relacionamento, eu não concordo. Às vezes eu vou expor, falar sobre um determinado assunto, aí tudo bem, eu não sou formada igual ele, eu não tenho doutorado igual ele, mas eu também sei algumas coisas, eu vivi algumas coisas. E ele fala: ‘Não, não é assim!’”

No entanto, Molly sabe se posicionar diante das imposições do outro e acaba não permitindo com o marido de C. impinja algo em sua vida – afinal, muitas determinações já lhe foram impostas.. A “filha-tardia” não abandonou a sua representação ao pertencer a uma família por conseguir se auto afirmar diante do que o outro tenta lhe inculcar. Não há também dificuldade para lidar com a condição na qual outro quer lhe inculcar algo, uma vez que a personagem “adolescente-rebelde”, que viveu tempos atrás, sabia como garantir seus direitos para que não fossem violados, como relata nesse trecho:

“Ele fala algumas coisas que fogem da realidade. Eu mesma às vezes vejo alguns livros que fogem da realidade e não têm nada a ver. Aí às vezes eu não falo muito dele por causa disso, porque ele se acha muito o dono da verdade. E para mim tem a questão, sabe, de [que] ele é muito economista no sentido financeiro. Aí, por exemplo, eu compro um livro, ele fala que eu joguei dinheiro fora, que isso não é investir. Eu acho que é investir, porque um livro às vezes dura para a vida inteira ou mais. Mas aí ele acha que eu tinha que ter tirado xerox ou lido na internet - eu não gosto de ler na internet essas coisas, sabe? Eu gosto de ter o papel de ler, de pegar. Qualquer coisa que compra ele vai lá critica sabe? Isso me incomoda, sabe?”

“Com ele eu não consigo me abrir, não só com ele, mas todas as pessoas do sexo masculino. Esse fato de ele ficar querendo poupar tudo e ser o dono da verdade, isso me incomoda muito. Às vezes, eu fico muito brava. Teve uma vez que a gente brigou que eu falei assim: ‘Você pensa que é Deus.’ Ai ele ficou muito bravo comigo, a gente ficou sem se falar uma semana ou mais. Mas é verdade, ele pensa que é Deus, que sabe tudo, e isso me irrita

extremamente - eu não consigo, sabe? Às vezes me dá até um susto e eu me imponho, e eu falo para ele. Mas eu tenho aquele pensamento: ele que é o provedor da casa, o salário mais alto é o dele, sei lá, eu penso essas coisas assim.”

A maioria dos diálogos seguidos de conflito referem-se à questão financeira, ou melhor, à administração da vida financeira de Molly.

Outro tema que é apresentado nesse trecho diz respeito à sua relação com pessoas do gênero masculino. Vale recordar que as figuras masculinas que aparecem em sua vida não oferecem segurança para que ela possa investir em uma relação mais profunda, e essa característica também aparece nesse relacionamento entre pai e filha. Durante os sete anos de sua vida nos quais esteve assistida, ela dividiu um quarto com quarenta meninas; as funcionárias com a quais tinha um diálogo mais imediato eram as educadoras sociais. Há em sua história a falta de referências positivas de pessoas do sexo masculino. A atividade de cuidar na instituição é significado sempre por meio do gênero feminino e da adequação cultural do papel da mulher na família nuclear burguesa.

Diante disso, sua relação de desconfiança com pessoas do sexo masculino é tão intensa, que, ao falar do relacionamento com o “pai-chato”, Molly se recorda do diretor da instituição de acolhimento que tentava molestar as meninas do quarto em que ela dormia:

“Porque teve muita gente já que chegou perto de mim para se aproveitar de mim. Não sei se tem nada a ver, mas eu pensei. Eu falei isso, porque eu me lembrei do velho lá do lar. Foi uma coisa que eu pensei, acho que tem relação, não é? Acho que eu fiquei com medo por causa disso aí, dessas pessoas. Parece que sempre que chegam perto de mim é para se aproveitar de alguma coisa. Estava pensando agora, não sei se tem a ver com o assunto, mas tem muita relação assim comigo e com homem – sabe?- que me deixa assustada. Ó, primeiro foi esse homem do abrigo, teve uma vez que foi o meu avô que eu já te contei. Sempre tem, parei agora para pensar do nada, essa relação de alguém ser... Eu tenho medo, acho que da pessoa do sexo masculino. Até às vezes o marido da C. vem falar comigo e eu

fico receosa. Eu sei que ele não vai fazer mal para mim, mas eu fico pensando, não só com ele, mas com todos.”

Entretanto, ao considerar sua ligação com C., o tecido da relação com o “pai-chato” é tensionado mas não é esgarçado:

“Mas às vezes eu me seguro muito, para ele não brigar com a C., para ele não falar: ‘Aí, ela está me desrespeitando!’” Eu acho que não é desrespeitar, eu acho que eu estou colocando a minha opinião. Ele é muito contraditório, eu acho que ele, sim, ele tem dupla personalidade [fala em tom de brincadeira e solta um riso]. Às vezes, ele fala assim: ‘Então, Molly, faz faculdade’. Ele cobra muito faculdade, tanto que eu entrei na Pedagogia e não tinha sentido nenhum eu entrar. Aí, quando é outro dia, ele fala: “Aí, acho que você não deveria ter feito esse curso ,não’ - sabe? Aí fica falando mal de professores. Sabe, são essas três coisas que me incomodam muito nele, dele ser contraditório - uma hora fala uma coisa, outra hora fala outra - e também ser muito controlador em questão de dinheiro. Até às vezes eu falo: ‘Ah, eu comprei com o meu salário’ e aí ele responde: ‘Em termos você comprou com o seu salário’. Ele fala bem assim, sabe? Isso me irrita extremamente. E eu não sei se eu falei: ele é pastor, e quando ele está pregando na igreja, eu fico assim pensando - como pode - fico me questionando como pode ele pregar uma coisa e fazer outra? Sabe, ele prega, sei lá, que a gente não deve idolatrar o dinheiro, mas ele é totalmente diferente nas coisas dele. Por isso que eu não tenho tanta afinidade com ele.”

“A minha vida toda já mandaram em mim, tudo o que eu tinha que fazer ou não. Eu acho que isso não é falta de respeito.”

Molly discorda da questão da acumulação de dinheiro. É notável que esse seja um dos princípios da ética protestante, que, do ponto de vista histórico, traz uma das ideologias que estão em consonância com os pressupostos da sociedade capitalista. Além disso, a opinião do marido de C. não é previsível, não é alguém com quem ela possa contar, pois a cada momento ele exprime uma opinião diferente.

Apesar dos pontos de incongruência, a “filha-tardia” admite os esforços por parte do “pai-chato” para melhorar a relação entre eles:

“Ele está tentando melhorar. Assim, às vezes ele faz um suco e me oferece, no meu aniversário pela primeira vez ele comprou um presente. Além de ele falar que sempre compra presente, porque a C. sempre compra com o cartão dele, ele fala assim: ‘Mas eu te dei presente. A C. não comprou com o meu cartão?’ Mas dessa vez ele que escolheu. Eu achei assim legal, dele tentar mudar, mas depois ele volta tudo. Por isso que eu acho que a nossa relação não é mais assim, mais íntima por causa disso, além dele ser contraditório. Você entendeu por que eu não falo muito dele? Eu falo que eu não gosto dele, mas é brincadeira, eu gosto, mas eu só não gosto de algumas atitudes dele.”

No entanto, Molly relata o que admira no marido de C., que é o lado militante e político e seu envolvimento com o Movimento Sem-Terra. Sabe-se que, na sua história de vida, essa característica do “pai-chato” foi uma das mediações no que se refere às ações políticas de Molly e à solidariedade com os seus pares para o encarnar da personagem “adolescente-rebelde”:

“Mas tem um lado muito legal dele, que ele tem relação com o Movimento Sem-Terra - ele já ajudou a invadir, sabe? Tem algumas questões dele assim que é legal, que eu admiro nele. Ele veio de uma família pobre, tem tudo o que ele tem agora. Ele me incentivou assim, meio que me obrigando e depois desfazendo do que eu fiz, mas me incentivou a começar a faculdade. Ele me ajuda a pagar uma parte dela. Assim, no que eu preciso, ele sempre está lá para me ajudar. Ele que me incentivava a falar, a denunciar as coisas que aconteciam lá [na instituição de acolhimento]. Ah, eu o admiro nesse aspecto, eu acho que ele faz muito mais pelos desconhecidos, do que por ele mesmo e pela família dele, sabe? Depois que eu me inseri na família dele, eu acho que ele tenta proteger muito, só que ele acaba se prejudicando nas relações dele, porque, sei lá, ele afasta as pessoas dele, por causa dessa proteção de falar: “Você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo!” [gesticula apontando o dedo].”

“Às vezes, quando eu começo a falar, parece que eu não gosto dele, mas eu gosto. O que me incomoda nele é isso aí que eu falei. Ele deixa as pessoas confusas, ele deixa o ambiente tenso, e é isso. Eu falo até brincando, sabe? ‘Ah, não gosto de você!’ - mas não sei se isso não tem um fundo de verdade. Não é que eu não gosto dele, é algumas atitudes dele que me incomoda muito. Às vezes, quando ele briga com a C. , me incomoda, sabe? Às vezes, eu tomo as dores dela. Eu tenho na minha cabeça que eu não estaria aqui por causa dele, eu estou mais aqui por causa dela [a C.] entendeu?”

Com essas enunciações de Molly sobre a sua relação com o “pai-chato”, é possível perceber as características do que Habermas (1983) chama de *identidade do eu*, ao entender que o “pai-chato” tem aspectos com os quais ela não tem a menor identificação, como encarnar o provedor e tentar determinar sua vida. No entanto, ela admite que é apenas um aspecto da relação e não fala como se fosse um único aspecto cristalizando a figura do marido de C. Além disso, no seu processo de socialização com o mundo adulto, ela admite a complexidade e a contradição que as relações possam ter, o que sinaliza uma possível busca pela superação de sua dificuldade de relacionamento com figuras masculinas em decorrência da sua história - porém, sem submissão à figura masculina, como é possível perceber no modo como a “filha-tardia”, Molly, vai tecendo o jogo de linguagem na sua relação. Os fragmentos da “adolescente-rebelde” continuam, com o significado de não deixar que o outro determine alguma condição em sua vida.

4.27 Molly fala sobre o namoro e o esforço para ocultar a sua identidade

Após falar da sua relação paradoxal com o marido da C. ou, como costuma intitular, “pai-chato”, Molly prossegue sua narrativa apresentando outra figura masculina, a do seu namorado. Para discorrer sobre esse tema, novamente recorre aos aspectos do cotidiano:

“Eu namoro há 4 meses. Eu conheci ele na escola, estudei com ele um tempo. Aí depois a gente começou, deu uma distância, a gente começou a conversar por Facebook, MSN, aí ele falou: ‘Ah, Vamos marcar de sair? Ai a gente marcou, aí a gente está saindo até hoje. Ele é bem legal!’”

Quando Molly anuncia que está namorando, ela revela também outra questão: está tentando superar a dificuldade que tem de se relacionar com homens. Além disso, busca a superação de uma relação passada, quando ficou grávida e acabou se frustrando com as atitudes do rapaz com quem saía. Embora consiga se relacionar com alguém do sexo masculino, tem dificuldades para estabelecer uma relação de confiança:

“Eu não consigo me abrir com a pessoa, sabe? Eu não consigo expor os meus sentimentos, eu tenho medo de falar alguma coisa, de que ele chegue muito perto de mim. Eu não me sinto à vontade, eu gosto da pessoa, mas eu não me sinto à vontade para falar tudo. Ou então, quando ele quer tocar em mim, eu não me sinto à vontade. Eu fujo, invento alguma coisa para fazer.”

“Ó, para mim, é assim: eu fico do lado dele e só falo a metade do que eu tenho para falar ou eu omito o que eu fico pensando. Até da minha vida, sabe? Do que eu fico pensando. Quando eu estou do lado dele, fico pensando: ‘Falo ou não falo?’ Às vezes, eu não consigo explicar. Eu não consigo falar para ele. Ele fala que eu não confio nele. E eu respondo: ‘Confio.’ E ele fala: ‘Ah, mas eu tenho a sensação de que você não me fala nada.’ E eu digo: ‘Você pode ter certeza que eu falo’. Mentira!”

Por meio da omissão, Molly oculta o medo de ser abandonada novamente por uma figura masculina, de rever as sombras que um dia a fizeram ter vontade de tirar a sua própria vida *estragada*. As marcas das figuras masculinas do passado ainda estão no presente e essa é uma decorrência do processo. Sabe-se que os abusos que sofreu em sua vida por pessoas do sexo masculino são fruto da heterogestão, que coloca a figura da mulher de forma submissa.

No entanto, ao se deixar envolver e se relacionar com alguém, Molly mostra sua tentativa de também superar essa questão. Por enquanto, há, porém, outros temas que antecedem esse, como entender a teia das relações longe dos muros da instituição de acolhimento e ainda continuar repondo a personagem “filha-tardia”, o que favorece a busca de si mesma.

4.28 O estigma do abandono em tempos de maioridade

Embora Molly esteja vivenciando outra realidade objetiva longe dos muros da instituição de acolhimento e com uma família que a auxilia na sua maioridade não prevista, as marcas do abandono permeiam sua subjetividade:

“Eu acho que é... Eu não acho - tenho certeza: antes assim era mais intenso esse sentimento. Ainda é hoje, mas não com a intensidade como era. Mas eu tenho receio ainda, também é um dos meus dilemas isso. Tenho que saber trabalhar isso, até nas minhas relações atuais. [...] Até hoje eu tenho medo. Tenho medo de ser amiga de uma pessoa, de conviver com uma pessoa e ela me deixar. Às vezes, eu acho que eu sou muito possessiva, sabe? Em relação às pessoas, às vezes eu quero que as pessoas sejam só minhas amigas, ou que falem só comigo. Às vezes eu faço coisas que eu não quero fazer para agradar o outro, para ele não me deixar, isso eu faço até hoje. Antes eu só chorava, mais do que eu choro hoje, mas às vezes eu acabo fazendo essas coisas, de fazer coisas que eu não quero, só para não me deixar, não me abandonar.”

“Em relação ao termo abandonar, abandono, eu não gosto mesmo. Eu não gosto, porque eu me sinto rejeitada, abandonada, eu me sentia antes, ainda tenho um resquício, não é tão intenso como no passado, mas ainda tem aquele sentimento.”

A personagem “menina-solitária” não foi superada, porém o sentimento de solidão é significado de forma menos intensa do que antes quando havia chegado à instituição de acolhimento e não podia nem sequer falar sobre essa questão. Aos poucos, foi passando por algumas metamorfoses mediadas pela

nova família - seus padrinhos anteriormente -, professores e o grupo de amigas da instituição, que, de certo modo, autorizaram as ações políticas da personagem “adolescente-rebelde”. Em alguns momentos de sua história, Molly precisou colocar a personagem “menina-solitária” em suspenso para lutar por condições mais dignas; entretanto, ela estava com sua identidade regulada pelo sentimento de solidão, precedido pelo estigma do abandono.

Quando Molly diz que o sentimento de solidão está menos intenso, refere-se à estrutura que tem hoje em sua vida: uma família que quer escutá-la e a não dependência de outros para que possa ser representada. Seu relato mostra como o estigma do abandono e o sentimento de solidão encarnados na personagem “menina-solitária” aparecem no cotidiano:

Eu tenho medo de ficar sozinha. Ó, nas minhas relações passadas que eu tinha medo, que eu sei que eu fiquei sozinha, porque me deixaram, eu sinto raiva das pessoas depois disso. Porque, ó, me abandonaram sabe? Esses dias eu estava falando com a C.,- sabe? - que às vezes isso é regra da vida. Às vezes, você conhece uma pessoa, você se distancia dessa pessoa, conhece outra, fica amiga. Mas eu não entendo isso. Queria que durasse para sempre as amizades, as pessoas ficassem perto. Muitas vezes, eu até sou fria assim com as pessoas, ou às vezes tem muitos amigos, colegas... Eu acho que eu tenho medo de falar para elas o que aconteceu ou o que acontece com a minha vida e elas sumirem, sabe? Ou então elas falarem para outra pessoa da minha vida, o que já aconteceu também, eu tenho medo de me aproximar das pessoas. Aconteceu isso comigo, depois que eu acabei perdendo o meu tio, que antes ficava o tempo todo comigo, meu pai, minha tia, minhas primas. Agora eu tenho dificuldades para conquistar uma amizade ou para sair com alguém. Tem gente que fala que eu sou esquisita, que eu não falo. Mas eu tenho medo de falar e a pessoa sumir, não é? Aí eu penso: ‘não vou falar, vou perder o meu tempo falando e ela vai embora.’ Eu acho que as relações não deveriam ser passageiras. Mas tem que ser, não é? Não sei por quê. Mas é bem isso, sabe?

É perceptível nesse trecho o quanto é complexo para Molly se relacionar. Por trás das suas relações, há o medo de reviver o drama do seu

passado, quando o seu tio, a quem considerava como um pai, deixou de ir visitá-la e como sua vida havia sido *estragada*. Existe o medo de confiar em alguém e depois ser deixada.

Para administrar essa questão, a “menina-solitária” prefere ocultar a sua identidade, colocá-la sob um véu para que as pessoas não possam ver o que há por trás - afinal, são muitas as lembranças do abandono. Na sua narrativa, C. aparece novamente como mediadora, como alguém que tenta ajudá-la a entender a fluidez das relações na modernidade. No entanto, essa condição não satisfaz Molly, e ela vive esse conflito no cotidiano - quem deve ser diante do outro. Assim, mostra apenas a metade do que é, para que não precise revelar sua história e o estigma do abandono:

“Eu não gosto de falar: “Aí, eu fui abandonada pela minha mãe.”, que parece que eu sou coitada - eu não sou coitada! Eu tenho esse sentimento de rejeição, eu sei que eu fui abandonada, mas eu não preciso ficar falando para ninguém e é uma coisa que eu preciso buscar o porquê aconteceu. E, é isso! [sorriso] Eu não gosto nem de falar isso, eu acho que coitada é a pessoa que me abandonou, ela deve ter alguma coisa.”

Conforme Molly já havia anunciado quando se dispôs a falar do estigma do abandono e da reposição da personagem “menina-solitária” com os seus grilhões, o modo como vivencia essa questão não é o mesmo, o que confere uma dose de movimento à sua identidade em prol da superação dessa questão.

Nesse trecho, são apontados alguns indícios de como se dará a superação, pela compreensão de que algo antecedia o seu abandono. Pela sutileza na sua fala, trata-se de mais um paradigma que Molly acaba dissociando - o sentimento de ter sido abandonada que atribuía a si mesma na infância. Ele já não faz mais parte da “menina-solitária” de hoje, embora essa personagem exista e tenha continuado com o passar dos anos.

Com base nessa leitura que faz sobre a marca do abandono em sua identidade, Molly procura não se colocar como vítima, embora o gosto amargo do abandono ainda esteja em sua alma. Ela defende que não é “coitada” e que, se buscasse ser reconhecida pela sociedade dessa maneira, iria aniquilar outras nuances da identidade que pretende mostrar e tolher as possibilidades do seu “vir-a-ser.”

4.29 Crise atual: o medo da mesmice ou do retorno à condição de dependente

Ao falar do cotidiano em sua vida pelo viés dos reflexos daquilo que viveu no passado, isto é, o estigma do abandono, Molly narra a sua crise atual, que é o medo da mesmice:

“Porque tem dias que eu fico me perguntando se eu vou ficar na mesmice. Será que eu vou ser igual a todo mundo, ir para uma sala de aula? Não sei, eu tenho medo de ficar sem emprego. Eu tenho medo de planejar uma coisa e acontecer outra, totalmente ao contrário, de eu fazer, terminar a faculdade e não ter um emprego. Ficar dependendo novamente das pessoas é maior ruim. Eu não queria depender dos outros, eu queria poder ajudar os outros. É diferente, mas eu tenho medo que não aconteça, não é? Será que eu estou em crise, porque estou terminando a faculdade?”

Essa passagem será denominada *crise* em virtude do modo como a “aprendiz-de-pedagoga” conceitua esse momento, a ponto de organizar a sua narrativa em forma de solilóquio, quando pergunta a si mesma se está em uma crise. Nesse mesmo trecho, Molly enuncia que a mesmice para ela seria ficar sem emprego, ou ir para a sala de aula.

Por que ir para a sala de aula significa para ela a mesmice, no sentido de uma morte simbólica? A narradora abordará esse assunto mais adiante, pois ainda falta revelar outros aspectos e outras tramas da personagem que não cabem neste momento em que está revelando a sua atual crise. Por

enquanto, o único indício de resposta àquela pergunta é que ela não quer ser igual a tantas outras pedagogas que vão para a sala de aula e que ser pedagogo não significa tão-somente ir para a sala de aula.

Outro aspecto revelado por meio da “aprendiz-de-pedagoga” é a origem da sua crise. O final do curso de Pedagogia é apenas um marcador, ou melhor, um pano de fundo para o maior receio que regula a sua crise. Seu temor principal é voltar a uma condição de dependência, é ser o que foi quando encarnou a personagem “menina-iô-iô”: ser dependente de alguém e estar à mercê do outro que pode colocá-la novamente em uma condição de precariedade e, em decorrência, não poder se representar. Além disso, é pensar na dimensão do julgamento moral do outro ou até mesmo no discurso colonizador do outro sobre a sua identidade. Prefere, em vez disso, atuar na objetividade, de modo a possibilitar para outras pessoas o seu desabrochar.

Molly não quer encarnar ou voltar a repor uma personagem que a deixe nessas condições, conforme prossegue nesse trecho:

“Ah, eu não sei, não sei! Tenho medo daqui da minha casa, de ficarem falando: ‘Ah, mas você não estudou, nem tem emprego. Também você não procura.’ Tenho medo disso, sabe? Porque as pessoas têm costume de ficar falando isso. Acho que eu me preocupo demais com o que os outros falam. Eles [família adotiva] já até falam de uma irmã deles aí que se formou em Psicologia e não trabalha ainda; faz dez mil anos que ela se formou e não trabalha. Ó, eu tenho mania de ficar prestando atenção no que os outros falam, aí depois eu tenho medo de que aconteça comigo, sabe? Por exemplo, essa história aí, dessa tia, irmã deles.”

Há outro elemento que ressalta e potencializa sua crise: o medo do julgamento das pessoas por quem tem afeto. Ao se recorrer novamente à sua história, em outras situações de sua vida não havia o medo de perder o afeto de alguém, uma vez que não o tinha.

Há também o receio de não ter um emprego: indiretamente está relacionado à prescrição de marginalidade feita pela instituição de acolhimento - de que a pessoa é incapaz de seguir e ser diretora da sua própria vida. Isso

feriria o que planejou quando era a “adolescente-rebelde”: não seria aquilo que os outros esperavam que ela fosse ao sair da instituição.

4.30 Novas perspectivas: o interesse pela questão da moradia

Entre as muitas questões de seu cotidiano que Molly considera que devem ser superadas, nos últimos encontros ela revela mais uma atividade que predica e dá sentido à sua vida: o trabalho voluntário para a construção de casas para famílias que estão em condição de precariedade e vulnerabilidade social e o engajamento frente a essa questão:

“Eu também frequento uma ONG que constrói casas de emergência para as pessoas carentes, agora, e é muito legal também, eu estou gostando muito. Eu tenho contato com as famílias carentes - sabe? - que moram em barracos de madeira, em lonas. Eu construo casas para essas famílias, em dois dias - é bem legal! Acho que isso está me fazendo bem agora, ajudar as pessoas. Acho que eu não ia ficar bem se eu não fizesse isso. Acho que não teria sentido, né? E outra: eu também posso contar a minha história, posso dar uma esperança que ela pode conseguir alguma coisa também, que ela não vai ficar só naquela situação, que ela não tem só aquele mundo.”

“A ONG apareceu por acaso para mim. Era uma coisa que eu não estava botando muita fé - sabe? - de que eu ia gostar. Aí, depois, eu gosto, eu gosto muito, mas foi uma das coisas que eu acabei descobrindo que eu tenho certeza que eu gosto de fazer e que eu tenho certeza que vou continuar fazendo. Só uma das coisas, mas eu tenho certeza que tem muita coisa que eu vou descobrir. A ONG é legal, porque você chega a um barraco que o chão é de terra, a pessoa não tem nada, só os filhos. E a gente vai com uma casa pré-fabricada que a gente constrói e pelo menos é algo melhor do que ele já tem.”

Não obstante a crise da mesmice que a “aprendiz-de-pedagoga” narrou anteriormente, há a certeza de continuar com o seu trabalho voluntário pela

questão da moradia e, com isso, proporcionar uma “esperança” (sic.): contribuir para que muitas famílias em condições precárias e ainda sem desfrutarem de seus direitos sociais não se desfaçam e, a partir da moradia, possam construir suas histórias. Do ponto de vista da superestrutura, a falta de moradia para as famílias que estão na linha da pobreza é uma das mazelas sociais e questão a ser superada no cenário nacional.

Por meio de uma nova atividade representativa - construir casas populares -, Molly estabelece um sentido para sua vida, para poder seguir adiante. Em essência, o seu trabalho com a moradia e com as famílias carentes de certo modo contribui para que a história de outras crianças não seja igual à sua.

O que Molly quer dizer quando fala que “pode contar a sua história e pode [outra pessoa] conseguir alguma coisa também”? O que ela conseguiu na sua história a ponto de usá-la como um meio para tentar significar a história de outros? É o que ela irá enunciar neste trecho:

“Eu vejo essas pessoas morando em barraco, que não tem o chão, é de barro, sabe? Eles não têm perspectiva nenhuma de vida, eles não têm, acham que foram esquecidos por todo mundo. Aí eu falo para eles: ‘Vocês não podem pensar assim. Eu antes tinha muito dó de mim, sabe?’ Falava: ‘Aí, eu moro em abrigo, sabe?’ Eu ficava me botando muito para baixo, mas não é assim. Tem que falar da minha história para que as pessoas vejam que é possível - sabe? - modificar. Eu acho bonito ver: tem pessoas que receberam a casa lá da ONG que ajudaram a gente a construir casa para outra pessoa. Eu acho bonita essa atitude, sabe? Já está crescendo, já está querendo mudar. É bonito você usar a sua história de vida para poder incentivar o outro.”

Novamente, Molly se refere à manipulação do estigma do abandono. Nesse caso, sua administração não é pela ocultação do enigma, mas pela utilização de sua história, precedente a ele, para inspirar as pessoas que estão em condição de precariedade. Esse posicionamento da “arquiteta-de-famílias”

visa tirar as pessoas do fatalismo e da vitimização, para levá-las à ação de construir casas e assim mudar a realidade daquela comunidade.

Pode-se perceber nesse trecho também que Molly se utiliza do que Habermas (1987a) chama de *solidariedade pelos atos de linguagem* para tentar modificar a objetividade das famílias citadas.

Molly continua a explicar por que elegeu essa mazela da sociedade como algo seu:

“Nem se for assim para conversar - porque dinheiro eu não posso dar, mas trabalho braçal eu ajudo - se tiver que conversar, eu converso, se tiver que brincar com uma criança, eu brinco. Ah, eu me sinto bem em ajudar, dá uma sensação assim... Ah, é inexplicável, é uma sensação boa, igual quando estou construindo lá a casa, quando estou tendo contato com outras famílias, conversando, é gostoso, não sei! Parece que supre alguma necessidade, ajudar ou mudar alguma coisa... Ah, mas se for ver, é para não separar a família, eu acho. Pois se a família tem moradia, não precisa separar, tipo, o filho vai para o abrigo, a mãe vai para o albergue. Acho que é por isso, para que eles possam ficar juntos. “

Para Molly, não é por si só a atividade de construir uma casa, mas o que isso significa na vida das famílias com as quais tem contato, relaciona-se, afeta e se deixa afetar. Sua atuação por meio da moradia traz a intencionalidade de resignificar uma mudança de condição para as famílias, a busca pela metamorfose com sentido emancipatório.

Para que se considere essa leitura e síntese na atuação de Molly como a “arquiteta-da-família”, é necessário levar em conta algumas mediações na sua vida que contribuíram também para a internalização de uma atuação na realidade social engajada e política. De outra maneira, recorreria-se a uma visão pautada na natureza fundamental do ser, e, ao partir da dialética materialista, não seria possível uma justificativa por essa via.

Ao observar algumas passagens na história de vida de Molly, pode-se amalgamar esse momento por conta de uma infância indigna, pautada pela

sobrevivência. Molly iniciou sua peregrinação de casa em casa, encarnando a personagem “menina iô-iô”, migrando pela primeira vez para a casa de seu tio - que pretendia ocupar o lugar de seu pai “anti-herói”. O principal determinante do início de sua jornada foi a falência de seu pai como cabeleireiro e, em decorrência, a falta de moradia. Molly ficou com o tio e seu pai foi para a casa de seu avô. Toda essa situação foi um dos determinantes que fez com que ela, no início de suas narrativas, fizesse referência à sua ida para a instituição de acolhimento.

Outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista do outro significativo, é sua nova família: seu pai - ou, como Molly o chama, “pai-chato” - é militante de um movimento voltado também para a questão da habitação. C., seu anjo mais velho, é alguém disponível ao diálogo e foi uma pessoa que contribuiu para que Molly pudesse ter “algo bom” (sic.) em sua vida.

Pode-se ver, portanto, o reflexo do passado no seu presente norteador pelo futuro, ou melhor, pelo vir-a-ser, e o indício da resposta ao que Molly está fazendo com o que as instituições fizeram dela. A “arquiteta-da-família” transformou suas indagações e seu sofrimento em uma questão de ordem estrutural e social. Esse problema é algo coletivo e não é apenas seu. Percebeu por meio da solidariedade que não foi apenas ela que precisou assujeitar-se para sobreviver a uma infância indigna e a mazelas de uma sociedade com ideologias centradas no individualismo e reguladas pela ordem sistêmica.

É possível observar no diálogo de Molly o entrelaçamento que faz de seu trabalho com as famílias e de se sentir bem com esse trabalho, o que chama de *troca egoísta*:

É, não sei, mas eu me sinto melhor. Às vezes é até um sacrifício para mim - sabe? - ter que ir até uma ONG que é tão longe daqui... Mas é um sacrifício assim, porque é trânsito, você não ganha nada, às vezes você paga para poder ajudar as pessoas, mas é até melhor. Eu conheço assim a minha semana renovada, sabe? E é sem querer nada em troca. Eu faço sem pensar: Nossa, eu estou ajudando as pessoas! Sei lá, uma coisa minha assim que eu me sinto bem em

querer ajudar. Mas eu me sinto super bem assim depois. Se eu pensar é meio egoísta, não é? Trabalho voluntário, porque você quer buscar o bem para você, para o meu ego. Eu acho que é egoísta estar se aproveitando para ajudar as pessoas para se sentir melhor, pensando assim - se você está ajudando uma pessoa e se ajuda. Acho que é uma relação de troca, não sei se é egoísmo assim. Eu só sei que eu me sinto melhor. Agora eu estou pensando, será que eu procuro ajudar os outros para me sentir melhor? Eu acho que eu pensei nisso. Eu gosto de ajudar, mas eu gosto de me sentir bem depois. Tem gente que ajuda os outros para se vangloriar: “Ah, eu me senti bem!” Mas no meu caso não é assim, eu não falo para ninguém que eu ajudo... Acho que é egoísta o meu sentimento, no sentido da troca.

A troca, do modo como Molly significa, é vista como algo interdependente, isto é, à medida que vai significando a vida de outras famílias, sente-se bem em saber que outras crianças não terão o seu destino. O *egoísmo* é pela ausência de neutralidade na relação. No entanto, sabendo-se que somos seres sociais e que sofremos as influências de nossa história e da sociedade em que vivemos, nenhuma escolha será neutra.

4.31 A escolha pela questão do MST como projeto de pesquisa no curso de Pedagogia

Molly não escolhe a questão da moradia apenas nas suas ações sociais, mas também em seu trabalho de conclusão de curso, como objeto de estudo. A “arquiteta-da-família” escolhe o Movimento dos Sem-Terra para realizar a sua pesquisa. Ela relata como foi o processo de escolha do seu tema:

“Agora o MST. No ano passado, eu tive que fazer um projeto de pesquisa e eu tive dúvida de falar disso ou de liberdade assistida. Aí ficou mais esse mesmo, porque o outro ia ser muito difícil, e é legal também. Até a menina da faculdade que vai comigo na ONG falou: ‘Ah, tem a ver, não é? Porque eles lutam pela terra e tem muita gente das favelas que a gente constrói casa que eles

invadiram a terra e constroem o barraco deles lá.' E foi assim ela disse que preferia esse tema."

Suas experiências e vivências se refletem também no que ela pretende articular como futura pedagoga. Lutar por uma moradia melhor para famílias pauperizadas é algo que dá sentido para a vida da "aprendiz-de-pedagoga." Ao apresentar o trajeto que percorreu para realizar a pesquisa do MST, ela narra uma breve passagem na qual uma professora do curso sugere o tema de pesquisa que deveria estudar:

"Até tem uma professora minha que mora aqui na frente e ela estava dando várias sugestões, assim, mas não tinha nada a ver. Aí ela falou assim: 'Aí, Molly, você é negra, por que você não fala da cultura negra na escola?' Eu falei: 'É, professora, eu quero mesmo é falar da área social, ou falar do adolescente em conflito com a lei ou vou falar do movimento mesmo dos sem-terra.'"

Mesmo longe dos muros da instituição de acolhimento, Molly é confrontada e lhe é sugerida outra política de identidade no que se refere à sua primeira pesquisa: por ser negra, tem que pesquisar sobre negros. Entretanto, o que eleger enquanto campo de luta por reconhecimento ético-político é a questão da moradia em decorrência da sua história de vida. Com isso, não está ignorando sua condição étnica, apenas não escolheu estudar o movimento negro, porque, em sua trajetória e rede de significações, a questão da moradia antecedeu a de sua cor e até mesmo a do estigma do abandono.

Nesse sentido, a personagem "adolescente-rebelde" não foi esquecida e continua em alguns aspectos da vida cotidiana. Seus atos de representação, sua luta para não se render e ser colonizada pelo outro continuam.

Simultaneamente, Molly tem o apoio do marido de C. para realizar a pesquisa nos acampamentos do Movimento dos Sem-Terra (MST), e é com ar de quem admira a ação política do outro que ela narra essa passagem:

"Para o marido da C., ele fez o doutorado dele falando da religião no movimento mesmo. Foi difícil em falar em algum

momento, por causa da religião, do movimento. Ele também, ele foi expulso da igreja, quando ele foi... [nome da instituição]. A igreja expulsou ele e ele foi expulso da universidade, só porque ele participou de uma ocupação. Não sei se você já viu um terreno que tem aqui perto das Casas Bahia, que eles ocuparam aqui [nome da cidade]. Aí ele também, me deu apoio para fazer, e aí eu estou fazendo. Ele falou: 'Eu te levo na ocupação para você estudar.'"

Ao falar em tom de admiração da trajetória do pai adotivo com o movimento, Molly expressa na sua narrativa que, mesmo havendo políticas de identidade em sua vida que a coloquem em uma linha a ser seguida, há pessoas como o seu pai que mediam e apoiam suas ações políticas. O reconhecimento dessa característica no “pai-chato”, ao narrar essa passagem, deve-se à questão da representação também: mesmo correndo o risco de perder o emprego e não ser mais reconhecido pela igreja da qual era membro e pastor, o marido de C. não deixou de seguir o seu propósito e aquilo que acreditava que deveria fazer.

Ao falar do seu objeto de estudo, o MST, Molly explica o quanto esse campo de pesquisa é tomado pelas construções da mídia e a relevância de estudar esse tema:

“E eles também procuram estudantes para ajudar, que queira mostrar mesmo o trabalho deles, que às vezes fica meio oculto, não é? Eles só mostram o MST só quando invadem um lugar, não mostra o que eles fazem.”

Do ponto de vista da capacidade de conseguir se representar perante si mesma e o outro, quando se trata de algo relacionado às fraturas sociais, Molly consegue se colocar - é o “eu” em contraposição ao “mim” -, pois não aceitou a tensão por parte da professora quando esta traçou a linha ideológica de que porque é Molly é negra, precisa pesquisar negros.

Esse é o presente de Molly, e embora não seja possível saber o desfecho de sua pesquisa, há mais uma questão que ela quer relatar: como ficou o projeto de vida que a personagem “adolescente-rebelde” estabeleceu.

4.32 Molly anuncia aquilo que já havia mencionado: a concretização do projeto de vida da “adolescente-rebelde”

Molly propôs-se a falar sobre o que havia anunciado ao discorrer a respeito de seu trabalho com a questão da moradia, quando se refere à possibilidade de contar sua história para as famílias e *dar a esperança* de que eles poderiam conseguir algo também. Agora ela conta o que conseguiu. Antes, corrige e refuta a palavra *rebelde* presente na sua adolescência:

“Então, é...Eu acho que não sei nem se a palavra certa é rebelde. Porque, assim, eu nunca aceitei, eu queria saber o porquê das coisas. Eu acho que eu falei isso, porque as pessoas falavam do abrigo, as tias falavam: ‘Aí, mas você é revoltada, quer fazer a revolução’, que não sei o quê... Não é bem revoltada, eu sou uma pessoa crítica. “

Quando Molly faz esse adendo e refuta a palavra *rebelde* ao narrar a superação da personagem “adolescente-rebelde”, de modo indireto ela está negando outra política de identidade traçada ideologicamente pela sociedade: a naturalização do adolescente com o comportamento rebelde porque está em um momento de crise. Nessa construção, está embutida a ideia de que a adolescência é um período de crise; é como se, em outros momentos da vida, as pessoas não passassem por nenhuma crise, advinda do processo de vida e morte que as leva a questionar sua identidade e como ela se desvela perante o mundo.

Ao refutar a naturalização da sua adolescência, a Molly-de-hoje prefere substituir a palavra “rebelde” por “crítica”, ao considerar que não aceitava os discursos determinantes e que, por conta disso, questionava e desenvolvia suas ações políticas, como a denúncia dos diretores que desviavam dinheiro da instituição. Talvez seja mais apropriado chamá-la de “mulher-crítica” por essa refutação e por ser quem é hoje para perceber mais essa determinação na sua história.

Recordando a narrativa de sua adolescência, ao encarnar a personagem “adolescente-rebelde” e se deparar com os rótulos que os funcionários lhe impunham, ela fez uma promessa para si mesma e firmou um projeto de vida: não ser aquilo que os outros diziam que ela seria, ou seja, não queria ser uma pessoa na marginalidade. Agora Molly relata como ficou seu primeiro projeto de vida:

“Eu acho que 90% das pessoas que moram em abrigos estão grávidas ou estão nas drogas. Eu tive uma oportunidade e eu estou tentando ficar com essa oportunidade, estou tentando construir a minha vida, modificar a minha história. Acho que eu tive alguns erros parecidos, mas eu não quero cometer mais. Eu vou modificar a minha história, vou mudar.”

Ela teve a oportunidade de conhecer pessoas como a professora da escola e o casal de padrinhos que mais tarde a adotou e que mediarão sua vida; eles foram o outro significativo que ela precisava para negar as políticas de identidade permeadas pela ideologia centrada no indivíduo para justificar o funcionamento da instituição de acolhimento. Considera que, ao longo de sua busca pela negação da política de identidade com a prescrição de marginalidade, repetiu parte da história de seus pais. Por outro lado, também considera a superação. O que significa e qual o sentido da superação para Molly? Eis o que ela tem a responder:

“Acabei construindo uma perspectiva sem planejar... Acho que também é uma ação minha, que eu não medi as consequências do que ia dar para mim. Para mim, está indo para o lado bom, pelo jeito. Eu gostava de me contrapor assim. Ah, só depois assim, às vezes, eu nem parei para pensar qual seria a minha reação, assim. Mas eu gosto dessa sensação de falar, não de brigar. Elas [funcionárias do abrigo] falavam que eu não respeitava. Eu não acho que isso não é respeitar, só estou falando aquilo que eu quero.”

“Foram as escolhas, teve algumas que escolheram morar com algum rapaz para ter alguma casa. Eu sou muito assim de ter a opinião, eu não vou muito no embalo, assim, das pessoas. Tem

muita gente lá que vai no embalo das pessoas. Aí vamos usar drogas, aí eu falo: 'Eu não, pra quê isso?' Eu estou de boa assim, tô bem do jeito que eu estou. Só que tem muita gente que não, vai assim no calor da emoção, vai fazendo o que os outros estão fazendo, ou, sei lá, pra se esconder também."

O significado e o sentido de sua superação estão em conseguir ter negado a política de identidade com a prescrição de marginalidade que alguns funcionários da instituição ao longo do seu processo de socialização tentaram inculcar-lhe. Molly conseguiu negar aquilo que os outros diziam que ela iria ser. Do ponto de vista das suas escolhas, ou daquilo que confere a sua atuação diante da objetividade que estava à sua volta, ela atribui parte da superação a não se deixar seduzir pelo mundo do tráfico: dentro da instituição, ofereceram-lhe drogas e ela optou por recusá-las, sob o risco de não ser aceita pelo grupo de adolescentes que estavam institucionalizados com ela.

Molly considera que sua superação não é apenas por conta das suas escolhas, pois havia outras pessoas que participaram das suas metamorfoses com sentido emancipatório. Atribui essa questão ao fato de ter conseguido, depois de muito tempo, uma família para auxiliá-la no processo de transição da instituição com o reconhecimento de sua maioridade para a vida em sociedade, conforme narra a seguir:

"E a família... Eu sempre almejei, eles me dão apoio, carinho, me suprem necessidades materiais. Eu posso fazer uma faculdade, eu posso fazer o que eu quiser. Eu não precisava trabalhar o dia inteiro, igual agora que eu faço estágio, para poder me sustentar. Eu não ajudo assim, financeiramente aqui, são conquistas, sabe? É para o meu bem, eles estão me ajudando, me tratam como filha. É que tudo o que eles dão para os outros filhos dão para mim igual. Acho que a maior conquista que eu tive foi isso, foi a família que eu tanto quis."

Ao retomar a personagem "filha-tardia" para explicar que tem uma família, Molly conceitua também que foi com base nessa instituição social que teve a possibilidade de se estruturar em tempos de maioridade antecipada. Sua família atual lhe proporciona uma situação confortável para que ela possa adquirir sua autonomia.

A “filha-tardia” tem na estrutura familiar a legitimação do papel de filha, o afeto, as condições materiais para que não volte a uma situação precária e de vulnerabilidade. Do ponto de vista da constituição da sua identidade, um “pai-chato” - com quem experimenta as contradições da relação, como citado anteriormente - significa o que é ter uma ação política e se engajar a uma causa social; simultaneamente, existe C. que, nesse momento, por meio do diálogo e da busca pelo entendimento das demandas atuais de Molly, procura ajudá-la com esse novo mundo fora dos muros da instituição.

Molly conseguiu concretizar o projeto de vida da personagem “adolescente-rebelde.” Conseguiu também os fragmentos emancipatórios das políticas de identidade inculcadas na sua adolescência institucionalizada que, a todo o momento, tentavam colonizá-la desde a infância, também por meio do reconhecimento perverso da personagem imposta “louca-sem-razão.”

4.33 Sobre sua história tecida até aqui e o seu projeto de vida: ser a descolonizadora do universo infanto-juvenil

Molly conseguiu concretizar o projeto de vida de quando encarnou a personagem “adolescente-rebelde”. Agora está pensando em outro projeto que pretende desenhar para o seu futuro com base no seu presente:

“Então eu fui fazer Pedagogia, porque era o curso mais barato. Aí depois eu comecei a ler Paulo Freire, comecei a ver na... [citou a instituição que trabalha] educador social, que tem alguns que exercem o seu papel com êxito assim, cumprem ele certinho. Daí eu falei: ‘Deve ser legal ser educador social do que ficar ensinando Português, Matemática, eu sei lá se eu ia ter muita paciência.’ Mas essa área aí eu gosto. Já que eu estou fazendo, vou procurar algo que eu goste de fazer. Ser educadora social foi uma saída que eu achei, que Pedagogia não é chato, sabia?”

No projeto de vida que a “aprendiz-de-pedagoga” está começando a redesenhar, está contida sua autodeterminação pela busca da descolonização

de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O curso de Pedagogia foi uma determinação em sua vida. Ser educadora social é a alternativa que encontrou para poder novamente fazer algo em relação ao que as instituições sociais fizeram com ela. De certo modo, é retomar o sentido atribuído ao papel de advogada que não vingou (até o momento), ou seja, conseguir defender pessoas que não têm condições para isso ou, no caso da infância indigna, representar-se.

Outro enunciado importante da “aprendiz-de-pedagoga” é a aproximação e a identificação com os conceitos de Paulo Freire:

Ó, na verdade, eu comecei a ler essas coisas na faculdade mesmo e agora eu estou me vendo. Às vezes, eu me vejo na história e aí eu fico pensando: 'Nossa, ele já escreveu sobre isso e ainda acontece isso!' - sabe? São coisas passadas que ainda não mudaram. É, eu estou me identificando, sabe? O bom é que agora que eu estou estudando, eu sei que às vezes Pedagogia não tem muito a ver assim com assistente social, essas coisas. Mas eu estou procurando ler, assim essas coisas pra tentar entender, assim, para mim mesmo.

Se novamente recorrer-se à sua história, em muitos momentos de sua infância e adolescência, Molly encarnou personagens na falta de condições dignas e humanas por assujeitamento. No entanto, quando começou a ter condições de ser não apenas produto, mas produtora da sociedade, traçou uma luta por emancipação, no sentido de negar as políticas de identidade inculcadas pela instituição. Em especial nessa passagem, ela confere sentido às questões que Paulo Freire articula por meio da Pedagogia da Libertação.

Novamente Molly tem a palavra para contar sobre seu projeto de vida e argumentar sobre seus ensaios:

“Hum... Ah, eu acho que educador social, ele conversa sobre as coisas que estão acontecendo no cotidiano das pessoas, pensa em coisas no que pode melhorar. [...] Eu faço Pedagogia. Eu... Ah, engraçado, eu tenho o intuito de trabalhar nessa mesma área que eu vim, da onde eu vim. Eu quero ser educadora social, eu quero ajudar as pessoas, quero conversar, quero fazer

o que não fizeram comigo, sabe? Não sei, acho que pelo menos um pedacinho eu vou tentar mudar da vida de alguém.”

Com base na história de Molly, é possível considerar que as metamorfoses com sentido emancipatório no processo de socialização sejam fruto da mediação entre o indivíduo e o outro significativo. Em seu processo de superação, teve o auxílio de vários outros significativos, citados ao longo de sua trajetória: sua tia, que contribuiu para que sua infância indigna não chegasse a ser uma infância perdida, a professora da escola e o casal de padrinhos. De certo modo, o projeto futuro que a “aprendiz-de-pedagoga” esboça por meio da linguagem em tom de militância é se organizar no presente para aproveitar bem a oportunidade de sua vida - ter uma família - e de contar com um outro significativo em meio às políticas de identidade que lhe aniquilavam a identidade e colonizavam seu universo infanto-juvenil.

Molly pretende ser uma facilitadora das metamorfoses com sentido emancipatório de outras crianças e adolescentes; quer colocar-se como uma das guardiãs desse processo, conforme narra nesse trecho:

“Eu me coloco no lugar, não é? Eu queria ser escutada, eu queria que me ouvissem. É isso! Então eu queria ser escutada na época, e eu acho que outras crianças também querem ser escutadas. Sei lá, acho que as pessoas tratam as crianças com diferença, parece que só porque é criança ou adolescente que vive no mundo da imaginação, mas eles pensam muitas coisas. Eu acho que, se pelo menos ouvissem um pouco, acho que mudaria muitas coisas. Não só ouvir também, ouvir e praticar o que fala tentar agir.”

Novamente, assim como fez com a questão da moradia, ela transforma as feridas de uma infância indigna, que geraram a cicatriz do estigma do abandono, em uma questão coletiva. Percebe que muitas crianças têm um destino como o seu, que a infância indigna é mais uma das mazelas de uma sociedade opressora e exploradora. Busca na alterização a sua luta por fragmentos emancipatórios por meio da apropriação da sua história de vida.

Por intermédio de sua atuação, Molly quer contribuir para conseguir alguma mudança na realidade social. Talvez esse não seja um novo projeto, mas a extensão daquele da personagem “adolescente-rebelde”, uma vez que conseguiu o fragmento emancipatório de uma infância regida por políticas de identidade em um universo colonizador; não cumprindo com o roteiro prescrito por essas políticas, agora ela quer que outros consigam o mesmo. É possível que essa forma de agir e pensar traga os últimos traços do desenho de uma identidade política - mas isso será sabido somente daqui a algum tempo.

Quanto à sala de aula regular, de que modo Molly a encara? Afinal, ela está fazendo um curso de Pedagogia, o que possibilitaria sua atuação nesse espaço escolar. Eis o que a “aprendiz-de-pedagoga” tem a dizer sobre isso:

“Na escola, também dá para fazer isso, só que de um jeito mais tímido... Só que o ruim é estar em sala de aula e estar dentro da massificação, sabe? Parece tudo máquina, tudo é depositado na pessoa. Ela não pode falar, não sei, é tudo certinho, sabe? Aula de Alfabetização, aula de Matemática, eu acho que é tudo certinho. Se fosse para ficar em escola, eu não ia querer ficar, não. Só se fosse uma forma de alfabetizar diferente, que não fosse com apostila, não sei!”

Molly, ao se apoiar nas concepções de Paulo Freire sobre o *depositário*, embasa em sua fala o motivo pelo qual não inclui em seu projeto de vida a sala de aula. Embora admita que teria certa autonomia enquanto professora para escutar algumas crianças e adolescentes, seu propósito seria atingido apenas parcialmente: ela precisaria escolher somente algumas crianças e essa não é sua intenção - afinal quer ser uma facilitadora da descolonização do mundo infanto-juvenil.

Em seguida, ao justificar por que a sala de aula não faz parte dos seus projetos, Molly organiza a sua fala em forma de contraposição, ao apresentar o universo que é regido pelo papel do educador social:

“[...] Dependendo do que o educador social estiver fazendo, do que for a proposta estabelecida pela instituição, dá para ter

um bate-papo com crianças, adolescentes, escutar eles, pensar em uma estratégia com eles. Ajudar eles a modificar o meio em que eles estão inseridos deve ser legal. Não sei quais outras funções que eles têm, mas uma das funções é essa e eu gostei. “

É pela sua atuação cotidiana, com a pedagogia social, que Molly vê a possibilidade de trabalhar com crianças sem colonizá-las. Ao formular críticas sobre a atuação do pedagogo em sala de aula e contrapor a atuação do educador social, a “aprendiz-de-pedagoga” está sugerindo algo digno de nota: é necessário escutar a criança, e não determinar algo sobre seu universo, para que haja uma mudança social e uma infância com mais dignidade. Assim, Molly tem na escuta sua principal ferramenta para que possa vir-a-ser a guardiã desse universo.

Após essa sugestão, ela faz a relação com o papel de um educador social no contexto do acolhimento institucional:

“Ah, acho que só pelo fato dela ter uma pessoa assim para ela conversar, seria um bom começo. De alguém ir lá na casa de acolhimento não só em dia de visita, de festa, de comemoração, porque lá vivia cheio no Natal, no Dia das Crianças, na Páscoa, só em datas comemorativas. Nos outros dias do ano parece que não existe casa de acolhimento para as pessoas. Acho que eu iria lá fazer algum projeto com essas pessoas, não sei, ainda não parei assim muito para pensar. Ah, ainda estou pensando. Mas eu... ah, então.. então, eu gostei do que eu te falei que queria ser educadora social, sabe?”

Para falar da atuação do educador social nesse contexto, Molly retoma uma parte de sua história. Nessa retomada, aparece o quanto a atuação e a justificativa da permanência na instituição de acolhimento é embasada no aspecto material, como se receber presentes e ter condições materiais suprimisse todo o gosto amargo do abandono. Havendo tais condições, seria desnecessário ter condições afetivas para o desenvolvimento das crianças.

Esse traço fica mais evidente nas festas comemorativas por serem datas em que as crianças institucionalizadas ganham mais presentes por doações do que uma criança que está junto de sua família. Por isso, Molly recorre a essa passagem de sua história para embasar o quanto é importante a afetividade e a escuta no processo de socialização de crianças institucionalizadas:

“Eu tenho curiosidade, depois que eu saí do abrigo, eu tenho essa curiosidade de buscar o porquê que as coisas aconteciam lá daquele jeito. É uma coisa que está me dando prazer, sabe, em fazer às vezes na faculdade, quando tem uma discussão. O meu professor estava me contando um caso... - ele é diretor - ele estava contando um caso de uma menina que ela também é abrigada e ela, na escola, ela não respeita ninguém. Esses casos assim me chamam a atenção, sabe? Eu quero estudar para aprender mais, para ver se um dia eu vou saber trabalhar com isso, modificar. Eu acho que é isso!”

Assim, ela pretende fazer um projeto para crianças na mesma condição de indignidade na qual um dia esteve. No entanto, coloca essa pretensão como algo não fechado, não acabado, pois esse é um projeto que está começando a construir e formular.

Ao se considerar o contexto histórico da vida de pessoas que, no período da infância e adolescência, foram institucionalizadas em caráter total ou semitotal - como na época da Constituição de 79, quando predominavam as políticas de assistência à criança na antiga FUNABEM -, não era incomum elas se tornarem funcionárias da instituição.

Essas pessoas, por terem sido socializadas nos moldes institucionais, não tinham condições para seguir longe dos muros da instituição ao chegarem à maioridade e acabavam permanecendo ali como funcionárias, o que não deixa de ser uma forma de reconhecimento perverso. Para a instituição, era conveniente, uma vez que, estando imersos nos processos, tornavam-se instituintes das ideologias e saberiam inculcar as normas e políticas identitárias aos institucionalizados.

No entanto, no caso de Molly com o seu projeto de vida, percebe-se algo de diferente na sua pretensão de retorno por meio de um plano para a instituição de acolhimento. A “aprendiz-de-pedagoga” não quer se tornar uma colonizadora do outro por não ter tido condições de ser tornar um indivíduo autônomo. Seu retorno tem o sentido de poder ser uma mediadora das metamorfoses com sentido emancipatório na vida de algumas crianças e adolescente. O uso do termo *guardiã* confronta relações de poder e dinheiro da lógica sistêmica que determinam a vida de muitas crianças.

Para finalizar, ao relacionar o que pretende fazer e ser em termos de profissão e de atuação política, Molly apresenta outro projeto de vida que, de certo modo, está relacionado com o conceito de luta pela não colonização do universo infanto-juvenil:

“Isso é uma coisa minha que eu tenho que procurar ir atrás e entender a minha história. Eu acho que se eu entender o porquê, eu vou entender algumas coisas da minha vida, vou conseguir caminhar, como algumas questões que eu não consigo resolver agora.”

Molly quer se apropriar criticamente de sua história de vida, entender o que ficou e o que produziu a marca do estigma do abandono. Para Habermas (2012b, p.181), esse é o caminho em busca da individuação:

Somente quem assume a sua história de vida tem condições de ver nela a realização de si mesmo. Assumir responsavelmente uma biografia significa, em primeiro lugar adquirir clareza sobre quem queremos ser. E em segundo lugar implica considerar as pegadas das próprias interações como se fossem sedimentadas das ações de um autor imputável, portanto de um sujeito que agiu no terreno de uma relação autorrefletida.

Nesse sentido, Molly coloca a tomada de consciência de sua história como algo que lhe possibilite caminhar, e isso mostra que ela não determina de forma rígida o que virá, não tece a ilusão de superar todas as dores, afinal é humana. A única condição que concebe como possível, a partir de sua história, é a de caminhar, e, ao considerar tudo o que traz até o presente momento, fazê-lo tentando mudar algo na realidade social.

Considerações Finais

Pretendemos neste estudo compreender por meio das narrativas de Molly as metamorfoses e os fragmentos emancipatórios frente as políticas de identidade na sua passagem pelo acolhimento institucional no período da infância e adolescência. Foram analisadas 20 horas de narrativas decorrentes de oito encontros.

Pudemos desvelar duas políticas de identidade apresentadas em forma de carreira moral no cotidiano da vivência na instituição. A primeira é quanto a linha oferecida da aceitação e docilidade pela materialidade que a instituição oferece. E a segunda, é a prescrição de marginalidade pela negação da aceitação da primeira, como forma de justificar o funcionamento da instituição. As políticas de identidade oferecidas a Molly são uma parte do que se espera da socialização de crianças e adolescentes de classe baixa - que sejam gratos pelos “privilégios” que lhe oferecem (que nada mais são do que seus direitos), pelo assistencialismo que impregna suas almas por meio da linha traçada da heterogestão, ocultando assim a condição sujeito de direitos inculcando o sujeito obediente a disciplina e regras.

O abrigo é tomado como objeto a ser conservado, de modo a perder a provisoriedade prevista como um fim e Molly não vê a instituição de acolhimento como algo que de fato legitima os seus direitos enquanto criança. Sua crítica é quanto ao agir estratégico dos representantes da instituição, que foram seduzidos pelas relações de poder e dinheiro. A equipe técnica em seu relato é considerada como instituintes a ofertar políticas de identidade de obediência, gratidão, ou prescrições de marginalidade e fracasso aos acolhidos. Tais ofertas ocorrem para justificar o funcionamento da instituição, de forma a colonizar o mundo da vida infanto-juvenil, seja pelos abusos físicos mencionados, morais (que mortificam o eu), pelo desvio de verba, ou pelas formas de reconhecimento perverso para calar os que não conseguem aceitar as normas internas.

Crescer como os gatos e magnólias na instituição de acolhimento é significado por Molly no período da sua adolescência como um campo de luta e

resistência. Cujas participações de outros significativos como as professoras, C e seu marido foram relevantes para o seu auto-reconhecimento, o que permitiu as suas ações de reivindicação com as suas companheiras de quarto por condições de uma infância/adolescência mais digna. Outro elemento a ser destacado é que as crianças e adolescentes não são sujeitos passivos (haja vista a greve organizada por Molly, foi feita pelo grupo) e devem ter a sua voz ouvida e respeitada, pois resistem às inculcações e à construção do significado social do abandono, carregado de rótulos por não estarem de acordo com a normatividade – ter a família nuclear como base de referência (como garantia de representação) e estar em condições econômicas razoáveis para que suas infâncias não sejam indignas.

Quanto à equipe técnica, não houve um preparo para que elas sejam educadoras, muitas aprendem a atuar com as crianças observando outras educadoras. Algumas atitudes indicam que as educadoras traçam paralelos entre as experiências vividas com seus filhos, ao comparar a instituição com elas mesmas dizendo que não podem dar a seus filhos o que é provido naquele ambiente. São instituintes, mas antes, precisam se institucionalizar, inferiorizando uma parte delas mesmas – o papel de mãe.

As linhas apresentadas pelas educadoras da instituição, na posição de exogrupo, não legitimam a autonomia de crianças e adolescentes institucionalizadas, de modo que elas busquem na sua expressão a individuação. No sentido de possibilitar a retomada de sua dignidade e busca pela condição de sujeito de direitos. Principalmente no que se refere à chegada da vida adulta, momento especial em que essas crianças precisaram caminhar sem as políticas de proteção que outrora tinham. Neste sentido, o exogrupo jamais poderá se apoderar da voz do intragrupo, pois isso seria colocá-lhes em uma situação na qual novamente deveriam seguir a linha traçada por alguém, o que confere elementos colonizadores.

No entanto há outras pessoas que puderam ser sensíveis ao intragrupo ao auxiliá-lo na luta por reconhecimento e auto-expressão. Conforme a narrativa de Molly, este momento ocorre quando as suas professoras, C e seu

marido significaram a condição de adolescente de direitos. Ao fazer isso, permitiram com que ela tivesse recursos para expressar suas inquietações e juntamente com outras adolescentes institucionalizadas lutar por melhores condições de reconhecimento por meio das denúncias, feitas no fórum, e a greve que organizou. Significação esta que conferiu alguns fragmentos emancipatórios na sua identidade e na de outras garotas que a acompanharam. Embora o ECA signifique criança como sujeito de direitos, isso de fato só é possível ocorrer quando há outras pessoas que legitimem esta condição, pois a criança, do modo como a constituição e as políticas sociais estão dispostas, necessita sempre de um representante para que fale por ela – condição esta que pode ser uma artimanha para coloca-la novamente como criança-objeto.

No que se refere à possibilidade de representar a si mesma e ao outro, fica nítido na narrativa de Molly a superação do que o outro lhe prescreve enquanto forma de se sujeitar a condições, que não irão proporcionar a busca por um eu autônomo, e a negação dos seus direitos – por meio do constante questionamento daquilo que as instituições sociais dispõem.

O controle da informação, relativa ao estigma do abandono no passado, e as formas de revelação/ocultação das suas personagens no cotidiano lhe parecem atividades complexas, nas quais identifica questões a serem superadas, em um vir-a-ser, como, por exemplo, a forma que irá se relacionar com pessoas do sexo masculino.

Seu projeto de vida, por meio da militância quanto à questão da moradia, buscar unir as famílias para que elas não esbarrem com as concepções atribuídas aos que não podem produzir ou ter uma casa, o que é dissonante da normatividade na sociedade. Pensa na pedagogia da libertação de Paulo Freire como forma de possibilitar às crianças serem sujeitos de direitos e futuramente indivíduos autônomos. Quer ser o outro significativo que reconheça e signifique esta condição no mundo da vida infanto-juvenil. As contradições vividas no passado e as possibilidades significadas pelo reconhecimento são as bases para o seu projeto de vida com elementos ético-políticos.

Cabe também considerarmos alguns aspectos relevantes encontrados no método, como a possibilidade do narrador refletir ao tomar-se como objeto. À medida que os encontros com Molly foram avançando houve a possibilidade de compreender melhor as tramas ideológicas às quais foi exposta, e de que estabelecessem novas relações nos momentos narrados, ora descobrindo novos significados, ora refutando algumas predicções como a palavra “rebelde” por “crítica”. Esta asserção está alinhada com o que Habermas (2012b, p.249) conceitua sobre o papel da narrativa: “(...) desempenha uma função no autoentendimento das pessoas que tem necessidade de objetivar sua pertença ao mundo da vida, ao qual pertencem pelo papel atual de participantes da comunicação.”

Ainda em relação ao método, nesta pesquisa o uso dos objetos biográficos colaborou para elucidar a compreensão dos aspectos objetivos e estruturais que antecederam o acolhimento institucional, sendo ótimo auxiliar na compreensão das narrativas por materializar a emoção contida nas falas de Molly. E ainda, o diário de campo, com os registros das impressões sobre os encontros foi de extrema riqueza, para o registro de aspectos revelados após o gravador ter sido desligado e até mesmo do que é “indizível” - a expressão de Pollak (1989).

Não obstante, do ponto de vista sócio-histórico e da literatura apresentada sobre os aspectos afetivos-emocionais, de socialização, nas experiências relativas à saída da instituição se faz emergente outra forma de significarmos a questão do abandono de crianças, sem estar alinhado a normatividade da heterogestão, ao culpar as famílias pela discrepância de renda entre ou pela própria precariedade em que todos os seus integrantes se encontram - condição que estigmatiza a palavra abandono. Deste modo não estaremos equacionando a discussão de forma unívoca nas esferas responsáveis pela proteção da criança – família, sociedade e estado.

Outro aspecto pouco considerado na literatura é quanto à responsabilidade da sociedade sobre as questões da infância, em especial a da crianças que, por algum motivo, não pode ter um adulto para contar como

seu representante. Eximir a comunidade de tal problemática é um retrocesso do ponto de vista histórico para a legitimação da criança como sujeito de direitos.

As maiorias das publicações apontam para a necessidade de novas políticas públicas, ao afirmar a ineficiência das atuais, ou seja, a falência do ECA. Porém muitas das novas políticas, reforçam o que está previsto no Estatuto. Percebemos do ponto de vista de história do estigma do abandono que o a mudança de estatuto trouxe avanços. Entretanto, muitas questões que são de âmbito ideológico e colonizador de uma infância abrigada não estão superados, por necessitarem do desenvolvimento de consciência moral e social na sociedade, a ponto de desconstruir as práticas colonizadoras que invadem a infância de Molly e a de muitas outras crianças acolhidas.

A narrativa de Molly nos mostrou também que se faz emergente ações para fomentar a “abertura” da instituição (do ponto de vista simbólico e de orientação), para que o estigma do “abandono”, socialmente construído pela heterogestão, seja re-significado pela possibilidade de encontrar o outro significativo que a reconheça, para que de fato a sociedade possa ter indivíduos autônomos com a lembrança de uma infância digna. E de que a sociedade seja chamada a responder pela parcela que lhe cabe quanto a garantia de uma infância digna.

A questão do abandono e acolhimento institucional não é somente técnica, mas conceitual, decorrente do modo como construímos o conceito de uma infância desprovida da família. Como a família é vista como o único núcleo de referência – se não considerarmos a necessidade de legitimar a criança como sujeito de direito, apenas estaremos instrumentalizando um sistema desigual no qual quem não produz e consome, não é digno de ter seus direitos garantidos.

Todavia, não pretendemos ter uma visão maniqueísta do acolhimento institucional – pois se assim o fosse deixaríamos a dialética em suspenso. Mas, esta deveria ser uma medida provisória, criando um campo de possibilidades à crianças – atribuindo de fato o lugar de sujeito de direitos ao qual pertencem, e

em paralelo desenvolvendo um trabalho de com as famílias, que são culpabilizadas pela própria desigualdade sócio-econômica – ao serem chamadas de “famílias desorganizadas”.

Como não intencionamos esgotar as discussões sobre o tema, e para que a questão do acolhimento esteja sempre em movimento a fim de superar as suas contradições construídas historicamente, ressaltamos a necessidades de pesquisas que trabalhem com a perspectiva das possibilidades de superação. Estas se justificam por indicarem os determinantes que contribuem para que a superação ocorresse e outras nuances do particular falar do universal. Sugerimos novos estudos com o tema de socialização/individuação de pessoas que romperam com a tutela institucional com a chegada dos dezoito anos, relacionada a novas políticas como o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Crianças e Adolescentes a Convivência Familiar (Brasil, 2006); as Considerações Técnicas para o Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes (Brasil, 2008); e a Nova Lei Nacional de Adoção (Brasil, 2010), para o entendimento de como a práxis do acolhimento tem sido manejada após estas resoluções e como as identidades vão sendo constituídas neste espaço, modeladas por estas novas políticas.

Diante de tudo o que foi exposto, passados 22 anos de ECA, torna-se fundamental avaliarmos se suas políticas estão mesmo falidas, ou se o discurso, que reforça de modo imediatista que a instituição é um local que protege e garante a materialidade, não suprime suas práticas. O reconhecimento social da criança e adolescente como “sujeito de direitos” conforme prevê o ECA, não deve ser apenas um jogo de retóricas. Visto que há várias vidas sendo socializadas e constituídas na provisoriedade indeterminada. A vida não é provisória, e a infância não deve ser pensada desta maneira, mas como um vir-a-ser de indivíduos autônomos capazes de questionar as instituições e as normas da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAID, Josiane Leiberknecht Wathier; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena. **Preditores de sintomas depressivos em crianças e adolescentes institucionalizados**. Bogotá – Colombia: Univ.Psychol. Nº 1. V.9, 2009 – págs. 199-212.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2005.

ALMEIDA, Juracy A. M. **Sobre a Anamorfose: identidade e emancipação na velhice**. Tese de doutorado em Psicologia Social. São Paulo: PUC, 2005.

ALTOÉ, Sonia. **Infâncias Perdidas: O cotidiano nos internatos – prisão**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais, 2008.

_____. **De “menor” a presidiário a trajetória inevitável?** Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

ANTUNES, Mariana Serafim Xavier. A compreensão do sintagma identidade-metamorfose-emancipação por intermédio das narrativas de história de vida: uma discussão sobre o método. In: LIMA, Aluísio Ferreira de. (org) **Psicologia Social Crítica: Paralaxes do contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

AYRES, Lygia Santa Maria; CARDOSO, Ana Paulo; PEREIRA, Livia Cretton. **O abrigo e as redes de proteção para a infância e a juventude**. Fractal: Revista de Psicologia, Nº 1, V. 21. Págs. 125-136. Janeiro-Abril, 2009.

ARPINI, Mônica Dorian. **Repensando a perspectiva institucional em abrigos para crianças e adolescentes**. Psicologia Ciência e Profissão. nº 21, V. 3., 2003. pp. 70-75

BAARS, Renata (2009) **Levantamento sobre crianças de risco no Brasil**. Consultoria Legislativa da Área XXI – Previdência e Direito Previdenciário. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 2009

BERGER,P & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006. 26ª edição

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: Lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 1994. 3ª Edição

BOSI, Eclea. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial,2003

BOWLBY, John. **Apego e perda: Tristeza e depressão**. São Paulo: Martins Fontes, 1973. v. 3. 1ªedição.

BRAGA, Luiza de Lima; DELL ´AGLIO, Débora Dalbosco. **Exposição à Violência em Adolescentes de diferentes contextos: família e instituições**. Estudos de psicologia, nº 17 (3), setembro-dezembro, 2012. pp. 413-420.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado; 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF, 2006.

_____. **LEI Nº 12.010 - DE 3 DE AGOSTO DE 2009.- NOVA LEI NACIONAL DA ADOÇÃO**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1o de maio de 1943; e dá outras providências. IN: BRASIL, Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos , 2009.

_____. **Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 Anos.** Brasília, 2010

_____. **Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País** – Relatório da Resolução nº 71/2011. Conselho Nacional do Ministério Público, 2013;

CALHOUN, Craig (ed.). *Social Theory and the Politics of Identity*. In: CALHOUN, Craig. **Social Theory and the Politics of Identity**. Oxford: Blackwell, 1994 . pp 9-36.

CAMPOS, Angela Valadares S. **O menor institucionalizado : um desafio para a sociedade : atitudes, aspiracoes e problemas para sua reintegracao na sociedade.** Petropolis, RJ : Vozes, 1984

CARONE, Iray. (1984) “A dialética marxista: uma leitura epistemológica”. In: Lane & Codo (Org.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense:1984. 8ª Edição.

CAVALCANTE, Lilian Ieda; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. **Institucionalização Precoce e Prolongada de Crianças: Discutindo Aspectos Decisivos para o desenvolvimento.** Aletheia, nº 25, jan-jun, 2007. pp. 20-34

_____, Lília Iêda Chaves; CORRÊA, Laiane da Silva. **Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil.** Cadernos de Pesquisa . nº 146. V.42. maio-agosto, 2012. pp.494-517.

CIAMPA, Antônio da Costa. *Identidade*. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**, 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____, Antônio da Costa. **Políticas de Identidade e Identidades Políticas.** In, Dunker, C. I. L. & Passos, M. C. (orgs). *Uma Psicologia que se interroga: ensaios*. São Paulo: Edicon, 2002.

CIAMPA, Antônio da Costa. (2006) **Entrevista sobre a identidade do Psicopedagogo**. Dezembro, vol. 14, nº 11 pág. 0-0. ISSN 1415-6954

_____, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2011. 12ª Edição.

COUTINHO, Maria José; SANI, Ana Isabel. **Casa Abrigo: A solução ou problema**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Outubro-Dezembro, Vol. 26 nº 4, 2010. pp.633-641.

CRUZ, Lilian Rodrigues da. **Infância abrigada: Negligências e risco no campo das políticas públicas. Crianças e Jovens do Século XXI**. Psicología para América Latina – Revista Eletrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, (9) 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia B. M. L. Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988 (1975). 4ª edição.

_____. **Manicômios, Prisões e Conventos**, São Paulo: Perspectiva, 1992 (1ª Ed. 1974).

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. [Traduzido da segunda edição alemã de 1973, originalmente publicado em 1968].

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista** (Tomo II). Madrid: Taurus, 1987b. [originalmente publicado em 1981].

_____. **Individuação através da socialização. Sobre a teoria da subjetividade de Georg Herbert Mead**. In: **Pensamento pós-metafísico:**

Estudos filosóficos. (F. Beno, Trad.).Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
(Original publicado em 1988).

_____. Introdução: Acessos a problemática da Racionalidade.
In: HABERMAS, JURGEN **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** Trad. Flávio Beno Siebeneichler. [Obra publicada originalmente em 1981]. São Paulo: Martins Fontes, 2012. pp.17-196

_____. Introdução: Acessos a problemática da Racionalidade.
In: HABERMAS, JURGEN **Teoria do Agir Comunicativo: Sobre a crítica da razão funcionalista.** Trad. Flávio Beno Siebeneichler. [Obra publicada originalmente em 1981]. Martins Fontes: São Paulo São Paulo: Martins Fontes, 2012. pp.17-196

HADDAD, F. **Dialética positiva: de Mead a Habermas.** *Lua Nova* [online]. (59) 2003,pp.95-114. Available from:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000200005&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-6445.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452003000200005>.

HEGEL, G.W.F. **Introdução à história da filosofia.** Tradução de Antônio Pinto de Carvalho, 1974. 3ª Ed. Coimbra [discurso proferido originalmente em 1816].

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Trad. Coutinho, Carlos Nelson e Konder, Leandro. Editora: Paz e terra, 1983. 7ª Edição.

HONNETH, Axel. **El reconocimiento como ideología.** *Isegoría* , (35) 2006, pp. 129-150. julio-diciembre, pp. 129-150. Disponível em:
<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/33/33>

IPEA/CONANDA. **O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília, 2003.

JOVCHELOVITH,S & BAUER, M. W. Entrevista Narrativa In: Bauer, Matin.M & Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Editora Vozes, 2004. Págs. 90-111. 3ª edição.

JUNQUEIRA, Lia. **Abandonados**. São Paulo: Cone Editora, 1996

KRETER, Mônica Luiza de Medeiros. **Conflitos intrafamiliares de guarda e o princípio do melhor interesse: uma associação possível**.– Dissertação de Mestrado de Serviço Social. São Paulo: PUC:RJ 2007.

LANE, Silvia T.M. A Psicologia Social no Brasil. In: Lane, S.T.M. **O que é Psicologia Social?** Primeiros Passos. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981b.

LANE, Silvia T.M . Consciência/ Alienação: a ideologia no nível individual. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**, 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 3ª edição.

LANE, Silvia T. Maurer. Avanços na psicologia social na América Latina. In: Lane, Silvia T. Maurer; Sawaia, Bader. B. (org.) **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Educ/Brasiliense, 1995. p.55-63

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro – RJ: Livraria Francisco Alvez Editora S.A, , 1977.

LIMA, Aluísio Ferreira de. **Sufrimento de indeterminação e reconhecimento perverso**: Um estudo da reconstrução da personagem doente mental a partir do sintagma identidade- metamorfose-emancipação. Tese de doutorado em Psicologia Social. São Paulo: PUC, 2009.

_____. **Metamorfose, Anamorfose e reconhecimento perverso: A identidade na perspectiva da psicologia social crítica**. São Paulo: Fapesp/EDUC, 2010.

..... **Acepções de identidade na obra de Jürgen Habermas: subsídios para uma psicologia social criticamente orientada.** Psicol. Soc., Belo Horizonte , 2012 - v. 24, n. 2, Aug. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200002>.

..... e CIAMPA, Antônio da Costa. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da psicologia social crítica. In: LIMA, Aluísio Ferreira de. (Org.) **Psicologia Social Crítica: Paradoxos do contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012

..... e LIMA, Meire Silva de. A Teoria Crítica de Axel Honneth: uma (breve) discussão sobre a teoria do reconhecimento e seus desdobramentos. In: LIMA, Aluísio Ferreira de (Org.) (2012) **Psicologia Social Crítica: Paradoxos do contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina

..... e CIAMPA, Antônio da Costa. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica In: Lima, A. F. (org) **Psicologia Social Crítica: Paradoxos do contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

LOURAU, René. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro:Ed UERJ, 1993.

MACHADO, Vanessa Rombola. **A atual política institucional à Luz do estatuto da criança e do adolescente**. (2011) Revista de Serviço Social. Nº 2, V. 13, pág. 143- 169. Janeiro- Junho, Londrina.

MARCILIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec Ltda. ,1998.

MARQUES, Cecília de Castro e; CZERMAK, Rejane. (2008) **O olhar da Psicologia no Abrigo: Uma cartografia**. Psicologia & Sociedade; nº 20 (3), págs 360- 366.

MARTINEZ, AnaLaura. **Adolescentes no momento de saída do abrigo: Um olhar para os sentidos construídos**. Dissertação apresentada á faculdade de filosofia e letras. Ribeirão Preto –USP, 2006.

MEAD, George Hebert. **Mente, Self e Sociedade**. Trad. E Org. Charles W. Morris. Aparecida- SP: Idéias & Letras, 2010. [originalmente publicado em 1934]

MEIHY, José Carlos. Sebe Bom. **(Re) introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1997.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Crianças e adolescentes (des) acolhidos: a perda da filiação no processo de institucionalização**. Dissertação de mestrado (Serviço Social). São Paulo: PUC, 2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende Pinto. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas : Conceitos Básicos e Possibilidades de aplicação á administração escolar**. Padéia , FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev/Ago, 1995.

PEREIRA, Mariana; SOARES, Isabel; Dias, PEDRO; Silva, Joana; MARQUES, Sofia; BAPTISTA, Joana. **Desenvolvimento, psicopatologia e apego: Estudo Exploratório com crianças Institucionalizadas e suas Cuidadoras**. Psicologia: Crítica e Reflexão, nº 23 vol. 3 , págs. 222- 231.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. Vol.2, nº 3, Rio de Janeiro: Estudos históricos, 1989. p.p 3-15.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMON, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. Editora revista dos Tribunais. (Págs. 14-33)

RIBEIRO, Leni da Costa. **A trajetória de vida de um jovem que vivenciou o rompimento dos vínculos familiares e um longo período de abrigo.** Dissertação de Mestrado em Serviço Social. São Paulo: 2008.

RIZZINI, Irene (org.) (1989). **O menor em debate.** Rio de Janeiro: Espaço. Cadernos de Cultura- Universidade Santa Úrsula - USU. 1ª Edição.

ROSA, Maria Edinete; NASCIMENTO, Célia Regina Rangel; MATOS, Jallana Rios; SANTOS, Jamile Rajab dos. **O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional.** Estudos de psicologia, nº 17 (3) 2012 , setembro-dezembro, pp. 361-368.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; ALMEIDA, Ivy Gonçalves; COSTA, Nina Rosa do Amaral; GUIMARÃES, Lilian de Almeida; MARIANO, Fernanda Neísa; TEIXEIRA, Sueli Cristina de Pauli; SERRANO, Solange Aparecida. **Acolhimento de Crianças e Adolescentes em Situações de Violência e Rupturas.** Psicologia: Reflexão e Crítica. v. 25 nº 2, 2012. pp. 390 – 399.

SANTOS, Nair Silveira dos Santos; BOUCINHA, Irene Antunes. **A Experiência de Morar em Abrigos.** Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 4, 2011. p. 36-49. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais>

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros. **Um novo olhar sobre o conceito de abandono de crianças.** Acta Scientiarum Human and Social Sciences, v.32, n.1, 2010. pp.63-72

SASS, Odair. **Crítica da razão solitária: a psicologia social de George Herbert Mead.** Tese de doutorado em Psicologia Social. São Paulo, PUC:SP, 1992.

SIQUEIRA, Aline Cardoso ; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura.** Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. (2010) **Crianças e adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação Vida e Rede de Apoio Social.** Psicologia Teoria e Pesquisa. Vol. 26 Nº 3. Julho – Setembro, 2010. pp.407-415.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; ZOLTOWSKI, Ana Paula; GIORDANI, Jaqueline

SPITZ, René. **O primeiro ano vida.** São Paulo: Martins Fontes,1983. 3ªedição.

PORTELA; Otero, MALLETT, Taise; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **O processo de reinserção familiar: estudo de casos de adolescentes que vieram de instituições de abrigo.** Estudos de psicologia nº 15, 2010 – Jan-Abril. pp. 7-15.

SÔNIA,Altoé. **Menores em tempo de maioridade** do internato-prisão à vida social. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. 2009.

SOUSA, Karollyne Kerol; PARAVIDINI, João Luiz Leitão. **Vínculos entre Crianças em Situação de Acolhimento Institucional e Visitantes da Instituição.** Psicologia: Ciência e Profissão. nº 31 (3), 2011. pp. 536 – 553.

TADA, Iracema. N.C; Andrade, Edla. G. **A psicologia como profissão: Entrevista com Ana Bock.** Psicologia ciência e profissão, (30) 2010. p.246-271.

TOMAZONI, Alexandre Diuvani; VIEIRA, Mauro Luís. **Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo.** . Psicologia em estudo, Maringá. Nº 2. V.9, Maio-Agosto, 2004. pp. 207-217.

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Consentimento

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA SOCIAL

NEPIM – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Identidade

CARTA DE INFORMAÇÃO SOBRE PESQUISA

O presente trabalho de mestrado, cuja finalidade é compreender a história de vida e construção identitária do sujeito que passou pelo processo de abrigamento na infância e adolescência, e qual o sentido atribuído a esta vivência a partir do sintagma identidade-metamorfose- emancipação, tem como autora: Thalita Catarina Decome Poker e como orientador o Prof. Dr. Antônio da Costa Ciampa.

As entrevistas serão gravadas (áudio) de modo a facilitar o registro das informações. O compromisso da pesquisadora em relação ao uso desta gravação é:

1. que sua voz não será, em hipótese alguma, utilizada nos meios de comunicação;
2. que as informações obtidas serão utilizadas somente para fins desta pesquisa, como dado complementar para consecução dos objetivos delineados acima;
3. que será mantida a confidencialidade, preservando a identidade do informante;
4. que a análise dos dados obtidos através das entrevistas estarão disponíveis para todos os participantes.

O senhor(a) é livre para concordar, discordar , se recusar a responder itens específicos ou questões durante a entrevista. Em caso de desistência da participação nesta pesquisa, não será implicada nenhuma penalidade. Sinta-se á vontade para pedir explicações ou esclarecimentos a qualquer momento durante a pesquisa. Desde já, me coloco á disposição

para quaisquer esclarecimentos pelo e-mail: catarinadecome@hotmail.com ou telefone: (19) 8199.5563.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ RG _____, após leitura de CARTA DE INFORMAÇÃO SOBRE PESQUISA (acima), ciente da utilização do conteúdo da entrevista para pesquisa científica, não restando qualquer dúvida a respeito do que foi lido e explicado a respeito desta pesquisa, permito que a entrevista seja gravada e transcrita, sendo garantido o sigilo dos meus dados de identificação. Declaro estar ciente de que estou autorizado a encerrar minha participação no trabalho a qualquer momento que julgar necessário sem sofrer qualquer tipo de penalidade.

O presente termo é assinado em duas vias, ficando uma em seu poder.

Campinas, ____ de _____ de 201

Participante (Depoente)

Thalita Catarina Decome Poker

Pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ RG _____, após leitura de CARTA DE INFORMAÇÃO SOBRE PESQUISA (acima), ciente da utilização do conteúdo da entrevista para pesquisa científica, não restando qualquer dúvida a respeito do que foi lido e explicado a respeito desta pesquisa, permito que a entrevista seja gravada e transcrita, sendo garantido o sigilo dos meus dados de identificação. Declaro estar ciente de que estou autorizado a encerrar minha participação no trabalho a qualquer momento que julgar necessário sem sofrer qualquer tipo de penalidade.

O presente termo é assinado em duas vias, ficando uma em seu poder.

Campinas, ____ de _____ de 201

Participante (Depoente)

Thalita Catarina Decome Poker

Pesquisadora