

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTÔNIO GENIVALDO SILVA FEITOSA

**A INFÂNCIA ABRIGADA:
Impressões das Crianças na Casa Abrigo**

PORTO ALEGRE 2011

Antônio Genivaldo Silva Feitosa

**A INFÂNCIA ABRIGADA:
Impressões das Crianças na Casa Abrigo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr.^a Leni Vieira Dornelles

Linha de pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2011

CIP - Catalogação na Publicação

Feitosa, Antônio Genivaldo Silva
A Infância Abridada: Impressões das Crianças na Casa
Abrigo / Antônio Genivaldo Silva Feitosa. -- 2011.
159 f.

Orientadora: Leni Vieira Dornelles.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Infância. 2. Criança. 3. Abrigo. 4. Instituição.
I. Dornelles, Leni Vieira, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Antônio Genivaldo Silva Feitosa

**A INFÂNCIA ABRIGADA:
Impressões das Crianças na Casa Abrigo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada 26. Ago. 2011

Profa. Dra Leni Vieira Dornelles (Orientadora) (UFRGS-FACED)

Profa Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha (UFRGS-FACED)

Profa. Dra. Roseli Inês Hickmann (UFRGS-FACED)

Prof. Dr. Valdir José Morigi (UFRGS-FABICO)

Estrela, Estrela

Vitor Ramil

*Estrela, estrela como ser assim
Tão só, tão só E nunca sofrer*

*Brilhar, brilhar
Quase sem querer deixar, deixar
Ser o que se é*

*No corpo nu da constelação
Estás, estás
Sobre uma das mãos*

*E vais e vens
Como um lampião
Ao vento frio de um lugar qualquer*

*É bom saber
Que és parte de mim
Assim como és parte das manhãs*

*Melhor, melhor
É poder gozar da paz, da paz
Que trazes aqui*

*Eu canto, eu canto
Por poder te ver no céu, no céu
Como um balão*

*Eu canto e sei que também me vês
Aqui, aqui com essa canção*

Dedico minha dissertação

aos meus Pais, Paulo e Nair, pelas memórias e lembranças da minha Infância em família. Pelos seus ensinamentos, sensibilidade, dedicação, carinho e por terem acreditado nos meus sonhos e realizações aqui no Sul.

E a minha tia querida, Úrsula Matos (*in memoriam*),
pelas belas lembranças de nossos passeios,
do presente - meu
primeiro livrinho de história infantil “Pequeno Príncipe”.

Pelas nossas conversas sobre Educação,
Pelo encorajamento no momento em que iniciei minha vida profissional como
“professor de Jardim de Infância”.

Até hoje sinto sua falta, seu carinho, seu perfume.

Agradecimentos,

Ao meu querido irmão Giovani Feitosa, pela nossa amizade, incentivos e o convite de vir morar no Rio Grande do Sul.

Ao meu amigo Eugênio, pelas trocas, pelas sugestões, pelos momentos de escuta, me apresentando opiniões sobre os meus escritos da dissertação.

À minha amiga Yara, que acompanhou, desde cedo, os meus trabalhos com crianças da educação infantil.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pela oportunidade de iniciar meus estudos quando aluno PEC e pelos seminários durante o Mestrado em Educação.

À minha querida orientadora Prof^a Dra. Leni Vieira Dornelles, pelas suas aulas, seus incentivos, pelo seu jeito carinhoso, pelas suas experiências com infâncias, pela sua orientação na escrita do projeto e dissertação. Agradeço-lhe muito, pela oportunidade de lhe ouvir, e pela oportunidade de viver outras infâncias. Pela competência em orientar a minha pesquisa. Muito obrigado pelos momentos de discussão nas orientações e me incentivado durante todo o período de escrita da dissertação.

À Prof^a Dra. Norma Marzola, pelos conhecimentos, incentivos, atenção e carinho com que me recebeu em seus seminários.

Às Professoras que compõem a minha banca: Prof^a Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha, Professora Dra. Roseli Inês Hickmann, pelas sugestões apontadas na qualificação do projeto de mestrado.

Ao Professor Dr. José Valdir Morigi, pelo seu aceite do convite em participar dessa banca examinadora.

Às minhas amigas, Daniela Heidrich, Toni ody, Mara Flores, Isabel Pratti, pelos ótimos momentos compartilhados na escola, na vibração e alegria quando iniciei o mestrado.

À minha amiga Kamila Lockmann, pelas trocas, pelo convívio na escola, na FACED e pelos incentivos na construção dessa pesquisa com crianças. Pelas sugestões bibliográficas, pelas nossas conversas, pela ajuda na formatação deste trabalho.

Aos meus amigos e amigas professoras de Novo Hamburgo, pelas trocas de saberes, experiências com crianças, alegrias e incentivos na minha caminhada profissional.

Às minhas colegas e amigas Cíntia e Fabiane, por compartilharem comigo os muitos momentos com educação de crianças. Obrigado por estarem sempre ao meu lado.

Aos Professores, Professoras e toda a equipe da coordenação do Projovem Urbano N.H, que tanto me apoiaram e me incentivaram na minha pesquisa.

Às minhas colegas da Linha de Pesquisa: Magali, Melissa, Carine, Circe, Fernanda Moraes, Fernanda Bizarro e Daniela, pelas reflexões, alegrias nos momentos vividos na orientação e por terem me acolhido no grupo, que até então era o “clube das meninas”.

Um agradecimento muito especial **a todas as crianças abrigadas** que participaram da pesquisa, pelos encontros, pelos momentos vividos na casa, por terem me acolhido e possibilitado compreender “as suas histórias, as suas infâncias, demarcadas de certezas, dúvidas, esperanças em suas vidas”.



O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN, 2003)

RESUMO

Esta Dissertação sobre *Infâncias Abridadas* pretende discutir os modos como as crianças são produzidas e constituídas a partir de suas histórias e lugares, tempos e espaços. Problematizo na pesquisa acerca das “*dasguerras*” vividas pelas crianças na Casa Abrigo como, por exemplo, a falta da família, viver na vulnerabilidade social, privação de liberdade, a dúvida de quanto tempo ficará no abrigo e se vai retornar para a sua família. Meu objeto de pesquisa na dissertação intitulada **Crianças abrigadas: Impressões das Crianças na Casa Abrigo** me remete a duas perguntas: como as infâncias são produzidas na Casa Abrigo? Quais as impressões destes sujeitos sobre os espaços de abrigamento, por eles vividos com as outras crianças? A participação destes sujeitos em todo o processo de pesquisa instigou-me a pensar em instrumentos metodológicos que exigissem a imaginação e a criatividade, tendo em vista a interpretação e as impressões das crianças acerca dos espaços onde elas viviam, aproximando, assim, seus saberes e suas culturas. Ao realizar esta pesquisa com crianças na Casa Abrigo, pretendo fazer emergir as suas narrativas, visto que os estudos que buscam “dar voz” às crianças ainda são bastante recentes no Brasil. As crianças, ao serem investigadas, estão imersas numa cultura e o que proponho é dar visibilidade às experiências vividas por elas neste espaço de abrigamento. A participação infantil pode ser definida na pesquisa como uma mediação que envolve a investigação sobre os mundos sociais e culturais que estão presentes no ser crianças abrigadas. O dar voz à criança, neste momento, me fez entender “o ter voz como um avanço sobre ser silenciado ou ignorado” (Prout, 2010, p.36). Esta pesquisa, no que se refere também à cultura das crianças abrigadas, destaca a necessidade de me situar sobre a realidade delas, colocando-me dentro da pesquisa, na escuta de suas vozes, na construção das atividades propostas como parte do processo investigativo. Sem a intenção de concluir, entendo, a partir deste trabalho, que a constituição das infâncias abrigadas é atravessada por vários discursos das mais diversas ordens, dentre elas, destaco os discursos do: controle, gênero, sexualidade, poder, valores, disciplinamento e normatização.

Palavras chaves: **Crianças Abridadas. Infâncias. Instituição**

ABSTRACT

This “Childhood in Children’s Shelter” dissertation intends to discuss the ways children are produced and constituted from stories and places, time and space. This research deals with the “wars” experienced by the children from a Casa children’s shelter. The family absence, the social vulnerability, the freedom deprivation, the doubt related to the remaining time to return home and the regress to the family are some of the “wars” experienced by the children. In this research named “Children in Children’s Shelter: Children’s Impressions” we reached two questions: how are Children’s Shelter childhoods constituted and what are these subjects’ impressions related to the sheltering experienced by the other children and themselves? These subjects’ participation in the whole research process instigated us to think about methodological instruments that required imagination and creativity. The focus was to discover the children’s interpretations and impressions related to the places where they live. That approaches the children’s knowledge and culture. With this Children’s Shelter children’s research, we intend to make their narratives emerge. That is important, since Brazil researches concerned of listening to the children are recent. The children, when investigated, are immersed in a culture. We propose to give visibility to their experiences inside the shelter environment. The children’s participation can be defined in this research as a mediation that involves the investigation about the social and cultural worlds related to the fact that these children live in shelters. The process of listening to the children, at this moment, made me understand “ voice as having a head start on being silenced or ignored” (Prout, 2010, p.36). This research, referring to the “children’s in shelter” culture, highlights our necessity of situating ourselves in this children’s reality. As a part of the investigative process, we put ourselves inside the research, we listen to the children’s voices and build the proposed activities. I do not intend to conclude, but we understand, from this study, that the childhood in children’s shelter is crossed by many speeches from many perspectives. From these perspectives, we highlight: control, gender, sexuality, power, values, disciplining and normalization.

Key words: **Children’s Shelter. Infancy. Institution**

REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Figura 1 - Cenário da pesquisa – Casa Abrigo	17
Figura 2 - A Roda	26
Figura 3 - O Menino.....	40
Figura 4 - Caixas escolhidas pelas Crianças	49
Figura 5 - Caixas escolhidas pelas Crianças.....	49
Figura 6 - Caixas escolhidas pelas Crianças.....	50
Figura 7- Lan House: espaço para falar no Chat.....	54
Figura 8 - Sala Cancha de Bocha.....	57
Figura 9 - Sala de Brinquedo	61
Figura 10 - Sala de futebol	66
Figura 11- Quadra de Futebol	68
Figura 12 - Quadra Coberta	69
Figura 13 - Quarto de Crianças	72
Figura 14 - Parque na Casa Abrigo	74
Figura 15 - Sala de Jogos	76
Figura 16 - O olhar de uma Criança	81
Figura 17- Sala de Brinquedos	84
Figura 18 - Sala de Jogos	89
Figura 19 - Jogo de princesas	93
Figura 20 - Jogo dos Carros	94
Figura 21 - Jogo Memória 56	94
Figura 22 - Meu Dormitório	96
Figura 23 - Taís brincando na casinha	98
Figura 24 - Sala da TV	100

Figura 25 - Cena do Filme AVATAR	101
Figura 26 - Cena do Filme AVATAR.....	101
Figura 27 - Cena do Filme AVATAR.....	101
Figura 28 - Sala dos Remédios	103
Figura 29 - Armário das Minhas Roupas	110
Figura 30 - Lar Colméia	114
Figura 31-Cozinha, lugar de Comida Boa.....	115
Figura 32- Lucas lendo sua tarefa	116
Figura 33 a 34- Fotografias da Mostra de Artes	119
Figura 35 e 36- Fotografias da Mostra de Artes	120
Figura 37, 38 e 39- Fotografias da Mostra de Artes.....	121
Figura 40, 41 e 42- Fotografias da Mostra de Artes	122
Figura 43- Fotografias das Crianças na Mostra de Artes	123
Fig.44, 45 e a 46- Cenas das Crianças na Casa Abrigo	128
Figura 47- “Crianças Abridadas”	145

Observação: Fonte dos Registros Fotográficos: o pesquisador e crianças da Casa Abrigo.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO: “PESQUISA COM CRIANÇAS”	15
1.1- Experiências com Infâncias	17
1.2- A CASA :o lugar onde as crianças foram postas.....	23
CAPÍTULO 2 - DE CASA PARA A “RODA”: roda para não deixar ver, roda para não deixar fazer	27
2.1- DANDO NOME ÀS INFÂNCIAS POBRES	29
2.2 - DIREITOS DA CRIANÇA: mecanismos normativos de regular a “infância abrigada.....	33
2.3- ESTOU AQUI NA CASA, MAS TENHO DIREITO DE.....	36
CAPÍTULO 3 - PERCURSOS: a pesquisa com crianças na casa abrigo	41
3.1- AS CRIANÇAS DA CASA ABRIGO: impressões, sentimentos e preferências..	48
3.2- ESPAÇOS PREFERIDOS DAS INFÂNCIAS ABRIGADAS	52
3.3 - OUTROS LUGARES, OUTROS ESPAÇOS PARA A CASA ABRIGO.....	65
CAPÍTULO 4 - FOTOGRAFANDO O ESPAÇO QUE AS CRIANÇAS GOSTAM NA CASA ABRIGO	82
4.1- MOSTRA DE ARTES: onde a criança se vê sem poder se tocar.....	119
4.2- OUVINDO O QUE DIZEM AS CRIANÇAS.....	125
CAPÍTULO 5 - ENTRECruzamentos Dialógicos, Considerações: impressões das crianças	129
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	146
ANEXOS	155

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO: “PESQUISA COM CRIANÇAS”

Imerso nas experiências de quando iniciei meus primeiros trabalhos de pesquisa com crianças há mais de vinte cinco anos, ainda hoje me deparo com incertezas e com a vontade de me aproximar do campo investigativo que trata das infâncias. Problematizar a infância na Casa Abrigo me remete a pensá-las como algo desconhecido e que me impulsiona à dúvida, à imprevisibilidade, ao desafio e à provisoriedade da minha pesquisa. A iniciativa de pesquisar a infância advém de minha trajetória como professor de jardim de infância pautada pela experiência atrelada a um “discurso de verdade”¹.

Porém, essa verdade me possibilitava dialogar, exercendo a crítica, sustentada nas características de vivências experimentadas nas práticas educacionais. Entendo que é inevitável olhar sobre nossas práticas quando algo nos inquieta, com vistas a seguir em direção ao desconhecido.

Trilhar numa pesquisa com crianças é um universo que envolve observação, falas, ideias, corpos, vidas, estranhamento, gestos e movimentos. São olhares, risos, lembranças que me tocam, me sensibilizam, sobretudo, porque a temática na qual se inscreve esta pesquisa “Crianças abrigadas” me coloca a pensar e a usar de certa ousadia ao me deparar com uma realidade desconhecida.

È importante explicar que o *corpus* desta pesquisa é composto por cinco capítulos. Apresento inicialmente o cenário do local da pesquisa “**Que Casa é essa?** Me colocando no lugar de uma criança para propor a apresentação dos cenários, os territórios, as identidades, as dúvidas, as problematizações que muitas crianças têm acerca do lugar onde elas estão vivendo sua infância. A partir disto, apresento **o lugar onde as crianças foram postas** caracterizando a localidade, os

¹ Pelo fato de minha experiência esteve ancorada em regras, técnicas e sistema de poder. A escola, cada sociedade em uma determinada época, “[...] tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiro” (FOUCAULT, 1998, p.12). E muitas vezes essa vontade de verdade faz com que elegendos características e discursos como verdade sem nos perguntarmos se esses discursos são efetivamente verdadeiros. Mas, uma vez que assumimos esses discursos como verdades, eles acabam funcionando mais uma vez como parâmetro, como regra e como uma maneira de guiar os comportamentos e os pensamentos das pessoas.

recursos humanos da Casa Abrigo pesquisada, como também as redes de serviço nas quais são atendidas muitas das crianças abrigadas.

Com relação ao capítulo, intitulado **De Casa para a “roda”**: **roda para não deixar ver, roda para não deixar fazer** discuto como a roda do Século XVIII exercia de forma direta sobre a vida das crianças pobres recém-nascidas, assumindo a gerência das suas vidas. Assim, problematizo que entrar na “Roda” significa seguir o destino numa ordem do mundo visivelmente fundada numa época de grande abandono e mortandade de crianças. Hoje, olhando para este lugar - casa de recolhimento, volto ao tempo e entendo as crianças abrigadas como *rodeiras de abrigos*. Procuo também fazer uma breve análise da criação do ECA como um reconhecimento e valorização da infância por parte das políticas públicas e, de algum modo, possibilita um novo olhar sobre os *direitos das crianças* e adolescentes, ou seja, trata-se de uma política efetiva de proteção e garantia de direitos às crianças e adolescentes no Brasil.

No capítulo **Percursos: A pesquisa com crianças na Casa Abrigo**. Procuo evidenciar através das conversas com as crianças, busquei dar-lhes voz considerando as suas impressões como princípio fundamental deste estudo. Nesse capítulo procuro interpretar e analisar os modos como as crianças constituem suas impressões sobre o morar na Casa Abrigo. Impressões essas que, no momento de investigá-las, implicou a busca por metodologias e estratégias investigativas, que permitissem conhecer um pouco do “olhar” da infância abrigada. Como afirma Sarmiento, o “olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (1997, p.25). Para tanto, a partir da escuta das crianças dando-lhes voz como participantes da pesquisa, estas puderam se expressar e trocar informações, dentro de um permanente diálogo nas interações estabelecidas entre pesquisador e sujeitos pesquisados. A partir disto, perceber a participação das crianças e de suas próprias culturas abrigadas: com seus olhares e impressões de como elas veem os espaços, os lugares, as pessoas e os seus sentimentos, através dos **espaços preferidos da Casa Abrigo**, uma vez que sua história pessoal parece transferir-se aos seus universos cotidianos na qual dizem respeito a si, à Casa Abrigo, a sua família e seus colegas.

Em **Fotografando o espaço que as crianças gostam na Casa Abrigo** apresento a participação das crianças abrigadas através da ferramenta “fotografia”, aqui entendida como um artefato social e de comunicação. Por esse caminho,

pensei nos “olhares” e nas “narrativas” das crianças sobre os espaços preferidos da Casa Abrigo. As fotografias que serão mostradas nesta pesquisa são, na verdade, um convite à releitura de como a criança vê a sua territorialidade e espaços da infância abrigada.

Por fim, em **Entrecruzamentos dialógicos, considerações: Impressões das Crianças** apresento minhas considerações a partir do que as crianças puderam se expressar nas atividades propostas pela pesquisa, através de brincadeiras, jogos, imaginação, fantasia. Por meio delas foram crianças e pesquisador descobrindo e redescobrando um “outro olhar” para a instituição abrigo, permitindo-as e me permitindo reinventar, recriar o lugar e os espaços habitados por todas elas.

1.1- EXPERIÊNCIAS COM INFÂNCIAS



Fig. 1 – Cenário da pesquisa – Casa Abrigo

Que Casa é essa

Que casa é essa que acolhe? A casa da família? A casa dos amigos? A casa com crianças? A casa das avós? É na casa onde residem as infâncias, com gente grande que nos dão amor, carinho, trocas, convívio e nos educam? As casas que lembro abrigam pessoas com suas identidades. Recordar é trazer da memória imagens e sonhos. Lembro com intensidade, sonoridade, transparência os lugares e

os espaços por onde brinquei e andei. Se, por um lado, recordo-me de muitos lugares, hoje nada lembro, nada sei, e nem onde estão as pessoas que me acolhiam. Sinto-me estranho e, até certo ponto, afastado daquela casa onde nasci. Onde estão todas aquelas pessoas que convivi? Há uma desordem no meu pensamento. Minha mente revela uma realidade nova, entre as quais me vejo vivendo com outras pessoas, numa nova casa, em outro lugar. Lugar onde posso brincar de casinha, de boneca, de carrinho, de Fla-Flu. Aqui moram muitas crianças onde muitas delas têm a minha idade, e que também já moraram em outros lugares. Aqui, estamos numa nova casa, com muitas pessoas grandes que “cuidam”, “educam”, “ensinam” e nos fazem seguir “regras”. Estas pessoas nos levam à escola, nos dão cama, lazer e comida. Quando estou doente me dão remédio e me levam ao atendimento do especialista. Vou à pracinha próximo à casa e me divirto muito. A casa é muito bonita! Fica no alto do morro onde vejo de cima toda a cidade. São muitos os espaços nessa nova casa: sala de jogos, sala da TV, pátio, cozinha, sala de atendimento, rouparia, banheiros e dormitórios para os meninos e meninas. Não sei quanto tempo ficarei por aqui, mas tenho a esperança de que um dia voltarei para minha casa. É possível lembrar, ainda, da casa em que nasci. Posso dizer, então, que penso e continuo vendo o formato do lugar onde cresci com meus irmãos. Enquanto isso, estou por aqui, me divertindo e me alegrando com meus amigos. Amigos que chegam e passam uns dias, às vezes meses e anos e, depois, vão embora. Amigos que passaram pela casa, e que nos deixaram saudades. Afinal, para onde eles foram? Tenho observado que, quando o armário de roupas fica vazio, logo mais chega mais uma criança para ocupá-lo. E, assim, o tempo vai passando, os dias seguem o seu destino junto com o nosso. Às vezes, causa-nos grande alegria e admiração quando nos damos conta de que esse lugar acolhe as nossas infâncias, “reanimada e desvelada, pela fusão entre memória e imaginação” (Bachelard, 1988, p.121). Porém, que casa é essa que permite abrir suas portas para as nossas infâncias, nossos sentimentos, desejos e sonhos? Ah, é hora de parar de pensar! Afinal, a porta está aberta e chegou a minha vez de ir. Para onde? Quem veio me buscar? Mais uma vez o armário vai ficar vazio e vou deixando os meus amigos para trás. Assim seguirei o caminho para a Casa. Mas que Casa? A casa do tio, da avó, da minha família, de um desconhecido? Ainda não sei. A vida não me preparou para compreender os territórios que ainda tenho que passar. Cabe indagar: o meu cotidiano ainda será mergulhado nas dúvidas, nas perguntas, nas

incertezas? Não tenho respostas para essas questões. No caminho, vêm as lembranças das experiências vívidas na infância com minha família, com meus irmãos, com meus vizinhos. Tenho dificuldade em reconhecer esse caminho. Para onde estou indo? Não reconheço este lugar. Que lugar é esse? Vejo um muro alto com um pequeno portão de ferro todo enferrujado e descascado pelo tempo. Não lembro nada aqui. Não reconheço as pessoas que me acenam do portão. Enfim, cheguei! Ao me aproximar do novo espaço onde irei morar, pergunto-me: que casa é essa?

Adentro nessa Casa para iniciar minha pesquisa que se nomina “A Infância Abrigada: Impressões das Crianças na Casa Abrigo”, casa esta situada na grande Porto Alegre, cidade de Novo Hamburgo - RS. Neste ensaio inicial “Que Casa é essa?”, coloco-me no lugar de uma criança para propor a apresentação dos cenários, os territórios, as identidades, as dúvidas, as problematizações que muitas crianças têm acerca do lugar onde elas estão vivendo sua infância, bem como as incertezas de outros lugares por onde elas terão que passar. Dos questionamentos, das afirmações dos fatos descritos acima, destaco cenas e muitas dúvidas levantadas pelas crianças pesquisadas. Nesse sentido, ao colocar-me como uma das crianças abrigadas, tento mostrar através das narrativas e acontecimentos descritos as suas impressões do que é ser uma criança que vive numa Casa Abrigo.

Meu objeto de pesquisa intitulado **A Infância abrigada: Impressões das Crianças na Casa Abrigo** me remete a fazer duas perguntas: como as infâncias são produzidas na Casa Abrigo e quais as impressões desses sujeitos sobre os espaços de abrigamento, por eles vividos com as outras crianças?

Atento a estas questões entendo que a realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de problematizar os saberes construídos pelas crianças nos lugares a elas destinados na Casa Abrigo.

Minhas experiências na Educação Infantil dão “início” a minha vida profissional na perspectiva da infância e do trabalho com crianças, com as quais aprendi e continuo aprendendo. Minha profissão na tarefa de educar começou em 1982, com crianças de cinco e seis anos. Era uma posição anteriormente ocupada só por mulheres. A profissão de professor de Jardim de Infância, naquela época, ou ainda hoje, se institui a partir do modelo de mãe idealizada pela sociedade, ou seja,

a responsável pelos cuidados básicos da criança, como: ser afetuosa, paciente e ter amor às crianças.

Mesmo sem experiência de atuar na educação, algumas dúvidas me inquietavam, como a de trabalhar com crianças pequenas (meninos e meninas) cuja realidade escolar era a da classe média alta; atuar como responsável por uma turma com crianças (Jardim I e II); ser o primeiro homem no Estado a trabalhar com crianças da Educação Infantil, servindo até como manchete de uma reportagem em um jornal local².

No fazer cotidiano, eram muitas as normas e “ordens” a serem seguidas: planejamento, mensal, bimestral, relatório diário de cada aluno, unidades semanais compartilhadas com as colegas da mesma série, planejamento das exposições dos trabalhos dos alunos, criação de peças teatrais, cuidado em servir o lanche/alimentação para todas as crianças.

Agora, avaliando de longe, observo que minhas experiências consistiam em realizar atividades que buscavam disciplinar as crianças a partir de uma rotina planejada, com normas, horários e tempos determinados para realização das atividades, certamente, organizadas e avaliadas para produzirem um determinado tipo de aluno na educação infantil.

Após vários anos trabalhando com educação de crianças, precisei educar, sobretudo, meus modos de ver e pensar “as infâncias”: infâncias reguladas pelas práticas educativas, infâncias protegidas pelas famílias, infância *das guerras* diárias, infância rica e pobre, infância convivendo com violência e violada em seus direitos, infância sem pais, ou pais provisórios. Ao retomar minhas práticas educativas, percebo o quanto estas atravessaram, ou atravessam-se numa rede de disciplinamento, de normalização, e “governo”³ das crianças, naquilo que me parecia um modo muito normal ou natural de trabalhar com a Educação Infantil.

Assim, ao retomar o meu ser professor, procuro entender o quanto as “verdades” são produzidas e se constituem a partir de suas histórias e lugares, “tempos e espaços”. O que somos, o que fazemos, o que pensamos, acredito, agora, é transitório. Dessa forma, entendo eu que os modos de se produzir a infância naquela época, naquele lugar, naquele espaço, seguiam uma rotina

² O HOMEM SEM PRECONCEITO - Jornal O Povo - Caderno 2, 27/03/1983 – Fortaleza/CE (Anexo E)

³ Governo não se refere apenas à gestão política, mas, segundo Foucault, “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias dos doentes”. (FOUCAULT, 1995, p.244).

marcada pela produção de “corpos dóceis”⁴; corpos produzidos a partir de técnicas de individualização que os esquadriham, qualificam e excluem aquelas que não estão de acordo com a norma (FOUCAULT, 1997a). Ou seja, hoje entendo a escola como uma fábrica de corpos dóceis. Sabe-se, também, que para o autor os mecanismos disciplinares que operam na escola são os mesmos que operam em nossa sociedade.

O acima refletido me leva a pensar como são produzidas estas infâncias em nossas escolas? Como estas funcionam e produzem os sujeitos infantis? A pedagogia e a escola daquela época (década de 1980) constituíam-se na ordem de “uma boa educação” para as crianças? Poder-se-ia dizer que a ordem, o disciplinamento atravessam o conjunto das práticas disciplinares das crianças, de modo que se percebe que a escola se estabeleceu como institucionalização que “fabrica” novos sujeitos: dóceis, disciplinados, fáceis de manejar/conduzir.

O cotidiano na pesquisa com crianças passou por algumas transformações, assumindo novas formas, contornos e movimentos, na medida em que as suas falas apresentam novas possibilidades e novas descobertas a serem investigadas.

Inevitavelmente, ao se fazer uma pesquisa, as direções a serem tomadas são múltiplas. Algumas são sugeridas pela orientadora e outras pela banca, no momento da apresentação da Proposta de Dissertação, e assim novas rotas são tomadas pelo orientando no convívio com as crianças pesquisadas. Estas nos convidam a pensar, experimentar, escolher, criar interações e interrogações ao longo da pesquisa.

Para muitos pesquisadores, incluindo os alunos do mestrado, iniciar uma “escrita”, uma “pesquisa” envolve algo misterioso, mágico, praticado em rituais de incertezas, pois a escrita nos leva ao desconhecido.

A relação de sujeito/pesquisador nos impulsiona. O sentimento, a emoção, as ideias que se oferecem pela memória, me aproximam do campo investigativo. São muitas as perguntas que não têm respostas.

Contudo, investigar através das minhas experiências escolares vem constituindo o meu caminho, permeado por um conjunto de pressupostos

⁴ No Livro *Vigiar e Punir*, Foucault nos mostra que, durante a época clássica, aparece uma nova mecânica do poder, em que há uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Nos séculos XVII e XVIII as disciplinas tornaram-se fórmulas diretas de dominação, com métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo. Foucault situa essa dominação do corpo através de uma pesquisa genealógica sobre as transformações históricas. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história das violências nas prisões. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997.

adicionados a discursos, práticas, narrativas, acontecimentos, conectados à(s) infância(s) produzidas e “regulamentadas de poder” (FOUCAULT, 1998).

Esta pesquisa de Mestrado em Educação pauta-se como algo previsto, planejado, seja na ordem, na incerteza, na dúvida, na descoberta ou na contemplação da sensibilidade a partir do conhecimento, mas, sobretudo, o desejo de entender o funcionamento e o cotidiano das crianças na instituição pesquisada.

Para ser pesquisador é preciso isolar-se, perguntar-se, fazer escolhas. Há fatos, acontecimentos, incertezas, dúvidas, textos inconclusos que precisam ter novos olhares. Através da pesquisa, “somos instigados a questionar nossos referenciais” (MEYER E SOARES, 2005, p.23-44).

Hoje, após ter trabalhado como coordenador pedagógico de uma escola pública de Ensino Fundamental (Ed. Infantil à 5ª série), conheci as crianças da Casa Abrigo, foco da minha pesquisa. Na escola, muitas crianças e professores as olhavam como “diferentes”, pois inúmeras situações do cotidiano escolar anunciavam e denunciavam corpos infantis que fugiam das “regras”, do “disciplinamento”, dos “padrões normativos”, pois não obedeciam às recomendações dos professores, infringiam as normas, burlavam as leis da escola. Questões como estas me colocaram a pensar sobre a vida destas crianças, fazendo com que buscasse refletir e problematizar o meu foco de pesquisa.

Á partir das disciplinas cursadas na UFRGS desde 2004 (como aluno do Programa de Educação Continuada - PEC) e o Curso de Especialização em gestão escolar (Pós-Graduação na UFRGS - FACED/MEC), busco, agora, refletir e analisar as relações e ações que permeiam a educação e os saberes sobre as crianças nas escolas.

A linha de pesquisa “Estudo sobre Infâncias” me fez buscar entender as *guerrasdiárias*⁵. *Guerras* vividas pelas crianças na Casa Abrigo como: a falta da família, viver na vulnerabilidade social, privação de liberdade, a dúvida de quanto tempo ficará no abrigo e se vai retornar para a sua família, isto é, entender como são

⁵ O emprego da expressão “guerrasdiárias” é proposital. Inspiro-me em Michel Foucault, quando dialoga diretamente com as inquietações investigativas no livro em Defesa da Sociedade, em suas análises sobre guerras: civil e política, quando coloca em cena a guerra entendida como relação social permanente de todas as relações de poder. Ao pensar o poder como uma *relação* e não como uma “propriedade”, Michel Foucault enfatiza que não são por suas vontades conscientes ou por suas liberdades de atuação que os “indivíduos” seriam caracterizados, mas sim por um *conjunto de condições que [os] possibilitam cumprir uma função de sujeito*” (FOUCAULT, 2002 p. 83). Por isso, em muitos momentos dessa dissertação faço uso do vocábulo *dasguerras*.

produzidas e quais as impressões das crianças e de suas infâncias no âmbito da Casa Abrigo. Ao eleger a criança como objeto deste estudo, ressalto pelo menos as questões: *como os sujeitos infantis veem a Casa Abrigo e quais os seus espaços preferidos? Que outros espaços eles gostariam que tivessem na Casa Abrigo? Quais interações são constituídas a partir da vivência coletiva na Casa Abrigo?*

Ao realizar esta pesquisa com crianças na Casa Abrigo, pretendo fazer emergir as suas narrativas, visto que os estudos que buscam “dar voz” às crianças ainda são bastante recentes no Brasil. As crianças, ao serem investigadas, estão imersas numa cultura, e o que proponho é dar visibilidades às experiências vividas por elas.

A ideia da Dissertação “A Infância Abrigada” está associada ao foco de investigação, em que busco entender como as infâncias são produzidas na Casa Abrigo e quais as impressões das crianças sobre os espaços e a convivência com o outro. *O que pensam? Como se sentem as crianças na Casa Abrigo?*

Para tentar dar conta de tal indagação, me apoio em Foucault (1998) quando afirma que:

Aquilo que, numa dada época, reporta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e definem as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro. (p.63-64).

Certamente, o autor me auxilia a problematizar e a traçar caminhos, nos quais os meus ensaios de pesquisador poderão se situar.

1.2– A casa: o lugar onde as crianças foram postas

*Quando as crianças brincam
Eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém. [...]
(PESSOA, 1965, p.169)*

O poeta Fernando Pessoa me convida a pensar sobre o cotidiano infantil, pela simplicidade em enquadrar a vida nas lentes da inocência, sem deixar de refleti-la em suas manifestações mais cotidianas.

Que lugar é este onde as crianças e adolescentes foram postos? Quem são os cuidadores que lhes oferecem acolhimento, proteção e cuidado? Assim passo a tratar da Casa Abrigo.

A Casa Abrigo está localizada num bairro nobre da cidade de Novo Hamburgo. que é muito conhecido pelos luxuosos condomínios e suas belas casas. Essa entidade foi fundada em 2003 e, desde então, é conveniada com a Secretaria de Assistência social – SDS da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.

No momento da pesquisa, a instituição atendia 28 crianças e adolescentes, com faixa etária de 2 a 13 anos, sendo a sua capacidade de 20 atendimentos. Todos os internos estão em situação de abandono, miséria, em situações de rua, vítimas de violência, da violência sexual (estupro), pais ou responsáveis detidos (presidiários), incluindo crianças portadoras de necessidades especiais: deficiência mental leve/moderada.

A Casa Abrigo mantém convênios com órgãos públicos estaduais e federais, parcerias com empresas, associações, grupos de voluntários. A área de abrangência para o acolhimento dessas crianças é composta de todas as regiões da cidade de Novo Hamburgo. Duas escolas municipais ficam próximas à Casa Abrigo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Néri e Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcos Moog. Estas escolas atendem todas as crianças e adolescentes (Educação Infantil ao 6º ano).

É uma casa alugada pela Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Em relação ao quadro de recursos humanos, o mesmo é composto por: 01 Diretora; 01 Assistente Social; 02 cozinheiras; 01 Auxiliar de cozinha; 03 ajudantes de Serviços Gerais; 08 Educadores, sendo quatro Estagiários, 01 Orientadora pedagógica, 01 Psicóloga, totalizando 22 funcionários. A escala de trabalho deve garantir em cada plantão, pelo menos, quatro profissionais.

O trabalho da Casa Abrigo é supervisionado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo.

A maioria das crianças e adolescentes atendidos na Casa Abrigo são encaminhados pelo Conselho Tutelar, seguida das Varas da Infância e Juventude local. Outra questão que é importante ressaltar é que não há proximidade entre o Abrigo e a moradia (casa) das crianças atendidas.

Durante a pesquisa, pude constatar que existe uma maior concentração de crianças e adolescentes abrigados na faixa etária de 05 a 10 anos.

As “redes de serviço”⁶ nas quais são atendidas muitas das crianças abrigadas são: Serviço de Psicologia, Núcleo de Atendimento Psicopedagógico, Médicos Especialistas: Neurologista, Psiquiatra, Clínico Geral. Algumas crianças e adolescentes participam de sessões de terapia⁷ em grupo ou individual.

Na área de Proteção Social, há visitas à Casa Abrigo de Promotores da Vara da Infância⁸ e Juventude do Fórum Municipal de Novo Hamburgo. Nessa visita o promotor apresenta para a Diretora e a Assistente Social do Abrigo a situação de algumas crianças. O propósito desta visitação é o de analisar e avaliar a situação que se encontra a criança abrigada provisoriamente nesta casa. Avaliar, em qual momento, estas podem voltar ao lar ou, caso esta volta não seja possível, que lhe seja reconhecido o direito a uma família substituta.

Ao caracterizar este espaço de pesquisa como um lugar e espaço de acolhimento das crianças abrigadas, passo a questionar: qual o modo de “institucionalização” organizado para as crianças que são retiradas de suas famílias? Quando estas são consideradas como sujeitos de direitos? Para aprofundar essas questões, tratarei a seguir da história da institucionalização de crianças e adolescentes no que se refere à “rede de serviço” para elas constituído⁹, como também, possibilitar uma aproximação e conhecimento sobre a efetivação da garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

⁶ As redes de serviço são criadas para as crianças que apresentam dificuldades sócioafetivas, dificuldades de expressão emocionais, como também, pretendem estimular a criança a expressar suas emoções. Retomo estas questões de uma forma mais minuciosa no capítulo 4: Medicalização na Infância (Fotografia-Sala dos remédios).

⁷ Cabe ressaltar que, durante todo o período que pesquisei na Casa Abrigo, algumas crianças relatavam que eram atendidas diariamente em diversos serviços especializados. Em momentos da realização das atividades da pesquisa, algumas crianças se ausentavam e outras chegavam após o início dos meus trabalhos, por estarem em atendimento.

⁸ Zelam pelo efetivo respeito aos direitos e garantias jurídicas e sociais asseguradas às crianças e adolescentes.

⁹ A história da “Institucionalização de crianças e adolescentes” será detalhada no capítulo II.



A Roda...

No século XVIII, surgem rodas de expostos, pertencentes às primeiras instituições de proteção à criança abandonada no Brasil. Criada na Idade Média, a roda permitia o recolhimento da criança sem que a identidade dos pais fosse revelada.

CAPÍTULO 2

DE CASA PARA A “RODA”: RODA PARA NÃO DEIXAR VER, PARA NÃO DEIXAR DIZER.

Uma roda que deve girar sobre si mesma, sem ciranda, sem circo, rotação sobre um eixo, sempre no mesmo sentido, sem produção de diferenças, apenas o mesmo. Roda para não deixar ver, para não deixar dizer. (CECCIM e PALOMBINI, 2009, p.302).

Com essa citação de Ceccim e Palombini, retomo o propósito da Roda dos Expostos, ou seja, a Roda que dá lugar às crianças indesejadas que nela são colocadas com o intuito de excluir, aproximar, determinar e normalizar as crianças em situação de abandono. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1997a) mostra que o normalizar é, na sua perspectiva maior, um mecanismo para corrigir. Sua função é reduzir os desvios, ou melhor, fazer com esses inexistam. Nesta Dissertação entendo a Roda como um instrumento que busca normalizar, porque impõe a regra, ritualizada de modo sutil, bem como, é também uma estratégia de garantir a vida.

Entrar na “Roda” significa seguir o destino numa ordem do mundo visivelmente fundada numa época de grande abandono e mortandade de crianças. Hoje, olhando para este lugar - casa de recolhimento, volto ao tempo e entendo as crianças abrigadas como *rodeiras de abrigos*.

Naquele tempo (Europa do século XVII), as crianças que eram entregues às Rodas evidenciavam, sem disfarces, a realidade da exclusão, num tempo de ausência, num tempo de uma outra ética ou moral. A roda dos “Expostos ou dos Enjeitados”¹⁰ no século XVII, exerce de forma direta o seu poder sobre a vida das crianças pobres recém-nascidas assumindo assim a gerência das suas vidas. Isso me ajuda a pensar no enquadramento a um modelo de *família institucional* se

10 - “A roda dos expostos” trata-se de uma invenção francesa do século XVII, parecida com as portas giratórias das agências dos bancos atuais. A roda era usada para receber meninos e meninas abandonados, desde bebês até cerca de quatro anos. Eles eram colocados ali e, em seguida, depois que a roda era acionada, eles entravam nos orfanatos. Ao colocar a criança no cilindro, tocavam uma campainha que avisava freiras e padres que ali estava uma criança abandonada. Assim seus pais não eram vistos pelos funcionários da entidade, mantendo o anonimato. Muitas crianças traziam um bilhete “que informava à rodeira de que a criança, o bebê já estava batizado”(Marcílio, 1997, p.52). As Rodas mostravam nas estatísticas higiênicas um número elevado de nascimentos ilegítimos, uma altíssima proporção de partos mal realizados e de mortes no primeiro mês e no primeiro ano de vida, a falta de higiene do meio social, os abusos morais e sexuais, entre outras características das más condições de vida da população.

delineando para o acolhimento no qual se compromete com a tarefa de cuidar da vida, através do controle dos corpos dos indivíduos “rejeitados”, “abandonados”, fruto muitas vezes de ligações “inconvenientes”, ou, posso dizer, dos “filhos de ninguém”.

Em muitos casos, as casas das rodas não retinham as crianças por muito tempo. Estas eram entregues às “amas de fora” ou “amas de termo”, mulheres que residiam em domicílios particulares e que deveriam criar os expostos até os sete anos de idade. A Casa da Roda cumpria o papel de acolher não apenas os filhos ilegítimos, mas, também, aqueles cujos pais estavam momentaneamente impedidos de criá-los.

Por outro lado, a família “dispondo da roda, homens e mulheres passaram a contar com uma apoio seguro à suas transgressões sexuais” (COSTA,2004, p.164).

Percebe-se então que a casa dos expostos, “a roda” do século XVII, integrou o que Foucault (1997b) chamou de “Prática do internamento”¹¹, que pode ser considerada como uma rede institucional para que as crianças não ficassem abandonadas ou que morressem.

As Rodas dos Enjeitados chegou ao Brasil em 1726, sendo instaladas nas Santas Casas de Misericórdia das principais cidades brasileiras. A primeira foi instalada em Salvador (1726), seguida pela do Rio de Janeiro (1738), Recife (1789), São Paulo (1825), São Luiz (1829) e Porto Alegre (1837). Esta última funcionou durante 103 anos, foi desativada apenas em 1940 (SEVERO, 1996).

Na Bahia, a Santa Casa de Misericórdia foi a primeira instituição do Brasil a ter uma Roda destinada a essa finalidade. Em 1726, a cidade de Salvador tinha em torno de 30.000 habitantes, e o abandono de crianças já constituía um sério problema. Reza a lenda que a corte portuguesa não aceitava levar para Portugal os filhos mestiços de portugueses com índias ou negras, criando assim a “Roda de Salvador”.

Diariamente, pela manhã, podiam ser encontrados nas ruas da cidade os corpos de recém-nascidos deixados à própria sorte por seus pais, e que acabavam mutilados por cães e porcos. Em 1734, depois de autorizada pelo rei, a Roda do Asilo do Santo Nome de Jesus passou a receber os pobres recém-nascidos.

11-Foucault, no livro *História da Loucura – No século XVI*, o internamento não era apenas destinado aos loucos, mas também a outros grupos que a sociedade segregava: os pobres, os libertinos, os doentes. O internamento, portanto, seria um mecanismo de salvação da vida infantil. FOUCAULT, Michel. *A História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

Nessa época o atendimento asilar era organizado mediante a divisão por sexo e havia asilos somente para a proteção de órfãos pobres, filhas de casamento legítimo, e outro para indigentes, filhas naturais de mães pobres ou órfãos desvalidas. Havia ainda divisões determinadas pelo critério racial, ou seja, espaços para órfãos brancas e, outros, para negras. O regime de funcionamento das instituições seguia o “modelo do claustro”¹², as práticas religiosas e o restrito contato com o mundo exterior eram características fundamentais dos colégios para meninos órfãos e dos recolhimentos femininos, sendo que, no segundo caso, a clausura era imposta com maior rigor. (RIZZINI, 2004, p. 24- 27)

Entretanto, tendo passado a época da “criança enjeitada” do século XVII, uma nova ordem familiar sobre a infância abandonada se instala. Esta infância passa a ser adjetivada como: infância institucionalizada/abrigada, abandonada, maltratada, perdida. Ou seja, ao longo de nossa história a infância é tratada de forma distinta. Termos ou denominações como menor, desvalida e que de algum modo “não puderam ser sustentadas pelos pais por várias razões (doença, idade avançada, prisão, invalidez, morte) passam a ser socialmente utilizados (Venâncio, 1999, p.16-17). Todas essas fazem parte do grupo de criança “governada por outrem”, pois é frágil e necessita de proteção e de cuidados, como afirma Hickmann (2008, p.55).

2.1- Dando nome às infâncias pobres

Ao longo da história da infância pobre, pode ser observado como se alteram suas denominações: “menor”, “criança” e “adolescente”.

A história da assistência à infância desvalida segue até chegar ao século XX. A crescente convicção da população de que o “menor” abandonado representava risco para a futura sociedade, aliada à necessidade de se investir no capital humano em uma sociedade industrial emergente, fez com que o Estado assumisse a responsabilidade pela assistência e proteção à infância carente e considerada em risco, promovendo uma política voltada aos cuidados dos chamados “delinquentes”.

¹² Pátio interior descoberto que havia nos conventos/asilos do Século XVII.

Criam-se, mais uma vez, instituições como os Reformatórios ou Institutos Correccionais. Reformatório é a parte do juizado de menores em que uma “criança” ou “adolescente” deveria ficar durante um tempo, até que fosse “reformado”, ou seja, pudesse seguir os caminhos de uma pessoa considerada “normal”. Esta instituição, no século passado, buscava corrigir os menores indisciplinados, desamparados, ou que viviam em situação de risco. As estratégias principais do Reformatório eram definidas pela disciplina (horário, regras, acesso aos espaços, rigor no estudo, comportamento religioso, cívico e social); pela obediência que eles deveriam exercer entre alunos, docentes e superiores. Segundo o dicionário Aurélio, o “Reformatório é um conjunto de preceitos moralizadores ou instrutivos, Casa de “Correção”. Este valorizava o método de correção e disciplinava as crianças abrigadas.

Verifica-se, portanto, que a história da política social de atenção às crianças e aos adolescentes das classes pobres no Brasil, a partir do século XX, voltou-se muito mais para uma história de negação de direitos do que para uma história de inclusão, de direitos assegurados. Para Rose (1989) é também o século XX:

[...] o momento da existência humana mais intensivamente controlada de maneira diferente, épocas diferentes e por diferentes caminhos, variando de um segmento da sociedade a outro, a saúde, o bem-estar e o cuidado das crianças passaram a ser relacionados com o futuro da nação e com a responsabilidade do Estado tanto na teoria quanto na prática (p.121).

Sobre as crianças se escrevem tratados, leis e pesquisas. Elas se tornam objetos de saber a ser moldado como futuros cidadãos. Contudo, já desde o final do século XIX, vários assuntos referentes ao trato do menor abandonado passam a ser discutidos no Brasil como, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino, forçando os pais a enviarem seus filhos à escola; a regulamentação do trabalho infantil na tentativa de se evitar abusos pelos empresários e desvio da criança da escola; a regulamentação do ensino profissionalizante, assim como a intervenção sobre o Pátrio Poder e a legislação penal (RIZZINI, 1997, p. 96).

Tais concepções levaram os internatos a serem considerados como medida mais eficiente para a formação de crianças e adolescentes pobres. Sob o discurso de proteger os internos de um mundo hostil, o que na realidade pretendia-se era proteger a sociedade da convivência com esses "menores". Abrigar ocupa posição central nesse novo paradigma e o termo “internato” é utilizado para todas as instituições de acolhimento provisório ou permanente, assumindo uma conotação de isolamento e fechamento.

No início do século XX, a infância pobre é tratada com termos que revelam as perspectivas ideológicas das abordagens adotadas. Expressões como “santa infância”, “expostos”, “órfãos”, “infância desvalida”, “peraltas”, “menores viciosos”, “infância em perigo moral”, “pobrezinhos sacrificados”, “vadios” foram usadas para designar e adjetivar a infância pobre. Para estes se fecha um ciclo de aprisionamentos através de um sistema que responde ao seu próprio fracasso por meio do aumento do controle (PROUT, 2010).

Expressões como “infância abandonada” eram raramente utilizadas há dois séculos, sendo mais comuns termos como “enjeitados” e “expostos”. O termo “abandono” passa a ser mais utilizado, remetendo à figura de uma mãe cruel e desprovida de caráter que “doa” ou “abandona” seus filhos. É interessante nesse sentido o trabalho de autores como Motta (2001), que observa o “abandono” pela ótica da mãe “abandonada”¹³.

Com o Código Civil de 1916, a denominação para tal infância passa a ser “menor”, com variantes como “menor abandonado”, “menor delinquente”, “menor de conduta antissocial”, “menor em perigo moral”, “menor carente”, “menor em situação de risco” e “menor institucionalizado”, sempre com uma conotação de infância pobre e desviada. Ou seja, esses faziam parte do grupo de “crianças perigosas”, como explica Prout (2010):

Trata-se das crianças contemporâneas como uma ameaça a si mesmas, às outras e à sociedade como um todo. Nessa imagem as crianças são vistas como personificadoras dos supostos males da sociedade contemporânea, como a criminalidade, a decadência moral, o consumismo e o fracasso financeiro. (p.24)

Sobre essas crianças perigosas à sociedade, Fonseca (1995) em seus estudos sobre sua Institucionalização, traz uma análise do contexto social, político, histórico, econômico e cultural em que problematiza e detalha o cotidiano institucional no Brasil. Tendo analisado a história da institucionalização de crianças e adolescentes no país, verifica em suas pesquisas que os “Internatos” ou os “Orfanatos” funcionavam nos mesmos moldes de asilos para órfãos e expostos desde o Brasil colônia até o presente”. E neste contexto “a universalização da infância” tem sido “acompanhada de uma política de promoção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos universais” (FONSECA e SCHUCH, 2009, p.

¹³ Motta (2001) ilustrou o nível de sofrimento da mulher que entrega o filho em adoção e o despreparo social para acolher seu drama, ao argumentar que tais mulheres são de todo modo condenadas por engravidarem.

15), isto é, na infância, sendo universalizada, a criança é vista como “sujeito de direitos”. Ou seja, nas duas últimas décadas do século XX, tanto pelas ações do Estado, quanto da sociedade civil, a infância é transformada num projeto e sobre ela se escreve, se propõem leis, se criam normas (PROUT, 2010).

Contudo, é somente, na década de 1980, que ocorre no Brasil um amplo debate político sobre a proteção da infância e adolescência, buscando subsídios legais, articulações das organizações, campanhas e debates com setores governamentais e setores da sociedade civil, pretendendo, entre outros objetivos, superar o ciclo perverso da institucionalização.

Desta forma, foi praticamente no final do século XX que crianças e adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direitos, o que implica novas possibilidades de atendimento às suas necessidades, principalmente em receber as medidas específicas de proteção, traduzidas no âmbito da assistência social pelos serviços de proteção especial, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 passa a utilizar os termos criança e adolescente com conotações mais amplas e supostamente “neutras”, aplicadas a todos sem distinção, abolindo o uso do termo menor por conta de seu sentido negativo.

As práticas institucionais apresentadas até aqui, através da história de outras épocas, e de outras sociedades, de algum modo, nos mostram o como as “Instituições de abrigo” tornam-se uma outra “Roda”, ou uma espécie de roda atualizada, agora regimentada pelas leis da pós-modernidade, que operam em produzir determinados tipos de sujeitos desejáveis e assim vivilizá-los a uma nova ordem de “convivência familiar” ou de famílias institucionais.

Diante disso, pode-se inferir que estas instituições, além de capturar os sujeitos infantis para “governá-los”, também estão, ao mesmo tempo, produzindo corpos e mentes que escapam da “normalidade”¹⁴.

O sentido de normalidade é entendido aqui como aquele que se enquadra no modelo aceitável, sendo como aquele que segue as normas e as regras. Nessa concepção, a “institucionalização” busca produzir sujeitos “bons cidadãos”, cujas

¹⁴ A partir das contribuições foucaultianas, ninguém foge à sua parcela de anormalidade em nossos dias. Problematizo a “anormalidade” quando nos colocamos no lugar normal, naturalizado como um sujeito ideal convencionado pela sociedade.

funções seriam as de manter, ordenar, regular, doutrinar, isolar, contribuindo assim para demarcar e definir o espaço da infância, ajustado às novas exigências sociais, como a instituição abrigo.

Diante do desafio de garantir efetivamente o direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes, surgem então novas políticas para que, cada vez mais, crianças e adolescentes tenham seus direitos assegurados, mesmo que, para isso, por circunstâncias diversas, estas sejam encaminhadas às “instituições de abrigo” tornando-se, portanto, “sujeitos de direitos”.

Para o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de crianças e Adolescentes (CONANDA), a Instituição de Abrigo é uma entidade que desenvolve programa específico de abrigo. É uma Modalidade de Acolhimento Institucional que atende a crianças e adolescentes em grupo, em regime integral, por meio de normas e regras estipuladas por entidade ou órgão governamental ou não governamental. Segue parâmetros estabelecidos em lei é do que tratarei a seguir.

2.2- Direitos da Criança: mecanismos normativos de regular a “Infância Abrigada”

De uma forma didática os autores nos orientam a compreender o caminho percorrido desde a condição de não-ser da criança, no contexto da colonização que massacrou as civilizações que não fossem cristãs, adultas e ocidentais, até o atual momento, dito de transição paradigmática, em que as crianças e adolescentes ganham status de sujeitos de direitos constituindo-se enquanto cidadãos. (MÜLLER, 2001, p. 2).

Os sujeitos infantis ganham *status* de “sujeitos de direitos” através de um conjunto de práticas variadas: quando estes eram considerados abandonados, em vulnerabilidade social vivendo em estado de pobreza e de exclusão. Isto é, infâncias constituídas sem um bem-estar e que vivem em péssimas condições de vida. Hoje, devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos exigíveis com base nas leis, entre as quais a *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959), como também no Brasil dos anos 1990, gestadas a partir da Constituição Federal de 1988 e consolidadas pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, aparece neste contexto para reger os Abrigos como uma “medida provisória excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em

família substituta” (Artigo 101). No entanto, as pesquisas mostram que, em 2002, segundo Fonseca (2009), “apenas 11% das crianças internadas na rede estadual de abrigos no RS – estando por menos de seis meses no sistema de abrigos – correspondiam à realidade prevista no ECA, e 35% estava no sistema por cinco anos ou mais. O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a transitoriedade da criança na Casa Abrigo até 6 meses” (FONSECA, p.42).

O que se constata em minha pesquisa, no entanto, é que, hoje, crianças e adolescentes permanecem muito mais tempo do que é previsto em lei, nas *casas lares* e de *abrigamento*. Em média, as crianças permanecem na Casa Abrigo pesquisada, de 06 meses a 02 (dois) anos. No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) concebe as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Toda a ação pedagógica prevista no ECA é respaldada e priorizada pela liberdade de direito à convivência familiar e comunitária. O artigo 101 estabelece as medidas de proteção a toda criança e adolescente que tiverem seus direitos violados; na ordem das prioridades, a medida de proteção abrigo em entidades (inciso VII) é colocada em penúltimo lugar, antecedendo apenas a medida de proteção colocação em família substituta (inciso VIII). Com a criação do Conselho da Criança e do Adolescente, que, segundo Craidy (2001, p. 24), se constituía num lugar onde:

Cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. [O Eca] determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação.

Dessa forma, a criação do ECA é um reconhecimento e valorização da infância por parte das políticas públicas e, de algum modo, possibilita um novo olhar sobre os *direitos das crianças* e adolescentes, ou seja, trata-se de uma política efetiva de proteção e garantia de direitos às crianças e adolescentes no Brasil. Entende-se que falar de direitos das crianças numa sociedade como a brasileira e, sobretudo, em relação a infâncias singulares na sua pluralidade, remete-nos à reflexão segundo a qual a sociedade pós-moderna, tendo como base estrutural as políticas neoliberais, utiliza-se das Leis como mecanismos de dominação em forma de “direitos”. E isso é alcançado ou ao menos tentado, como lembra Cunha (1979), através da imposição desses direitos por meio da disciplina, encarados como

regulações do ponto de vista de quem as implementa. Mas que, mesmo tendo esse caráter de regulação, dão-nos base para a discussão da infância como tempo de direitos e da criança como sujeito social de direitos, a criança cidadã, que adquire inclusive o direito à participação nas questões referentes à sua vida, e é “novamente” considerada coparticipante do seu processo educacional.

Neste período criam-se também os Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares, como vimos acima em Craidy. O primeiro visa à formulação de políticas públicas compatíveis com as necessidades locais e o segundo à atuação imediata nas situações em que os direitos assegurados pelo ECA à criança ou ao adolescente forem violados.

É importante ressaltar que nesse capítulo ou nessa pesquisa não pretendo analisar as questões implicadas no que tange os artigos específicos do ECA, mas problematizar esta questão com vistas a uma melhor compreensão das “garantias de direitos” das crianças abrigadas pesquisadas.

O ECA inaugura uma nova forma de gerir os direitos da criança e do adolescente, pautada na Garantia de Direitos. A inovação que o ECA nos *apresenta diz respeito às medidas de proteção, ou seja, àquelas que visam garantir* “a proteção de crianças e adolescentes quando há violação ou ameaça aos seus direitos definidos em lei, seja por ação ou omissão do Estado ou da Sociedade; por falta, omissão, ou abuso dos pais ou omissão do seu responsável e em razão de sua conduta” (ECA, Art. 98, 2006, p. 41).

No que diz respeito ao abrigo como uma medida de proteção prevista no ECA (1990), tem a finalidade de resgatar o ambiente familiar, substituindo a família original das crianças em situação de abandono, oferecendo-lhes a oportunidade de uma convivência afetiva equilibrada e saudável, condição indispensável ao seu pleno desenvolvimento.

Assim, as crianças sendo abrigadas numa casa de acolhimento é uma forma de proteção quando os seus direitos foram violados, sendo aplicadas como uma medida de proteção.

Em relação a essas medidas que visam assegurar tais direitos afirma o artigo 101 do ECA (2009):

- I- *Encaminhamento dos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;*
- II- *Orientação, apoio e acompanhamento temporários;*
- III- *Matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;*

- IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;*
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;*
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;*
- VII - acolhimento institucional;*
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;*
- IX - colocação em família substituta;*

Ainda, tomando como referência, a medida VII no 2º parágrafo do Estatuto ressalta: “A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 02 anos, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse devidamente fundamentada pela autoridade judiciária”.

Dessa forma, se pode constatar que os direitos das crianças e dos adolescentes institucionalizados são marcados pelas leis e discursos jurídicos com vistas a governar os sujeitos infantis. Rose (In MULLER, 2010, p. 23) fala sobre este momento da vida das crianças, afirmando que este é:

[...] o momento da existência humana mais intensivamente controlado. De maneira diferente, em épocas diferentes e por diferentes caminhos, variando de um segmento da sociedade a outro, a saúde, o bem-estar e o cuidado das crianças passaram a ser relacionados com o futuro da nação e com a responsabilidade do Estado, tanto na teoria como na prática.

Entretanto, sobre isto ainda se pode pensar, como, por exemplo, mesmo com as diversas formas criadas para a condução, controle e gerenciamento da vida das crianças, elas continuam escapando. Quem sabe com estes escapes não se esteja procurando, até mesmo nas instituições prisionais para elas constituídas, que elas sejam responsáveis cada vez mais pelo cuidado de si mesmas. São contradições que se impõem principalmente a elas, visto que é para as crianças abrigadas e por serem de algum modo, perigosas, que se precisa construir espaços que sejam cada vez mais limitados, especializados e supervisionados pelos adultos.

2.3 - Estou aqui na Casa, mas tenho direito de ...

A discursividade sobre a infância de direitos possibilita uma potencialização e um fortalecimento do saber das crianças na posição de sujeitos de direitos, que ao tomarem conhecimento do que lhes cabe com relação aos direitos passam a reivindicá-los e a “impressionar” os adultos com os seus saberes, pois se tornam crianças “sabidas”. (HICKMANN, 2008, p.188).

A partir da perspectiva de Hickmann, as crianças marcam um jeito de ser e de agir como “sujeitos de direitos”, supondo que, desde pequenas, estas se constituem no plano de protagonista, uma vez que através de suas vozes, manifestações e desejos, querem ser escutadas. Escutas estas que foram apresentadas na pesquisa com crianças abrigadas.

Cabe aqui salientar que, no processo investigativo com crianças, Hickmann (idem.) me fez compreender e me aproximou das infâncias abrigadas como “sujeitos de direitos” ao ensinar:

[...] que as crianças possam ser investigadas como sujeitos a serem olhados, escutados, acolhidos em suas opiniões e posicionamento, procurando compreender os significados das ideias que expressam. (HICKMANN, 2008, p.36)

Tendo como finalidade nesta dissertação fazer imergir as impressões das crianças frente ao modo de vida que a cerca, trago o que estas afirmam sobre seus direitos, assim é importante situar aqui, os “relatos das crianças abrigadas”. A temática das conversas envolvia assuntos ora de cunho individual e coletivo, ora associada às suas experiências pautadas de direitos sociais e culturais. Através dos diálogos entre elas e o pesquisador. Os encontros oportunizaram um lugar para ouvi-las, ou posso assim dizer, um espaço para pensar e dizer das suas infâncias. E sobre os direitos elas afirmavam:

Eu estou aqui, mas tenho direito de voltar para casa e morar com minha mãe e meus irmãos. Mas só posso voltar para casa quando meu pai sair de casa. (Marcos, 9 anos).

Ninguém tem o direito de bater no meu irmão. Ele é pequeno e ainda não sabe se defender. Temos direito de ir à escola e ninguém deve bater na gente. (Marlon, 8 anos)

Na outra casa onde eu morava, tinha colegas que me batiam muito. Ninguém tem direito de xingar e bater. (Josiane, 8 anos)

Todos nós temos “direito” aqui na Casa. Direitos de brincar com os colegas, de acordar cedo, arrumar a cama, ir para a escola, de ter uma boa comida, de assistir televisão na sala da TV. (Taís, 9 anos)

Se eu fosse diretor daqui, eu trocava a porta da sala de brinquedos, mudava a torneira que não funciona, colocava de castigo as crianças que batem. Temos direito de ter computadores novos. (Marlon, 8 anos)¹⁵

Na construção desse modo de ver os seus direitos, as crianças me fazem pensar que a alteridade na infância as faz se reconhecerem como sujeito consciente de seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas. A partir destas vozes, pode-se perceber que o que é apresentado pelas crianças como sujeitos de direitos permite

¹⁵ Os excertos que compõem o material empírico da pesquisa serão grifados em itálico e fonte 11 para diferenciar das demais citações do texto.

vê-las numa “interculturalidade” construída a partir de seu cotidiano. Ou seja, crianças constituídas com “aquela imagem da criança ativa, criativa, que pergunta, que exige respeito aos seus direitos” (DIAZ, 2010,p.206).

Considerando o apresentado anteriormente, no que se refere ao conceito de interculturalidade está entendida aqui como um campo complexo que trata da educação, da cultura e das relações entre culturas; portanto, diz respeito aos “estudos educacionais e à sociologia da infância”. (DORNELLES, 2007, p.8).

É preciso instigar esses novos olhares interculturais na infância, de forma que se consiga percebê-la como sujeito que compõe esta categoria social, e que se revela como algo que encarna a aparição da alteridade, acerca das culturas infantis.

A educação intercultural na infância pressupõe uma compreensão da cultura que seja capaz de dar conta dos elementos historicamente construídos, bem como das suas transformações, e de uma pedagogia baseada no diálogo, na participação ativa dos sujeitos infantis.

Daí a possibilidade de se falar efetivamente em pedagogias interculturais na infância. Felizmente essa discussão tem avançado significativamente nos últimos anos com importantes pesquisas sobre a infância e a interculturalidade das culturas infantis entre as quais, pode-se destacar as de Dornelles (2007); Trevisan. (2007); Sarmiento (2007) e Cunha (2007). Estes autores propõem discutir questões acerca da educação de crianças, da infância ou das “infâncias” e das culturas infantis.

Concordo com Dornelles (2007, p. 02) quando esta explicita que não é possível “continuar a falar-se de infância, mas de infâncias, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes”. Partindo desse *lócus* de discussão que aponta uma variedade de infâncias e uma criança produtora de culturas, cunha-se uma nova perspectiva de entendimento da infância.

A partir das vozes das crianças na minha investigação, arriscaria dizer que, para ser convidado por elas para entrar em seus universos específicos e sobre eles conversar sem medo ou angústias, fez-se necessário uma cumplicidade, um certo jogo de olhares e significados comuns. Através desta cumplicidade se estabeleceu laços e se ampliou a interação entre crianças e pesquisador.

As crianças passam a invadir a minha pesquisa, sem pedir licença. Trazem, com suas falas, suas experiências, seus saberes e construções produzidas através

de uma cultura dita da infância. Assim compartilho com a escrita de Cohn, (2005), quando afirma que:

[...] a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança. (p. 20).

A participação infantil pode ser definida na pesquisa como uma mediação que envolve a investigação sobre os mundos sociais e culturais que estão presentes no ser crianças abrigadas. Ao dar voz à criança neste momento, me fez entender “o ter voz como um avanço sobre ser silenciado ou ignorado” (PROUT, 2010, p.36).



Fig. 03 (O Menino)

O homem está no menino, só que o menino não sabe. O menino está no homem, só que o homem se esqueceu. O bom de ser menino, o bom de ser criança, é poder ser este susto, mas deixa o menino lá... O homem que há no menino dorme tão feliz lá dentro... (Ziraldo)

CAPÍTULO 3

PERCURSOS: A PESQUISA COM CRIANÇAS NA CASA ABRIGO

Pensar na “Criança Abrigada” é adentrar ao mundo do cotidiano infantil. A pesquisa com crianças me fez “ver e tratar das infâncias de outro jeito. Olhar para estas infâncias com os olhos de Alice e ver tudo que se vive nela, vive-se com olhos fechados e que basta abri-los para que a vida desponte à nossa frente. (DORNELLES, 2007, p.17)

Olho com os olhos de Alice quando adentro no universo da Casa Abrigo. As crianças me possibilitam me aproximar de lugares do seu cotidiano, de sua vida, me conduzindo por diferentes caminhos que talvez me possibilitem entender as suas infâncias. A cada dia, a cada encontro, estas vivências faziam emergir seus gestos, suas falas, seu pensar e sentir. Através das conversas com as crianças, busquei dar-lhes voz considerando as suas impressões na pesquisa como princípio fundamental deste estudo. Durante o período da pesquisa com as crianças abrigadas, houve diversos momentos lúdicos organizados para que elas criassem, brincassem, inventassem, ou seja, pudessem expressar suas opiniões a respeito das atividades propostas, problematizando as questões suscitadas por mim ou pelos seus colegas. Por exemplo, na escolha de seus nomes fictícios¹⁶ para fazer parte na pesquisa. Pesquisar com a participação das crianças me conduziu a uma pluralidade de vozes, mediante inusitados diálogos, gerados na interação das crianças com outras crianças e das crianças com o pesquisador.

Em muitos momentos da pesquisa, em minhas conversas com as crianças, fui adentrando naquilo a que se refere Deleuze, ou seja, entendo que ao me aventurar pelo universo infantil me deparei com o inesperado, o inusitado, o improvável e, até mesmo, com o ininteligível, porém é justamente isto que enriquece a condição humana, que nos faz vislumbrar “a invenção de novas possibilidades de vida”. (DELEUZE, 1992, p. 120)

A presente pesquisa procurou interpretar e analisar os modos como as crianças constituem suas impressões sobre o morar na Casa Abrigo. Impressões essas que, no momento de investigá-las, implicou a busca por metodologias e

15- Cada criança escolheu o seu nome para escrita da dissertação. A cada encontro surgiam trocas de nomes. As crianças que se esqueciam do seu nome logo este era lembrado pelos seus colegas.

estratégias investigativas, que permitissem conhecer um pouco do “olhar” da infância abrigada. Como afirma Sarmiento, o “olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (1997, p.25).

Entretanto, essa pesquisa me desafiou constantemente e provocou o meu olhar de pesquisador, instigando-me a caminhos e pistas pautados pelos modos de viver suas infâncias institucionalizadas.

Nas metodologias que envolvem as crianças da Casa, foi possível encontrar estratégias de aproximação que levassem em conta o envolvimento e a mobilização, a ação individual e coletiva das crianças. Tais pressupostos são apontados por Sarmiento quando afirma que “a dimensão colaborativa da pesquisa e por aqui se exprime o sentido da participação infantil na investigação sobre os mundos sociais e culturais das crianças” (2007, p.36).

Como instrumento de pesquisa, optei pela perspectiva de uma investigação participativa com crianças, uma vez que me pareceu a opção mais adequada relativamente ao que me propunha a fazer, ou melhor, o acompanhamento das dinâmicas socioculturais das crianças, das suas ações e interações no contexto institucional, a fim de compreender como as suas infâncias são produzidas na Casa Abrigo ou como e quais foram as rotinas de atividades partilhadas no grupo de crianças.

Para tanto, a partir da escuta das crianças dando-lhes voz como participantes na pesquisa, estas puderam se expressar e trocar informações, dentro de um permanente diálogo nas interações estabelecidas entre pesquisador e sujeitos pesquisados.

Os estudos no campo da sociologia da infância apontam para a importância de que as crianças sejam sujeitos participantes da pesquisa e não simplesmente objetos que passivamente se sujeitam aos experimentos, procedimentos e técnicas de investigação (CHRISTENSEN E PROUT, 2002).

Assim, na perspectiva, referenciada nos estudos da sociologia da infância, a criança pesquisada é colocada como “confiável e respeitável” naquilo que diz, naquilo que trata sobre os assuntos/atividades discutidos e abordados no processo de participação na investigação. A percepção da Infância, até meados dos anos 1990, tratava das crianças como seres incompletos, sem inteligência, inatos e sem cultura. Nesse contexto, as crianças não eram reconhecidas no seu potencial ativo,

sendo interpretadas como não confiáveis e respeitáveis. Muitos estudos sobre a Sociologia da Infância, como nos escritos de Sarmiento (1997), Trevisan (2007), Prout (2004) vão mostrar a grande relevância em levar em consideração a escuta das próprias crianças como ativos e participantes da pesquisa com crianças.

Considerar a participação das crianças na investigação, é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações, que ao longo do último século se foram multiplicando sob a égide de tentar compreender a criança, sem nunca considerar essa mesma criança enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2004, p.06).

A construção metodológica na pesquisa com crianças requer, como lembra Sarmiento (2003), que

[...] nos contactos directos quotidianos podemos muitas vezes surpreender os gestos e as palavras que significam o mundo de vida das crianças, as entrevistas mais formalizadas não têm sentido, devendo em seu lugar, ser realizado com mais atenção todo o processo de recolha de informação que decorre da observação e da análise de documentos "reais", isto é, de textos produzidos pelas quais perpassa uma voz autônoma e livre, tão difícil de captar na forma estruturada da entrevista formal. (p.163)

A partir dessa perspectiva, procurei na pesquisa tramar uma rede discursiva, a qual as crianças estavam imersas ao cotidiano da instituição Abrigo. Colocando-as como atores das múltiplas interações de crianças com outras crianças e de crianças com adultos.

Desse modo, a participação destes sujeitos em todo o processo de pesquisa instigou-me a pensar em instrumentos metodológicos que exigissem a imaginação e a criatividade, tendo em vista a interpretação das crianças nos espaços onde elas viviam, aproximando assim, seus saberes e suas culturas.

Sobre a metodologia de pesquisa com crianças, Christensen e Prout (2002) veem as crianças e a infância como: a criança como objeto, a criança como sujeito, a criança como participante e crianças como participantes e copesquisadores. As duas primeiras fazem parte de uma longa tradição nas ciências sociais, enquanto que as duas últimas são mais recentes. As crianças ajudam os pesquisadores a melhor compreendê-las, tendo voz nas decisões tomadas, nos procedimentos adotados e nas análises empreendidas na pesquisa.

A minha pesquisa, no que se refere à cultura das crianças abrigadas destaca a necessidade de me situar na realidade delas, colocando-me dentro delas, na escuta de suas vozes, na construção das atividades propostas como parte do

processo de investigação, mas também como atoras do meu principal instrumento de investigação.

Nesse sentido, considero valiosas as contribuições de Sarmiento (2004), no que se refere às culturas da infância, em relação às interações das crianças e delas com os adultos. Segundo o autor, as culturas da infância são integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre elas e o pesquisador.

Nesta pesquisa, trato com crianças e adolescentes, que produzem e são produzidos pela cultura. Crianças e adolescentes que têm suas especificidades, sua maneira própria de olhar o mundo e enxergá-lo com suas próprias lentes, crianças e adolescentes capazes de perceber e significar seu entorno no convívio entre crianças e adultos na Casa Abrigo.

Assim, a metodologia proposta na pesquisa prioriza a escuta das crianças para compreender seus modos de ação e interpretação. Mais do que observá-las, pretendi escutar suas vozes. O envolvimento e a participação das crianças nas pesquisas foram pautados pelo respeito pelo grupo pesquisado e pela possibilidade de expressar suas próprias visões e habilidades, pois entendo que o respeito à criança está aqui relacionado com os seus direitos.

Para investigar sobre o que pensam sobre a Casa Abrigo, sobre quais as suas impressões da vida na Casa Abrigo, busquei apoio nos trabalhos desenvolvidos por Dornelles (2007), Rangel (2007), Sarmiento (2007), Trevisan (2007), Ramos (2010) e faço uso de suas ferramentas de pesquisa para organizar minha metodologia de trabalho. Parto das questões:

1. Por que pesquisar na perspectiva das crianças?

Muitos estudos têm analisado a interação de crianças abrigadas, entretanto, grande parte deles não se centra no ponto de vista das crianças abrigadas e mais raros ainda, são aqueles que se debruçam a estudar na perspectiva das crianças que vivem nesta situação de vulnerabilidade social. O conceito de vulnerabilidade vem sendo discutido no campo da educação, da sociologia, determinada por contextos sociais, culturais e históricos. A situação de miséria e pobreza extremas a que estão submetidas milhares de famílias brasileiras as inscrevem na zona de

vulnerabilidade, proposta por (Castel,1988) principalmente pelo enfraquecimento do eixo do trabalho.

As crianças abrigadas têm muito a dizer sobre a cultura societal na qual estão inseridas. Por meio de seus saberes, elas nos permitem conhecer não apenas seus jogos e brincadeiras mas, também, um amplo conhecimento sobre o mundo e as mazelas da sociedade em que vivem.

Os estudos que buscam “dar voz” às crianças ainda são bastante recentes, tendo sido impulsionados pelo campo da Sociologia da Infância no início dos anos 1990. Por isso, acredito eu, foi um longo caminho trilhado, abrindo possibilidades de análise ao longo dessa dissertação.

As crianças abrigadas pertencem a um grupo geracional que não produz pesquisas, mas essa invisibilidade da infância não pode significar a ausência de suas perspectivas, ainda que isso passe por importantes desafios metodológicos.

2. Qual a importância deste estudo para o campo da Educação?

A pesquisa colaborará com a educação, mostrando como, através das próprias narrativas das crianças pesquisadas e da observação do pesquisador, as “impressões” das crianças foram se constituindo a partir dos “lugares”, “espaços”, “relações pessoais”, “regras”, “rotinas” e dinâmicas sociais da instituição pesquisada. Sobretudo, esta pesquisa pretende colaborar com a produção de conhecimentos a respeito das Infâncias Abrigadas, permitindo analisar como vivem as crianças neste espaço de abrigo.

Como um campo de conhecimento particular, os estudos sobre às infâncias e sua educação nos permitem identificar diferentes recortes de análise para as pesquisas que versam sobre a educação das Infâncias. Este objeto de investigação é uma contribuição para o campo da educação, que busca compreender acerca do que as crianças pensam a partir da sua diversidade social, cultural e econômica, e como elas se apresentam na sociedade atual.

3. Quais as questões a serem tratadas nos grupos?

Neste contexto, algumas questões metodológico-investigativas referentes à pesquisa com crianças me instigou a pensar em instrumentos que exigissem à

imaginação e à criatividade que auxiliassem as crianças a trazerem suas impressões do mundo. Para que isso ocorresse organizei o trabalho da seguinte forma:

1ª Atividade: Colagens em caixa de papelão **“lugar que as crianças gostariam que tivesse na Casa Abrigo”**;

2ª Atividade: **“fotografar o espaço que eles gostam no abrigo”**;

3ª Atividade: **“conversas”** realizadas em grupo e individualmente, possibilitando discussões sobre os trabalhos por elas desenvolvidos;

As atividades foram realizadas uma vez por semana, por cerca de 80 minutos, durante 03 meses. As crianças receberam o *Termo de Consentimento Informado da Criança* (anexo B) e mais explicações sobre a pesquisa. Foram ao todo 14 encontros com as crianças (durante 4 meses), totalizando 10 semanas de atividades. Nas outras semanas, conversei em grupo e individualmente sobre as atividades realizadas. Realizei também observações-participantes com vista a me aproximar e constituir vínculo com as crianças nos espaços da Casa Abrigo (no pátio, na sala de jogos, sala da TV, etc.). As conversas sobre os trabalhos foram gravadas com gravador de voz, em alguns momentos eles ouviam as suas falas, o que lhes dava grande prazer.

No diário de campo, eram registradas as observação e anotações utilizadas como instrumento de coleta de dados, como por exemplo, descrição do espaço físico da Casa Abrigo, descrição das atividades, anotações de impressões e as recorrências discursivas que mais apareceram na pesquisa.

Utilizando as fotografias dos espaços da Casa Abrigo (como fonte de expressão e de comunicação), fiz uso da imagem como forma de re-significar a dimensão estética e, também, os “objetos” que habitam os “espaços” e “lugares” na Casa Abrigo. Na compreensão de Hernández (2000) as imagens exercem mediação entre os valores culturais e sobre o contexto social em que vivem as crianças.

Análise das recorrências discursivas das crianças no que diz respeito: escola, família, sala de Jogos, sala de TV, Casa Abrigo, medicação, atendimentos, violência e vigilância.

Deste modo, a partir dessa perspectiva metodológica e dos instrumentos utilizados, constituí a minha pesquisa. Isto me possibilitou fazer análises das infâncias, em particular, das crianças abrigadas.

3.1- AS CRIANÇAS DA CASA ABRIGO: IMPRESSÕES, SENTIMENTOS E PREFERÊNCIAS

[...] É preciso descobrir mais sobre as crianças, antes que alguém comece a inventar. E tudo o que é inventado sobre elas afeta suas vidas, o modo como as percebemos e as decisões que tomamos em nome delas. (GRAUE; WALSH, 2003, p.22).

Início esse subcapítulo, na busca de aproximar, descobrir, conhecer e analisar o contexto social no qual reside a infância abrigada. Estes propósitos foram desafiadores no que se refere às descobertas obtidas na investigação acerca da participação das crianças e de suas próprias culturas abrigadas: com seus olhares e impressões de como elas veem os espaços, os lugares, as pessoas e os seus sentimentos, uma vez que sua história pessoal parece transferir-se aos seus universos cotidianos na qual dizem respeito a si, à Casa Abrigo, a sua família e seus colegas.

Na perspectiva proposta, o estudo está longe de buscar um entendimento do que se passa dentro das crianças, pois os olhares e impressões que estou buscando são os das crianças diante da Casa Abrigo.

O uso dessas impressões atende ao princípio das suas culturas e pontos de vista sobre os diferentes contextos que aparecem na pesquisa: casa abrigo, família, escola, sala de jogos, atendimentos, medicação, violência e vigilância. Impressões estas que apareceram ao longo da pesquisa na qual denominei como “Recorrências discursivas das crianças da Casa Abrigo”.

Escutar o ponto de vista das crianças foi uma forma de vê-los participando da pesquisa, apresentando uma atitude ativa, manifestando-se através dos seus pensamentos, preferências e desejos, uma vez que as crianças, espontaneamente, se engajavam muito bem nas atividades e dinâmicas de relações dentro do grupo num movimento de afirmação de uns frente aos outros. É importante salientar que, vários encontros com as crianças foram muito significativos (escolhas dos nomes das crianças, brincadeiras em grupo, interação comunicativa com o pesquisador, atividades individuais e em grupo). É nesse contexto que se desenvolveram as atividades investigativas sobre as impressões do seu mundo social e cultural na situação de abrigo.

Pretendo agora apresentar algumas narrativas das crianças participantes da pesquisa a partir do que se chamou “lugares da casa”.

Iniciei a pesquisa me apresentando às crianças, dizendo-lhes o meu objetivo em pesquisá-las na Casa Abrigo, apresentando inicialmente o meu desejo de conhecer os espaços da Casa Abrigo, como também, possibilitar novas experiências em expressar, criar, fantasiar, imaginar outros lugares para a Casa Abrigo, que revelariam, de certa forma, a construção das suas culturas infantis.

Para tratar das crianças sobre o meu propósito de problematizar o “lugar que as crianças gostariam que tivesse na Casa Abrigo”, sugeri uma produção expressiva com uso de caixas e colagens de materiais diversos.

Na busca de compreender com mais propriedade as questões sobre o processo criativo e imaginário das crianças, deparo-me com importantes contribuições nos estudos de Sarmiento (2003) quando destaca:

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a imaginação do real é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhe permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (p.14)

No entanto, há inúmeros argumentos apresentados por estudiosos da infância, sobre a importância da experimentação, imaginação e ludicidade, que podem ser usadas nas pesquisas com crianças retratando a forma que elas encontraram para satisfazer suas vontades e desejos como processo de interpretação, descoberta e criação de suas impressões frente às pedagogias visuais. Sobre isso afirma Cunha (2007a), “as “pedagogias da visualidade” [...] constituem as experiências estéticas, éticas, modelam a percepção e as relações com o mundo, contribuem na elaboração do imaginário, modelam subjetividades e identidades das crianças” (p.135).

Daí ser relevante destacar como as crianças expressavam seu entendimento do mundo, quais suas preferências em relação ao tema: **lugar que as crianças gostariam que tivesse, na Casa Abrigo** e também, com este material, poder analisar suas justificativas de escolha de trabalho com as caixas.

Ao pensar sobre a criança e sua percepção acerca da Casa Abrigo, encontrei na atividade com as caixas uma das suas múltiplas formas de expressão:

a discussão para ficar com a caixa da colega e a forma como a criança se manifestava diante de sua escolha, por exemplo, a cor da caixa para montar o seu trabalho. A escolha apresentou-se como um meio para conhecer e observar a criança mais de perto, um momento em que a riqueza das relações favorece a produção da cultura infantil.

Durante a atividade em que cada criança deveria pegar uma caixa para montar o “lugar que as crianças gostariam que tivesse na casa abrigo”, uma menina escolhe a sua caixa (Josiane - Fig.4). Uma outra criança tenta impedir, puxando a caixa para si (Taís - Fig.5) .



(Fig. 4. Caixas escolhidas pelas crianças: (direita- Josiane (8 anos) e esquerda - Mailon (7 anos)

A menina, insatisfeita por não conseguir tirar-lhe a caixa, dá um empurrão na colega. O pesquisador intervém e conversa com elas.

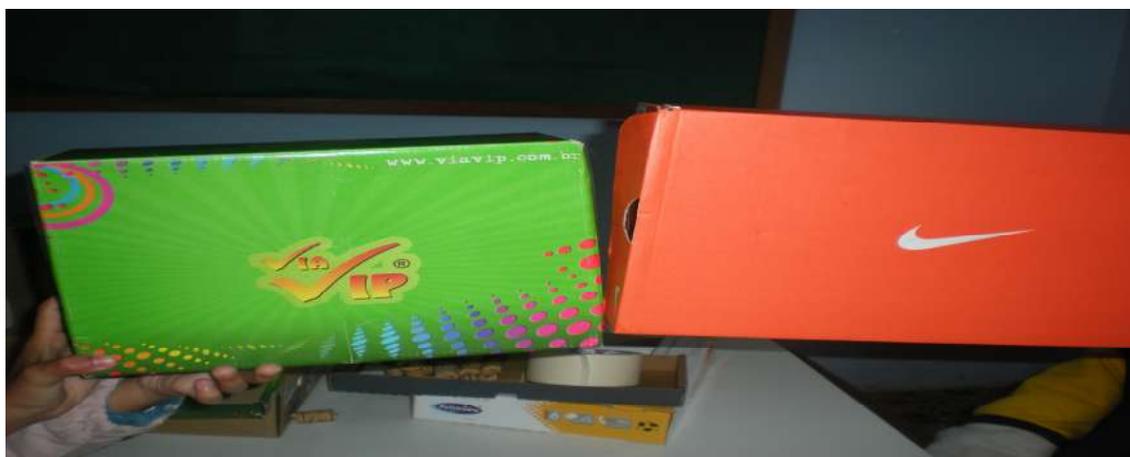


Fig.5. Caixas escolhidas pelas crianças: direita - Taís (9 anos) e esquerda – Carlos Eduardo (14 anos)

O episódio acima me deu pistas para pensar que as crianças são produzidas por uma infância em que há diferença entre meninas e meninos, os quais produzem e dão visibilidade a um tipo de sujeito infantil. Sobre isso, após a briga sobre quem ficaria com a caixa, e com a intervenção do pesquisador, as crianças diziam:

Pesquisador: Por que vocês estão brigando para a escolha da caixa?

Josiane: Eu vi primeiro! Essa caixa é bonita com desenhos para meninas e com flores.

Vitória: Tio, eu vi primeiro. Aqui têm mais caixas para meninos.

Pesquisador: Como assim?

Carlos Eduardo: Há caixas de meninos e de meninas.

Pesquisador: É?

Carlos Eduardo: As caixas de meninos são com as marcas de sapato.

Pesquisador: Como?

Carlos Eduardo: Há Adidas, Reebok, Puma, Nike, Diadora. (Fig.3)

Marcos: Eu escolhi a caixa “Adidas”

Pesquisador: Como reconheces as marcas?

Marcos: Eu vejo na televisão e sei que há sapatos, camisetas e abrigos Adidas.

Pesquisador: Marcos, se eu te desse a caixa da Bruna?

Marcos: Eu não sou menina para escolher caixa rosa.

Pesquisador: Qual é a cor de menino?

Marcos: azul, vermelho do meu time.

(Diário de Campo – 06/07/2010)



Fig.6. Caixas escolhidas pelas crianças: de cima – (Mariana 9 anos), de baixo – Marcos (9 anos).

Fica evidenciada na conversa acima transcrita que as crianças são produzidas pelas questões de gênero. Em relação às meninas fica claro que elas se constituem na pesquisa por escolhas definidas pelas cores “rosa”, com “desenhos infantis”, “borboletas”, “flores”. Assim, as meninas na contemporaneidade “São

produzidas social e culturalmente e se caracterizam por sua fluidez, instabilidade, transformações com seu caráter fragmentado, instável, histórico e plural” (Dornelles, 2010, p.187). E ainda (CUNHA, 2008a) me ajuda na compreensão desta característica das culturas infantis sobre gênero:

Um dos marcadores mais utilizados para indicar meninos e meninas é a cor, a respeito da delimitação do gênero através das cores [...]. Através das cores, é criado um campo de significados que nos ensinam a ver os meninos de um modo e as meninas de outro. (p, 2).

Desta forma, a partir das observações de campo com as crianças em “vários momentos na pesquisa”¹⁷, foi possível inferir que desde pequenas reproduzem as “culturas” construídas pelo adulto: as crianças vão aprendendo na escola, em outras instituições (Abrigos), nas relações com os professores e professoras, a hierarquia dos sexos ao longo dos tempos, os modos de se constituir meninas e meninos.

Louro (1997, 2000, 2002) afirma que a escola é parte importante neste processo. Seus estudos apontam para o modo como as Instituições e suas práticas ensinam certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sendo interiorizadas como “naturais”. “Tal naturalidade, tão fortemente construída, talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninas e meninos, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas” (LOURO, 1997, p.56).

As questões de gênero são bastante presentes, também, nas falas das monitoras, em relação às práticas com as crianças. Observei a prática de contagem destacando por gênero as crianças para irem jantar, uma atividade de rotina comumente realizada na Casa abrigo. Nela se evidenciava uma prática de controle disciplinar, descrito por Foucault (2004, p.144). Ou seja, como algo que permite “um controle interior, articulado e detalhado para tornar visíveis os que nela se encontram” e, assim, vai produzindo as crianças que dela também fazem parte e, neste caso, construindo suas identidades de gênero.

Fui observar as crianças se dirigindo ao Refeitório no final da tarde, quando a monitora comentou: “Hoje a nossa fila está pequena né? Vamos ver quantas meninas têm? As crianças responderam: “1, 2, 3,...” E ela perguntou então: “E quantos meninos? Eles responderam em voz alta: “1, 2, 3, 4,.”. (Diário de campo, 24/09/2010).

Considero, assim, que, através deste primeiro momento na construção dessa atividade, há uma pluralidade de vozes das crianças sendo possível mostrar

¹⁷ A questão de gênero aparecerá em “outras vozes” das crianças pesquisadas, quando elas falam nas relações meninos e meninas, na organização das brincadeiras na Casa Abrigo, no Capítulo III.

como há estereótipo no que se refere aos papéis sexuais e de gênero desde a infância. As crianças “absorvem não apenas papéis de gênero do mundo [...]. Mas, ainda, observam normas e comportamento dos adultos” (TREVISAN, 2007, p.54), [sobre o ser menina ou menino na Casa].

3.2- ESPAÇOS PREFERIDOS DAS INFÂNCIAS ABRIGADAS

Refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas. (DELGADO E MÜLLER, p.8, 2006)

Tentando problematizar a pluralização dos modos de ser criança na Casa Abrigo, procuro analisar que *lugar é esse* que a criança ocupa? E que *outros espaços* elas gostariam que houvesse na Casa Abrigo? Entendendo que esse sujeito é conhecedor dos seus espaços, capaz de criar, imaginar outros lugares na Casa Abrigo. Esta foi uma forma de colocar em prática os seus desejos, sentimentos e preferências.

Destacam-se nessa atividade as “vozes infantis”, a partir das análises dos trabalhos construídos: **lugar que as crianças gostariam que tivesse na casa abrigo** e que deu respostas a diversos olhares sobre esta infância pesquisada.

Há que considerar, todavia, que com a possibilidade de as crianças contribuírem para a criação de “outros lugares”, imagens e cenas do cotidiano delas no Abrigo, estas mostraram que suas *produções culturais, sejam elas quais forem, programam nosso olhar sobre o mundo* (CUNHA, 2007a,p.141).

O “criar lugares” fez parte do trabalho da pesquisa,principalmente quando as crianças traziam da sua visão de mundo e da atribuição do significado que elas davam às coisas. No entanto, nas culturas infantis, este processo de fantasiar o real se exprime sobre diversas situações sobre si e sobre os outros, como também sobre os acontecimentos como cotidiano das crianças.

De acordo com Pillotto (2007), “o sentido e o significado que as crianças dão aos objetos, às situações e às relações passam pela impressão que elas têm do mundo, de seu contexto histórico e cultural, dos afetos, das relações inter e intrapessoais” (p. 23). As crianças se apropriam de novas formas de compreender o mundo de acordo com o que vivenciam. Elas estão imersas numa interculturalidade

que permite que inventem, contem histórias, descubram coisas, apresentando-se em seus modos de ser infantis.

Trago a construção dos trabalhos realizados pelas crianças, para mostrar as suas colagens nas caixas referidas anteriormente. Nessas as meninas e meninos produziram “lugar que as crianças gostariam que tivesse na Casa Abrigo”.

Valendo-me dos estudos dos pesquisadores/as: Mirzoeff (2003), Hernández (2000) e Cunha (2005) sobre a arte na infância, imagens e culturas visuais, observo o quanto os mesmos contribuíram para minhas reflexões acerca da elaboração da atividade com caixas. Colaboraram para o entendimento de como estas veem “outros lugares” na Casa Abrigo. Não só a atividade com as caixas, mas, também, o momento de fotografá-las feito pelas crianças, foi imbricado ao entendimento sobre o que elas pensavam e imaginavam ter em “outros espaços” para a Casa Abrigo.

As crianças plugadas: *Lan House*: espaço para falar no *Chat*

Após a escolha da caixa e dos diversos materiais, as crianças iniciaram a confecção dos seus trabalhos. Ao interagirem com o pesquisador, elas estabeleciam diálogos, negociações com os colegas na escolha dos materiais a serem usados. Assim iniciou-se a conversa com as crianças:

Pesquisador- *Qual outro espaço/lugar que vocês gostariam que tivesse na Casa Abrigo?*

Júnior (12 anos)- *Gostaria que tivesse, aqui, uma sala com computadores. Aqui, os computadores estão estragados.*

Pesquisador- *Sabes usar o computador?*

Júnior- *Sim, onde eu morava tinha uma Lan house e eu ia lá todos os dias. Lá eu usava o Orkut e o MSN.*

Pesquisador- *Você se correspondia com quem no Orkut?*

Júnior- *Com meus amigos, e até com pessoas amigas de meus amigos.*

Pesquisador- *Então o teu trabalho será uma sala com computadores?*

Júnior- *Sim, vou fazer uma Lan House com vários computadores (Fig. 6).*

Pesquisador- *Você tinha computador em casa?*

Júnior- *Não ! Mas próximo de casa eu frequentava uma Lan House todos os dias.*

Pesquisador- *Esse local cobrava o uso do computador?*

Júnior- *Não. O dono da Lan House era meu vizinho.*

(Diário de campo - 06 de Julho 2010)



Fig. 7. *Lan House*: espaço para falar no *Chat* (Júnior- 10 anos)

Ao basear-me na conversa com Júnior, deparo-me com o desafio de analisar a infância globalizada da era das tecnologias, me instigando a pensar que as crianças da Casa Abrigo estão “plugadas” ao mundo digitalizado. Quando me refiro a “plugadas”, isto significa dizer que, em vários momentos nas conversas com as crianças, surgiam questões revelando seus desejos de consumo: MP3, celulares, computador, Internet, DVDs, *videogames*, *players* de música. Nas brincadeiras, jogos e experiência lúdica observado durante a pesquisa, as crianças e adolescentes remetiam a narrativas de suas vivências na rede de conexões com mídias.

Eis aí o mundo da *ciberinfância*, que mesmo sem a criança ter o poder de adquirir e consumir as novas tecnologias há *discursos que produzem e fabricam os sujeitos infantis*” (DORNELLES, 2005, p.93).

Quando Júnior (Fig.6) narra o espaço escolhido, faz referências ao seu cotidiano na casa de origem familiar. Isto faz lembrar como os meninos e meninas são capturados pelas pedagogias culturais, emergindo assim uma nova infância “que produz modos e comportamentos, gostos, condutas e certamente, subjetivam as crianças a um determinado modo de ser e viver” (DORNELLES, 2005, p.94).

Quando perguntado sobre o *Orkut* na *Lan House*¹⁸, Júnior apresentou muito conhecimento e experiência quanto ao uso dessa mídia. Posso caracterizá-lo como

¹⁸ As *Lan Houses* são lugares de acesso a computadores com rede para jogos, permitindo, também, a navegação e a comunicação através da Internet. O termo LAN foi extraído das letras iniciais de “Local Area Network”, que significa “rede local”, isto é, casa de jogos para computador. Um lugar de entretenimento, com aparelhos eletrônicos plugados em rede, além de permitir a interação entre vários jogadores. Foi inicialmente difundido na Coreia do Sul, em 1996, e chegou ao Brasil, em 1998, por Sunami Chun, diretor da *Monkey* de São Paulo, a primeira *Lan House* brasileira.

um *ciberinfante*¹⁹ da Casa Abrigo, interligado às redes sociais, mostrando-nos que faz parte de um modelo de infância que vem a “escapar” do modelo de infância idealizada pela modernidade.

Porém, isso me dá pistas para pensar que essa nova infância *ciber* é capturada pelas novas tecnologias, a partir da sua interatividade com o mundo digitalizado.

Cada vez mais expostas à mídia e às novas tecnologias, as crianças têm, hoje, acesso a informações que até pouco tempo atrás não faziam parte do universo infantil, muito menos em Casa de Abrigo.

Através da fala do Lucas, aprendo que as crianças e jovens que frequentam a *Lan House* navegam com bastante autonomia, mesmo quando se trata de jogos de simulação que envolve desafios a solucionar, com texto escrito em inglês.

Nessa perspectiva, crianças e adolescentes vivenciam e participam da constituição da coletividade em ambientes virtuais, apropriando-se da tecnologia digital. Segundo Buckingham (2010), o uso das novas culturas da tecnologia digital na infância ocorre fora da escola e o autor a denomina como *cultura tecnopopular*, ou seja, as crianças usam a mídia digital para seu entretenimento, para jogar *games*, para aprender, para postar fotos, comunicar-se e comprar. Dessa forma, a relação da infância com a Internet está vislumbrada nas possibilidades oferecidas e no interesse que elas despertam, sendo que a criança está em busca de oportunidades para interagir. A mídia digital está presente no universo das infâncias modernas. Buckingham (2000), quando fala sobre a cultura digital na vida das crianças, afirma que:

A infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna - através da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da Internet, da telefonia móvel, da música popular e pelo leque de *commodities* ligadas à mídia que formam a cultura do consumo contemporâneo. (p.42)

É importante destacar que apesar das limitações das crianças, no uso das novas mídias na Casa Abrigo, elas conversam, falam em novas tecnologias, falam do que fazem com elas: como teclar num *chat*, baixar músicas no celular, tratam das inovações tecnológicas do filme Avatar em 3D. Pode-se argumentar que a infância contemporânea vive novas experiências, identidades, inventa, recria e reconhece-se, cada vez mais, como autora desse ambiente. Essa é uma geração que nasce

¹⁹ *Ciberinfante* refere-se à criança que vive a ciberinfância, ou seja, que manipula e domina facilmente recursos tecnológicos.

respirando tecnologias e é autora do mundo digital, é assim que Tapscott (1999) define a infância do século XXI, ou melhor, a Geração *Net* - a primeira a nascer cercada pela mídia digital. Sobretudo explica que essa nova cultura apresenta uma forte influência cultural exercida no campo dos jogos digitais pela língua inglesa e nos leva a tentar minimizar as expressões estrangeiras, como: *MSN, Orkut, blogs, fotologs, ciber, Lan*. Percebo, ainda, nas conversas com as crianças, a grande familiaridade em lidar com essas expressões, o que se observa, inclusive, nas suas pronúncias e pela empolgação com que falam das mídias citadas anteriormente.

Nas grandes capitais, a maioria das *Lan houses* funciona 24 horas. Diariamente, menores frequentam esses espaços para jogar e navegar na Internet. Em Porto Alegre, a lei estadual nº 9.725²⁰ DETERMINA que esses locais limitem o acesso de crianças. Segundo essa lei, menores de doze anos têm que estar com os pais. De doze a dezesseis anos é preciso autorização por escrito do seu responsável. E a partir dos dezesseis anos a entrada é livre. A lei dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Entretenimento e Inclusão Digital (CEIDS) e sanciona algumas proibições:

Art. 4º É proibido:

I – permitir a entrada e permanência de pessoas menores de 12 (doze) anos sem o acompanhamento dos pais devidamente identificados;

II – permitir a entrada de adolescentes entre 12 (doze) e 16 (dezesseis) anos sem a autorização do responsável;

III – permitir que pessoas menores de idade utilizem jogos que contenham cenas de violência, sexo ou que atentem contra a moral e os bons costumes;

IV – permitir a permanência de menores de 16 (dezesseis) anos após as 22h (vinte e duas horas); e

V – permitir a permanência de menores de 18 (dezoito) anos após as 24h (vinte e quatro horas).

Mesmo com a proibição regida por lei, as *Lan Houses*, assim como outras leis e serviços, não são constantemente fiscalizadas.

Júnior, como tantas outras crianças, é produzido nas *Lan Houses*, ou seja, nos mostra que as culturas infantis estão constantemente em processo de aproximação do mundo social de pertença dos adultos, não importando que lugar,

²⁰ Lei estadual Nº 9.725, de 1º de fevereiro de 2005. Hoje as inúmeras leis estaduais e municipais que regulam o funcionamento das *lan houses* são muito restritivas e não há lei federal sobre o assunto. Há um projeto aprovado na Câmara dos Deputados: as *lan houses* passarão a ser definidas como “centros de inclusão digital, que apresentam interesse social para a universalização do acesso à internet, além de prestadoras de serviços” (informação obtida no site portal dos donos de Lan House – www.abcid.forumotion.com).

qual sua situação social, qual suas condições financeiras. Todas elas, de algum modo, são capturadas pelas tecnologias digitais.

Cancha de Bocha

A partir da pergunta inicial “Qual outro espaço/lugar que as crianças gostariam que houvesse na Casa Abrigo, Lucas (10 anos) faz sua *Cancha* e diz:



Fig.8. Sala Cancha de Bocha – (Lucas 10 anos)

Lucas – *Meu trabalho é uma Cancha de Bocha. Lembro do lugar onde eu morava. As crianças assistiam ao jogo de bocha. Só os homens poderiam jogar. Eles apostavam no jogo dinheiro e cervejas. As mulheres assistiam ao jogo e tomavam cervejas.*

Pesquisador - *Por que crianças não poderiam jogar bocha?*

Lucas- *Porque o jogo de bocha é só para adultos e crianças não poderiam jogar. Aqui no Abrigo poderia ter sala de bocha porque a polícia não pega.*

Pesquisador- *Como assim?*

Lucas- *Onde eu morava a polícia estava sempre passando perto do local do jogo de bocha e as crianças corriam quando o carro de polícia passava.*

Pesquisador- *As crianças tinham medo da polícia?*

Lucas- *Sim. A polícia não deixava as crianças assistir o jogo porque tinham pessoas bêbadas. Aqui no meu trabalho eu coloquei um homem bêbado. As vezes no bocha havia briga de homens. Temos medo da polícia porque ela está sempre no bairro e prende as pessoas. (Diário de campo – 06 de julho de 2010)*

Foram muitas as questões expressadas pelo Lucas através do seu trabalho, se referindo a situações vividas quando morava com a família. A sua fala é constituída pelo repertório cultural do meio no qual conviveu junto às outras crianças, onde o brincar é entretenimento em olhar o jogo de bocha²¹ mostrando a

²¹ A Bocha é um jogo cuja versão atual consiste em arremessar bochas (bolas) de madeira, metal ou resina sintética em direção a uma pequena bola denominada bolim, balim ou jack, sobre uma cancha, objetivando aproximar-se o máximo possível do “bolim” (pequena bocha). Será considerado vitorioso o jogador ou a equipe que somar o maior número de pontos, pontos esses atribuídos de acordo com a perfeição das jogadas.

“vida da rua”, com suas atividades realizadas diariamente nos bairros das periferias de Novo Hamburgo. É possível pensar que, em algumas falas da criança, houve uma caracterização da cultura local, com traços próprios do contexto onde ela esteve presente e, ao mesmo tempo, momento em que relembrou as experiências do mundo vividas em seu bairro. A partir do que é apontado no relato de Lucas, acredito ser importante analisar algumas questões.

Em primeiro lugar, nas vilas e bairros populares é muito comum encontrar bares e botecos abertos durante a semana, onde há jovens e adultos sentados em bancos em frente a estes espaços, muitos deles não exercem atividades laborais semanais.

Lucas, ao trazer fatos acontecidos na sua infância fora do abrigo, coloca questões referentes ao *jogo de bocha* como lugar desejado e preferido na Casa Abrigo.

Em segundo lugar, cabe ressaltar que há um grande entendimento e conhecimento desta criança com a sua cultura local e dela com seu mundo infantil. Nas argumentações de Lucas ao justificar a criação de seu trabalho “Sala de Bocha”, foi apresentado o como se constituem e como se comportam os adultos, homens e mulheres, nos lugares sociais que faziam parte de sua cotidianidade. Fala como um lugar *errado*, fora da ordem, por ser reconhecidos como tal, mostra como todos os que vivem fora da *norma*, que se portam inadequadamente, se diferenciam dos outros e passam a ser parte do grupo dos que são considerados de comportamento e posturas sociais *normais*. De certa forma a norma funciona também como medida comum que permite que cada um pense o seu valor, sua identidade e lugar respectivo no interior da sociedade. Neste sentido, François Ewald afirma de que “a norma suposta como exprimindo o estado de equilíbrio da sociedade, toma o lugar da vontade geral num espaço político onde não há mais generalidade possível” (1986, p. 595).

Quando Lucas disse: “homem bêbado”, ele quis claramente retratar sobre as suas histórias de vida. Da mesma forma, as proposições apresentadas por ele reforçam o não reconhecimento do sujeito bêbado e das “mulheres que tomam

A Bocha é praticada em uma cancha (ou quadra), que pode ser de terra, de saibro ou material sintético, cercada por bordas de madeira. (Mazo & Rizzuti In: DaCosta, 2005, p. 390).

cervejas”. Isto é, as culturas das pessoas que moram nas vilas e bairros de periferias são inscritas pela anormalidade e exclusão social.

Em outras palavras, ensina-nos Foucault (2001) que a noção de normalidade atravessa os discursos das políticas de inclusão e das pedagogias especiais. Ao discutir o conceito de anormalidade, entendo como a anormalidade é construída, como o outro é narrado e representado pelo discurso do colonizador em uma rede de saberes e poderes. A partir desta noção, se pode observar que Lucas, ao tratar de seu lugar preferido para o trabalho, trouxe também as pessoas “malquistas” que dele faziam parte. Afirma, também, que estas pessoas precisavam ser corrigidas para poderem ter as crianças por perto, ou seja, que as crianças só podem ficar por perto das pessoas consideradas de bom comportamento moral, ou seja, que não bebem e não jogam.

Em terceiro lugar, Lucas, narra: “Às vezes na bocha havia briga de homens”, e também: “Temos medo da polícia porque ela está sempre no bairro e prende as pessoas”. Pelas falas da criança, a briga de homens e o medo da polícia sustentam a ideia de uma cultura do mundo moderno, em que a violência e a polícia se constituem numa ordem do governo de corpos dos sujeitos e de vigilância da população.

Emerge nesse cenário social um novo direito, isto é, o direito de manter a ordem que perpassa o direito com vistas a eliminar a desordem (a violência) exercida como política para administrar a vida e o corpo da população (polícia).

Segundo Foucault (2008), de maneira geral, a polícia passou a ter uma grande importância nos séculos XVII e XVIII, porque refletia o propósito de codificar o conjunto de relações sociais e reguladora do Estado. A polícia se insere (FOUCAULT, idem. p.438-439):

[...] Ao conjunto das intervenções e dos meios que garantem que viver, melhor que viver, coexistir, será efetivamente útil à constituição, ao aumento das forças do Estado. Temos, portanto, com a polícia um círculo que, partindo do estado como poder de intervenção racional e calculado sobre os indivíduos.

Intervenções trazidas nas narrativas de Lucas, quando nos mostra que a chegada da polícia no local do jogo de bocha é percebida como algo aterrorizador, pois a presença do policial atua, demonstrando, muitas vezes, através da violência, quem manda no local e a quem deve obedecer, entendido como poder de punir em

nome da norma, reforçando e internalizando o controle na população adulta e infantil.

Evidencia-se através de sua fala, que há um modelo social, o qual constituem espaços ou lugares sociais para crianças e adultos, de acordo com as normas que orientam suas práticas e discursos. Mesmo havendo esta distinção dos espaços, não podemos pensá-los como espaços independentes, pois é juntamente nestes lugares que o cotidiano acontece. Conforme Morigi (2006, p.197):

[...] Os membros das comunidades formam uma rede de sociabilidades que é organizada, estruturada e sustentada pelo grupo, mantida de acordo com os laços sociais estabelecidos pela tradição da cultura regional.

Entretanto, percebe-se na comunidade, principalmente nas vilas e nos bairros de periferia, que a sua estrutura é formada a partir do comportamento instituído em diversos aspectos da vida social como: crença, valores culturais e da tradição que é transmitida através da memória social dos grupos que compartilham de um mesmo tempo e de um mesmo espaço geográfico.

Assim, é possível pensar que o mundo dos infantis se vê e se reproduz no seu convívio com a comunidade de origem, a partir de suas relações e de seus valores, algo que eles mesmos constroem através das experiências vividas, e na preservação e manutenção de suas raízes histórico-culturais.

Nessa perspectiva, as culturas infantis do nosso tempo estão “[...] conectadas com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, porque podem ser associadas a grupos particulares de pessoas [...], lugares, etc., pois têm certo perfil social ou de identidade” (BUJES, 2000, p.210).

A prática do jogo de bocha aparece também como espaço de sociabilidade e reforça a integração entre os homens da comunidade. É bem verdade que, de algum modo, na nossa sociedade, há tarefas e jogos naturalizados socialmente como “brincadeiras de crianças”, “jogos de homens”, “jogos de mulheres” que se produzem e são produzidos envolvendo a distinção dos sexos.

No entanto, o trabalho de Lucas favorece a desconstrução de “jogos de homens” como modelo hegemônico, se constituindo num lugar das vivências infantis onde meninos e meninas poderão produzir e reproduzir uma nova rede de relações no espaço para brincar sem diferenças entre os gêneros. A desconstrução trabalha contra a lógica de que existe um lugar fixo e “natural” para cada gênero (LOURO, 1997), levando a perceber que a oposição é construída, e não inerente e fixa. Assim,

a desconstrução dos pólos masculino e feminino traz uma proposta de reflexão e nos aproxima das formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância.

A partir das narrativas do Lucas, posso afirmar que o seu interesse na confecção do seu trabalho, em sua fala, provocou-me novas formas de olhar essa infância abrigada, permitindo assim uma melhor interpretação da realidade de mundo das crianças pesquisadas.

Contudo, a criança, ao construir o seu trabalho - Sala Cancha de Bocha - demonstrou satisfação e prazer, possibilitando principalmente a sensibilidade de lembrar as suas vivências e culturas do lugar onde ela vivia antes de entrar na Casa Abrigo.

Sala de Brinquedo

Olhar agora para o trabalho de Josiane **Sala de Brinquedo** (fig.09) possibilita observar, na sua construção com materiais diversos, a grande importância que deu aos detalhes, experimentações e combinações na proposta escolhida. Josiane se envolveu não só na confecção do seu trabalho, como também na sugestão e trocas com os de seus colegas. Houve em alguns momentos confronto e discussão entre as mesmas, principalmente nas escolhas dos materiais que ficavam à disposição de todas as crianças da pesquisa.



Fig. 09 Sala de Brinquedo (Josiane – 08 anos)

Josiane instaura em seu trabalho uma imersão discursiva nas relações que estabelece entre si e com as práticas culturais de brincadeira em seu cotidiano, como se pode perceber através de suas narrativas:

Josiane- *Meu trabalho é a sala de brinquedos.*

Pesquisador- *Por que escolheste fazer uma sala de brinquedos?*

Josiane- *Gosto de brincar com ursinhos. Gosto de abraçar eles!*

Pesquisador- *Na Casa abrigo há ursinhos de pelúcia?*

Josiane- *Sim. Os ursinhos lembram a minha casa quando eu morava com a minha família. Sempre que vejo um ursinho lembro-me da minha mãe. Sinto saudades dela!*

Pesquisador- *Tua mãe vem te visitar aqui no abrigo?*

Josiane- *Não, ela não pode vir aqui porque ela me batia muito. A minha Avó é que vem me vê aqui. Meus irmãos moram com a minha avó. Aqui também têm ursinhos, mas gostava mais dos meus na minha casa. (Diário de campo- 27/08/2010).*

A menina enfatizou nas suas narrativas a importância do brincar com o ursinho de pelúcia, encontrando evidências sobre o seu mundo cotidiano, constituídas por laços de identidade com a família. Concebe-se ainda o brincar como uma atividade social significativa para a compreensão do seu mundo. Na imaginação, na reinvenção do brincar, na criação de uma sala para a Casa Abrigo, Josiane constrói a linha de tempo da sua infância com a família, principalmente com a mãe, estabelecendo em sua memória interações com sua vida em casa.

Ao ser associada à invulnerabilidade, muitas crianças da pesquisa apresentaram traços e características de “resiliência”²² o que, de alguma forma, lhes favorece uma boa adaptação na Casa Abrigo. “São chamadas resilientes as pessoas que mantêm um desenvolvimento normal a despeito de serem expostas a *stress* prolongado, adversidade e maus-tratos” (FRIBORG, HJEMDOL, ROSENVINGE & MARTINUSSEN, 2003, p.65). Mesmo trazendo à tona suas histórias de vida familiar, que são para nós tão sofridas e até insuportáveis, essas crianças, embora marcadas pelo abandono, negligência, maus tratos, violência e abuso sexual, conseguem suportar um constante tensionamento e continuar vivendo suas vidas de crianças. Cabe destacar que vários fatores contribuem para estas tensões como o abuso e os maus-tratos dos pais em relação aos filhos. De acordo com Farinatti (1993), os maus-tratos constituem-se em distúrbios ou na ausência de interação da criança com seus pais.

²² Em sua etimologia, resiliência é derivada do latim *resiliens*, significa saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper. Pela origem inglesa, *resilient* remete à idéia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação.

Josiane insere seu trabalho na experiência de vida e faz uma transposição do real e imaginário, do brincar, do faz de conta, constituído pelas culturas infantis²³. Nesse sentido, as crianças não se utilizam do faz-de-conta, da fantasia, apenas nos momentos pensados para a brincadeira. Elas também possuem a dimensão fantasiosa nos demais momentos do cotidiano. “O mundo de “faz-de-conta” faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (SARMENTO, 2004, p.26).

Estas Infâncias expressam-se nas suas várias linguagens em decorrência da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que são disponibilizados para elas.

Na sua narrativa, Josiane lembra a sua mãe, no entanto, em outros momentos, ela conversava com os colegas sobre sua casa, sua família, apresentando-se para os colegas e para o pesquisador como uma menina de forte personalidade, perceptível aos olhares das outras crianças, principalmente quando provocada por algum colega.

No entanto, Josiane, durante os momentos da pesquisa, mostrou-se como uma *resiliente*, quando sua expressividade se referia à boa auto-estima, às vezes receptiva e cooperativa com os colegas, em outras apresentando-se com ansiedade, alteração de humor, principalmente na execução de trabalhos propostos.

Assim, as crianças que apresentavam comportamentos indicadores de maior resiliência foram aquelas que não ignoram fatores de grande relevância ocorrida em suas vidas. Além disso, são crianças otimistas, felizes e confiantes, com expectativas positivas em relação ao seu futuro quando na sua saída da Casa Abrigo. É relevante salientar que, no convívio com essas crianças da pesquisa, foi possível observar o senso de autoeficácia associado ao exercício de enfrentar desafios, por acreditar em seu potencial para superar e a compreender as razões que as levaram a morar em um abrigo.

²³ Para SARMENTO (2003), esse conceito plural (Culturas Infantis) se constrói sob outras duas perspectivas: a primeira evidencia-se em um conjunto de produções culturais adultas socialmente produzidas para as crianças e voltadas a sua educação, materializadas, por exemplo, na literatura e na música infantil; a segunda fundamenta-se na existência de uma indústria cultural para crianças em toda uma produção midiática que essa indústria opera: os brinquedos industrializados, os desenhos animados e ainda nos serviços para crianças.

Na roda de conversa, em que cada criança estava construindo seu trabalho, Josiane falou para o grupo que não iria se colocar no trabalho porque se achava feia, e não gostava do seu cabelo. A partir daí o pesquisador perguntou-lhe:

Pesquisador- *Por que você se acha feia?*

Josiane- *Não gosto do meu rosto e nem do meu cabelo que é ruim.*

Pesquisador- *Como assim?*

Josiane- *Tenho um rosto escuro e meu cabelo não é liso. Gostaria de ser bonita igual à boneca Barbie.*

Pesquisador- *Como é a Barbie?*

Josiane- *Loira, magra, usa batom e sapato alto. (Diário de Campo- 27/08/2010)*

Há evidências nas narrativas transcritas acima que a criança desde pequena é produzida para o disciplinamento dos corpos, em que a “beleza” é marcada no modo de ser sujeito. As reflexões discutidas por Dornelles (2002) problematizam as infâncias atravessadas e produzidas “num determinado tipo de ser menina”. A fala de Josiane quando diz: *gostaria de ser bonita igual à boneca Barbie*, ilustra muito bem como a boneca atrai a atenção e o gosto das crianças. Trata-se de como as meninas são capturadas no que diz respeito à sedução, beleza, poder e sucesso das *Barbies*, com as quais as meninas se identificam.

Nessa perspectiva, a menina abrigada assegura e reforça no seu discurso um padrão de beleza, uma vez que ser bonita para ela, é ser loira, magra, cabelos lisos, e usar sapatos altos. Pode-se afirmar que a narrativa da Josiane “é atravessada pelas características das figuras de infâncias modernas, [onde] se desenha o que poderíamos qualificar de *quimera infantil* contemporânea” (DORNELLES, 2010, p.206).

Pressupostamente, Josiane identifica-se com a “beleza” e o cenário cor-de-rosa da boneca *Barbie*. A *Barbie* é padronizada pelos traços do seu rosto bonito, nariz tênue, corpo magro, cabelos loiros ou castanhos claros, lisos ou ondulados. Desde pequenas, as crianças são convidadas a “serem como a Barbie”, carregando ideais de beleza norte-americanos, legitimando assim os desejos das meninas em quererem tornar-se a própria *Barbie*, principalmente pela beleza do seu rosto e corpo esbelto. A cultura da imagem *Barbie* que se espalha das caixas de perfume às roupas infantis é investigada por Cunha, 2008a

Por vivermos em uma cultura devotada às imagens, as imagens penetram em nossas vidas, se aderem aos nossos pensamentos sem nos darmos conta dos efeitos delas sobre nós. Hoje, o consumo visual participa intensamente do panorama cotidiano sem percebermos os significados inscritos nas imagens (p.17).

Assim, a boneca *Barbie* e todas as imagens que a acompanham trazem consigo a definição de uma beleza feminina de estilo, elegância e “que possui um corpo, mas não é qualquer corpo, o seu corpo de boneca tem marcas que podem ser lidas e que indicam como esse corpo se constitui ou vem se constituindo” (SOUZA, 2009, p.71).

Desse modo, acredito que, através da construção da *Sala de Brinquedos* de Josiane e de suas narrativas, foi possível aproximar e enxergar mais o **lugar que as crianças gostariam que tivesse na casa abrigo**. Lugar que se interpõe entre o mundo real da Casa Abrigo e as memórias das crianças dos seus convívios em família. Entretanto, outras crianças construíram seus trabalhos, pensando em **outros lugares** para a Casa abrigo, estabelecendo relações entre as culturas produzidas por essas infâncias com as relações com outras crianças e adultos, como: cultura local, familiar, cultura global. Emergem, nesse cenário dos trabalhos infantis, os planos usados por Sarmiento (2007), quando afirma:

Os vários planos são interceptados pelas culturas da infância, isto é, pelos modos de apropriação e produção simbólica das crianças, gerados na interação de pares e nas relações adultos-crianças (p.27).

Há vários elementos relevantes nas narrativas das outras crianças pesquisadas. Dessa forma é interessante observar o modo como elas se expressam sobre outros espaços para a Casa Abrigo.

3.3 – OUTROS LUGARES, OUTROS ESPAÇOS PARA A CASA ABRIGO

Marcos estabeleceu, como um novo espaço para a Casa Abrigo, uma sala de futebol (Fig.10), lembrando a importância da bola “Jabulani”²⁴ na última Copa do Mundo. Segundo a criança, ele gostaria de ter “a bola *Jabulani* para jogar com seus amigos na Casa Abrigo” (*Diário de Campo-30/09/2010*).

Sala de Futebol

²⁴Jabulani foi a bola oficial da Copa do Mundo-2010, que conta com onze cores, que representam cada um dos jogadores de um time de futebol, os idiomas oficiais da África do Sul e as onze comunidades nas quais o país se divide. Além disso, esta é a 11ª vez na qual a Adidas fornece a bola oficial da Copa.



Fig-10 Sala de futebol (Marcos 9 anos)

Neste sentido, a bola foi vista como um objeto que ‘ancora’ o sistema cultural das sociedades modernas, presente nas brincadeiras e jogos das culturas infantis.

A bola e o jogo de futebol principalmente para os meninos são, sem dúvida, considerados relevantes na cultura e realidade brasileira.

Ao observar as crianças brincando de futebol no pátio da Casa Abrigo, percebi, com o uso de bola, onde se dava a negociação de suas regras, isto é, os meninos chegavam a um acordo quanto às normas das brincadeiras. Havia um goleiro, um jogador que chutava a gol, quem iria buscar a bola quando saía do espaço delimitado, a cada dois gols, quem estava no gol viria a ser jogador e outro iria para o gol.

Acredito que pela constante exposição do que se refere a futebol na mídia, este passou a dominar a vida cotidiana das crianças e adolescentes a serviço de uma indústria do entretenimento, como também, as celebridades “jogadores de futebol”. Quando Marcos denomina a bola *jabulani* como nome, é uma forma de cultuar um anúncio, intrínseco ao produto instituído pela mídia em época da copa do mundo. É possível que, tanto a bola quanto o jogador de futebol, fazem parte de uma campanha da “indústria do divertimento” sendo um apelo publicitário.

Assim, a bola e o jogador podem ser considerados um tele-espetáculo, um fenômeno cultural, incorpora-se como mercadoria e assume por vez o mundo das transações comerciais. A mídia consegue envolver as crianças através do Jogo de Futebol mostrado na TV. A imagem utilizada dos jogadores acaba servindo como verdadeiros “garotos propagandas” para as crianças, fazendo com que elas sonhem tornar-se um dia um grande astro do futebol.

Através do trabalho de Marcos, percebe-se então que, a **Sala de futebol** assume um grande destaque enquanto espaço para a Casa Abrigo, principalmente pela sua capacidade lúdica de desejo e sedução, conforme ele descreve o seu trabalho:

Marcos- *Fiz uma sala de futebol, onde os meninos podem jogar*

Pesquisador: *E as meninas?*

Marcos- *Se quiserem elas também podem jogar. Acho legal vê as meninas jogando.*

Marcos- *Sou colorado²⁵ e quando eu crescer quero jogar no Inter que é o meu time.*

Onde eu morava tinha uns amigos que torciam pelo Inter.

Pesquisador- *Por que deste o nome da bola Jabulani?*

Marcos- *Ué, foi a bola da Copa do Mundo. Acho essa bola bonita.*

Pesquisador- *Você sabe o que é Jabulani?*

Marcos- *Não. Sei esse nome foi dado para ser a bola da copa. Assisti à Copa na TV aqui no Abrigo. E quando meu time joga sempre assisto ao jogo com a minha roupa vermelha.*

Pesquisador- *Jogas futebol aqui no Abrigo?*

Marcos- *Sim. Jogo no pátio daqui e quando vamos à pracinha jogo futebol com meus colegas. (Diário de Campo- 01/10/2010)*

Estas falas de Marcos configuram a importância de um espaço lúdico para jogar em que mostra o encantamento pelo futebol muito presente na infância. Neste contexto, a bola *Jabulani* representa o fio condutor, e dá suporte aos hábitos das crianças e adolescentes na Casa Abrigo.

Quando Marcos constrói um espaço para o jogo de futebol, se evidencia como mais um espaço de lazer enquanto instrumento de apropriação de sua cultura. No entanto, a bola, o jogo de futebol, a satisfação, a imaginação e o desejo das crianças em jogar uma partida de futebol estão inseridos nas culturas infantis, tendo em vista as grandes projeções dadas pela mídia em campeonatos brasileiros, como também em épocas de Copa do Mundo.

Desta forma, a mídia vem ocupando um espaço considerável na vida das crianças, as quais vivenciam diariamente essas influências.

Quadra de Futebol

O espaço construído por Eduardo - “Quadra de Futebol” (Fig-11) mostrou o seu gostar não só de futebol, mas o seu desejo em ser um jogador de futebol, na

²⁵ Aqui na região sul, entende-se o sentido de “Colorado” de “cor vermelha” e *Inter* o significado abreviado do time gaúcho *Internacional de Porto Alegre*.

perspectiva de como lugar “o do ser jogador de futebol com sucesso” é compreendido pela infância hoje.



Fig. 11 Quadra de futebol (Eduardo 10 Anos)

Ele narrou assim sobre o seu trabalho:

Eduardo- *Gosto de jogar futebol numa quadra. Com a quadra de futebol podemos formar times, brincar com os colegas, dar dribles e passes até fazer o gol.*

Pesquisador- *Como assim driblar passes?*

Eduardo- *O passe é um jeito de dar sequência a uma jogada e faz com que a bola chegue ao seu companheiro do time. Quando eu jogo eu passo a bola para o colega e às vezes acontece o gol. Adoro vê na TV quando um jogador dribla e faz o gol. (Diário de Campo- 03/09/2010)*

O que me chamou a atenção na fala de Eduardo, como muitos meninos de sua idade, foi a sua apropriação das técnicas utilizadas e o vocabulário muito específico utilizado numa partida de futebol como “passes e dribles”. Para explicar para o pesquisador sobre o significado de *driblar* e dar passes, Eduardo afirmou: *o passe é um jeito de dar sequência a uma jogada e faz com que a bola chegue ao seu companheiro do time (Diário de Campo- 03/09/2010)*. Essas considerações, ou a linguagem da criança, me deixou perplexo pelo seu entendimento e sua explicação sobre um assunto que mostra total domínio.

Para o menino, o espaço para jogar é de grande importância, pois onde há uma bola há meninos e meninas para brincar. Na Casa Abrigo, não é muito diferente, pois quase todos os dias o monitor leva as crianças para jogarem num campo, próximo ao abrigo.

Nesse sentido, quando Eduardo dá importância à seu trabalho “quadra de futebol”, pode se perceber a sua contribuição para o desenvolvimento esportivo de culturas infantis que, por sua vez, agem como reprodutoras da cultura dos adultos. Ou seja, as crianças da casa também são produzidas por e neste universo cultural que indica, informa, dá pertença, ensina modo de se ter e ser no mundo. Como afirma Cunha,2008b (texto digitalizado, p, 20):

Pertencer a um grupo social/cultural significa compartilharmos significados, sermos pessoas que utilizam e aceitam códigos culturais semelhantes e, ao SERMOS alguém, possuidores de códigos específicos que DIZEM sobre como somos, estamos constituindo nossas identidades individuais e sociais²⁶.

Assim, tanto Eduardo como as outras crianças da pesquisa, apresentam em suas narrativas experiências e conhecimentos culturais a partir de sua percepção de mundo. Trata-se também de experiências e narrativas das crianças através da forte influência da mídia esportiva em que são difundidas as informações (rádio, jornais, revistas, TV, vídeos, entre outros), que servem como meios de propagação do imaginário e dos discursos da cultura.

Nessa perspectiva, a TV, a mídia em geral educa as crianças, uma vez que fabrica modos de ser infantil (DORNELLES, 2005), interferindo nos modos de pensar, sentir e desejar, nas formas de relacionamento que estabelecem com seus pares e com os adultos, na construção de conceitos e valores.

A quadra coberta



Fig.12-Quadra Coberta (Carlos Eduardo, 16 anos)

²⁶ Grifos da autora.

O espaço preferido de Carlos Eduardo foi a criação de uma “Quadra Coberta” (Fig.12), que fez emergir em nossa conversa um melhor conhecimento da sua história de vida, principalmente nos seus interesses pelo futebol. Em suas narrativas, pude destacar: “Escolhi fazer a quadra de futebol com teto solar, pois já assisti futebol na TV, onde o teto era solar”. Na sua percepção, Carlos Eduardo revelou conhecer a caracterização de um Estádio coberto, o qual relacionou com suas vivências, com o seu cotidiano antes de morar na Casa Abrigo. O adolescente fez referência ao assunto: *Gosto muito de futebol e sei para ser um bom jogador tem que ter atitude, esperteza, cooperar, respeitar os adversários. Gostaria muito de ser um jogador de futebol, mas o meu tempo já passou*. (Diário de Campo- 17/09/2010)

Há uma expectativa nas crianças, quando se fala em futebol. Penso que a cultura de muitas crianças é tecida num ambiente onde se joga futebol, o qual, muitas vezes, é em locais próximos onde as crianças moram. Os jogadores de futebol dos times brasileiros são referências para muitas crianças e adolescentes. A verdade é que a arte de jogar já faz parte do cenário de nossas infâncias. Desse modo, Florenzano argumenta:

Jogador de futebol em nossa terra já nasce feito, o que, em outras plagas, não se vê. Enquanto em nossa terra um garoto de dez anos já é um exímio controlador de pelota (...), em outros países, mormente, os da Europa, os craques são ‘fabricados’, isto é, lhes é ensinada a arte futebolística como se a mesma fosse uma matéria qualquer. (FLORENZANO, 1998, p. 10-11)

Desde cedo, a criança brasileira já vê a produção de craques através da TV²⁷, em que são divulgados contratos milionários desses atletas, sendo desejado por muitas crianças, principalmente aquelas menos favorecidas socialmente. A criança e o adolescente aprendem muito rapidamente o uso da bola com os pés.

Carlos Eduardo, como tantos outros adolescentes, adora um estádio de futebol. Na fala de Carlos Eduardo, assim como na de Marcos, pude observar as suas afeições por uma bola, um time, Estádio e em assistir a um jogo de futebol. Para grande parte das crianças abrigadas, a bola é um dos brinquedos mais usados nas brincadeiras livres, exercidas no pátio do Abrigo.

²⁷ A Rede Globo de televisão, através do Jornal Nacional, apresentou, durante cinco dias da semana, uma reportagem homenageando os profissionais de futebol. Na matéria, mostravam cenas de crianças, na sua maioria a partir de dez anos, que buscavam vaga nos times sub-13, em diversas regiões brasileiras. Nas imagens as crianças faziam testes para “atacantes”, “goleiros”, “lateral”, “zagueiro” e “meio campo”. No final da matéria, o repórter Tino Marques deixa a seguinte afirmação: *Muitas das crianças planejam ser um craque do futebol, mas muitas delas, da reportagem, ficarão pelo caminho*. (Esta reportagem foi ao ar do dia 23 a 27 de maio de 2011).

Para ilustrar a minha afirmação acima, veja o que Porto & Máximo dizem:

A bola é um brinquedo barato. Ao alcance de qualquer menino, seja o mais afortunado que a tem de couro, grande e redonda, seja do menos favorecido, que a faz de meia, murcha e pequena, ela, mais do que qualquer brinquedo caro, faz a alegria da criança brasileira. À sua falta, chutam-se pedra, chapinha, laranja, lata, caixa de fósforos, qualquer coisa que, mesmo de longe, lembre o pé de um jogador de verdade a mandar uma bola de verdade à rede adversária. (PORTO & MÁXIMO, 1968, p. 399)²⁸

A bola torna-se atraente para a criança quando representada numa atividade de jogo, numa posição de *status* perante as demais crianças, principalmente quando está usando camiseta do seu time despertando assim o interesse na atividade desportiva. A bola é um brinquedo básico e indispensável a qualquer criança que possa movimentar-se.

Na Casa Abrigo, meninas e meninos jogam bola, e já vieram para o Abrigo com essa habilidade.

Crianças e adolescentes, em suas narrativas, disseram que o futebol é uma das atividades que eles mais gostam de brincar, principalmente quando vão à pracinha próxima ao Abrigo.

Carlos Eduardo, em seu discurso sobre o trabalho **quadra coberta**, também disse: *Onde eu morava assistia os jogos de futebol – peladinhos de rua*, aonde várias pessoas de outros lugares vinham jogar.

Tomando para si a cultura de assistir a jogos de futebol no seu bairro, Carlos Eduardo relembra sua vida cotidiana, a sua história de vida quando morava na Vila dizendo: “Gostava muito da Vila onde eu morava”.

As narrativas de Carlos Eduardo apresentam-se com muitas compreensões do que é ser criança e adolescente hoje, pois viver essa infância e adolescência às vezes as impõe em ser excluídos de seus sonhos, desejos e expectativas.

Quarto de crianças

O trabalho de Eduarda foi denominado **Quarto de crianças** (Fig.13), no qual ela tratou acerca do amor e ao carinho que ela sente com os bichos de pelúcia. Para

²⁸ Sarmiento descreve sobre as experiências vivenciadas pelas crianças e a relação com o jogo e a brincadeira. Para o autor, nas brincadeiras, chutando um crânio humano ou no computador, o contexto de diferenças está representado. Seja durante experiência de jogar bola ou em jogo de computador, a imaginação infantil se estrutura nos elementos simbólicos presentes no imaginário social, construído na história e na cultura. Site: <http://www.scielo.br.php>

Eduarda, o seu trabalho representou, conforme sua fala, “um lugar para brincar com as meninas, onde pode ter carinho e amizade pelas crianças da Casa Abrigo”. A narrativa da criança nos convida a pensar a infância da sensibilidade, de natureza pura, inocente, reprodutora de uma cultura lúdica, presente ainda nas brincadeiras infantis.



Fig.13 Quarto de Crianças (Eduarda 10 anos)

Eduarda, como algumas outras colegas da sua idade, adora brincar com as meninas, além de preferir brincadeiras no quarto das crianças e de preferência com bichinhos de pelúcia. A menina Eduarda considera “o quarto de crianças” como uma das suas múltiplas formas de brincar, conforme ela demonstra em suas narrativas:

Eduarda- *O quarto de crianças é um lugar para brincar com as meninas, onde pode ter carinho e amizade pelas crianças da Casa Abrigo. É no quarto que a gente pode brincar com os bichos de pelúcia.*

Pesquisador- *Vocês (meninas) sempre brincam no quarto da Casa Abrigo?*

Eduarda- *Não! Aqui a gente não pode brincar no quarto. A gente brinca de casinha na sala de brinquedos e lá a gente brinca com os bichinhos de pelúcia.*

Pesquisador- *Por que escolheste fazer o teu trabalho “quarto de crianças”?*

Eduarda- *Porque aqui não podemos ficar no quarto além do horário de dormir. Às vezes tenho vontade de ficar no quarto para brincar, mas as monitoras não deixam. Só ficamos mais no quarto quando estamos doentes. Na minha casa eu brincava no quarto com minhas amigas.*

Pesquisador- *Por que você gosta de brincar com os bichos de pelúcia?*

Eduarda- *Quando morava na minha casa, não tinha bichos de pelúcia. Aqui têm vários e adoro brincar com minhas colegas. (Diário de Campo 01/10/2010)*

Pensar nas brincadeiras das crianças é pensar em uma complexidade de questões que envolvem relações entre desejo, fantasia, diversidade cultural pelas suas histórias, e a própria Casa Abrigo em que estão inseridos, pelas suas regras, disciplinas e rotinas.

Em vista do exposto, observou-se que a Eduarda deve obedecer às normas de convívio na Casa Abrigo, sendo estabelecidas regras como a de não poder *ficar no quarto além do horário de dormir*. Certamente, pensar em regras, normas e disciplinamento implicam pensar em tecnologias de individualização e de normatização do corpo infantil, na produção de sujeito dócil e útil.

Assim, pressupõe que, nos espaços da Casa Abrigo, trata-se de lugares de “quadriculamento” e, por vezes, estes lugares são geometricamente formados por uma tecnologia de converter as crianças em uma nova ordem social, produzindo assim as infâncias.

Para Foucault (1997a, p. 123), quadriculamento “[...] é o princípio de localização imediata. [...] cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há repartir”. O quadriculamento exige, portanto, para a eficácia do poder disciplinar, técnicas físicas de controle corporal no enquadramento das crianças no espaço. As práticas de controle buscam principalmente regular as infâncias pelas normas.

Através das narrativas de Eduarda, pode se observar que os espaços de brincar no “quarto de crianças” é um terreno que caracteriza respectivamente um tipo de organização dos espaços onde as crianças não devem brincar. Diante disso, em primeiro lugar, fica evidente na fala de Eduarda o desejo de construir um espaço de aconchego, de bem-estar, de modo idêntico ao seu quarto, quando morava com sua família. Em segundo lugar, ela identifica o *quarto de crianças* como um convite íntimo as amigas a um novo espaço do sentimento, de felicidade e convívio afetivo.

Porém, diante do espaço lúdico *quarto de crianças* de Eduarda é possível valorizar a criança como criança, das infâncias como infâncias, permitindo olhar a ludicidade infantil, sua criatividade, imaginação de criança, rompendo com a lógica da criança fragilizada, inocente e “coitadinha” que mora em uma Casa Abrigo.

Parque na Casa Abrigo

Pensando um novo espaço para a Casa Abrigo, Taís construiu no seu trabalho um lugar para o “Parque na Casa Abrigo” (Fig14), onde as crianças possam brincar juntas. Na sua narrativa, ela expressou: “Aqui no abrigo não tem parque para a gente brincar. Onde eu morava tinha parques e praças”. E continuou, “Por isso construí um parque”. (Diário de Campo- 03/09/2010). Taís me instigou a pensar o cotidiano das crianças dos espaços nos quais convivem as crianças abrigadas.



Fig-14 Parque na Casa Abrigo (Taís 9 anos)

Ao referir o trabalho de Taís “Parque na Casa Abrigo”, penso nos poucos espaços externos da Casa Abrigo, cujos ambientes não privilegiam o contato das crianças e adolescentes com a natureza, sem espaços lúdicos onde elas possam brincar livremente. Os pátios em que as crianças brincam são espaços cercados entre as salas de jogos. Há um espaço para brincar, que impede a realização de determinadas brincadeiras, principalmente aquelas que envolvem as corridas, pois há uma piscina no meio do pátio. Há um descompasso entre a arquitetura e fachada da Casa (fig.1) em relação aos espaços externos de lazer. Em alguns momentos em brincadeiras com as crianças no pátio, observei os improvisos no brincar com um balanço e casinha plástica, disponível no pátio. As brincadeiras se davam sempre na interação entre meninos e meninas.

Ao olhar o pátio da Casa Abrigo, percebi o quanto ele não foi planejado para favorecer uma cultura lúdica para as crianças abrigadas. Apesar de a Casa parecer grande, seus pátios são pequenos diante do número de crianças que os utilizavam ao mesmo tempo, durante atividades de lazer.

De certa forma, os pátios da Casa Abrigo parecem confirmar os argumentos de Bizarro (2010, p. 43) de que as arquiteturas de espaços infantis são:

[...] Arquiteturas que muitas vezes servem de parâmetro do que é necessário às crianças de como deve ser o espaço considerado infantil: inclusive em relação com outras infâncias, que ocupam outros espaços, tais como os hospitais e Casa Abrigo, são conformadas muitas vezes a partir dos estudos acerca dos espaços escolares.

Contudo, a compreensão dessa perspectiva de espaços infantis, de criar “outros espaços para a Casa Abrigo” requer uma aproximação de um novo cenário que corresponda a espaços ao ar livre, conforme Taís construiu no seu “Parque na Casa Abrigo”. Taís consegue imaginar outro mundo de brincar e afirma:

Taís- *Adoro Parques! Escolhi fazer um parque porque é legal e dá pra se divertir. Aqui próximo ao Abrigo não tem Parques para a gente brincar. Onde eu morava tinha parques e praças. Gostaria que meus parentes visitassem esse parque.*

Pesquisador- *Brincas muito no Pátio daqui? Taís-* *Às vezes! Aqui o espaço é pequeno e não dá para brincar de pega-pega. Gosto quando vamos à pracinha próxima da Casa Abrigo. Adoro brincar de pega-pega, mas se a gente correr a monitora proíbe. (Diário de Campo- 03/09/2010)*

Entendo que correr faz parte da brincadeira de pega-pega. Este brincar sinaliza como sendo parte da cultura infantil e do território das infâncias. Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças da Casa Abrigo legitimam a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria. Ou seja, desejar brincar num parque, numa praça, expressa um olhar infantil, olhar construído pelas vivências que vão além dos espaços do Abrigo.

Alguns brinquedos são construídos em certos lugares, tanto pelos materiais disponíveis quanto pelo universo adulto com o qual crianças dialogam. A brincadeira em pátios e parques, seja na escola ou Casa Abrigo, apresenta-se como linguagem tipicamente infantil, constituindo-se como realização de “atividades não dirigidas”. Segundo Bizarro (2010, p.51), estes territórios são alternativas de atividades não dirigidas, “configurados do mesmo modo que o dos parques e praças fora das escolas com balanços, gangorras, escorregadores e caixa de areia”.

A construção de um “Parque na Casa Abrigo,” registrada pela Taís, é constitutiva de um repertório cultural, próprio da sua infância, de suas vivências antes de entrar na Casa Abrigo. Desse modo, ela nos ensina sobre a construção do espaço como um componente que ajuda a criança a entender a si mesma e ao universo cultural em que está inserida. Penso que este universo cultural da infância se insere, na relação do brincar junto, brincar com o outro. Assim, a menina Taís assume, portanto, através do seu trabalho, um espaço seu maior valor simbólico como “instrumento de brincar”. (BENJAMIN, 1984, p. 70).

No dia a dia, de modo especial das crianças abrigadas, os espaços da Casa ainda necessitam de outros espaços lúdicos, para assim revelarem a cultura das crianças e as suas próprias necessidades de prazer, divertimento, criatividade, enquanto elas brincam. A relação estabelecida entre o brinquedo e o brincar é pontuada por Arendt (1971), quando destaca a crença de outrora sobre o brincar como “o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência como criança” (p.232).

Sala de Jogos

Seguindo a construção de “outros espaços para a Casa Abrigo”, Carlos Eduardo construiu também uma “Sala de Jogos” (Fig.15). Segundo ele, esse espaço poderia ser bem aproveitado com outros colegas, e afirmou: “Aqui poderia ter espaço para as crianças grandes e pequenas, já que na Casa Abrigo todos brincam juntos”. “Criei um local grande para brincadeiras e olhar



Fig.15 Sala de Jogos (Carlos Eduardo 16 anos)

filmes na TV". (*Diário de Campo- 17/09/2010*). Penso que o adolescente faz distinção do espaço para crianças grandes e pequenas devido a sua idade, 16 anos, diferenciando das outras crianças de 7 a 10 anos. Vale ressaltar que as crianças menores pareciam demonstrar uma boa socialização nas atividades e brincadeiras desenvolvidas com o colega Carlos Eduardo, principalmente na realização das atividades propostas pelo pesquisador, quando uma das crianças disse: *Esse guri é muito chato, está sempre me incomodando e põe o pé na minha frente para eu cair.*

A sala de jogos foi um dos espaços que mais provocou interesse nas crianças pesquisadas, pois esse é o lugar onde elas passam a ocupar nas relações com outros colegas do abrigo. Ali participam dos jogos livres ou orientados pelos monitores. Assim, a infância passa a ser garantida em seus direitos à brincadeira. Ao Lúdico. Ao ser criança.

No que se refere às narrativas de Carlos Eduardo sobre o seu trabalho *Sala de Jogos*, diz:

Carlos Eduardo- *A sala de jogos é um lugar com bastante espaço para brincar, assistir TV, brincar de jogos com os colegas. Aqui poderia ter espaço para as crianças grandes e pequenas, já que na Casa Abrigo todos brincam juntos. Criei um local grande para brincadeiras e olhar filmes na TV. Na sala da TV daqui as crianças pequenas não deixam a gente olhar filmes direito.*

Pesquisador- *Como assim?*

Carlos Eduardo- *Elas se levantam, xingam, brigam durante o filme.*
(*Diário de Campo- 17/09/2010*)

Pelo exposto, Carlos Eduardo se sente incomodado em assistir a filmes com as crianças pequenas. Isto reforça o modelo de um espaço idealizado, onde o brincar faz parte do seu cotidiano e de sua convivência com outras crianças, mesmo que haja na Casa espaços separados para as "crianças pequenas X crianças grandes". Constatou-se na narrativa de Carlos Eduardo que não está havendo adequação às diferentes idades das crianças e adolescentes nas atividades na sala de TV. Entendo que é preciso valorizar cada criança em particular, principalmente, na diferença de idade entre elas, frente a sua realidade, e atuação no ambiente Abrigo. Sobre isso, afirma Carlos Eduardo: *as crianças pequenas não deixam a gente olhar filmes direito*, salientando a rejeição na vivência com crianças pequenas, principalmente na sala de TV.

Nas conversas com o adolescente, ficou evidente o seu desejo em criar “um local grande para brincadeiras”, proporcionando diversão e lazer. Trata-se, também, de estas crianças e adolescentes serem ouvidos e, por conseguinte, favorecer seu brincar de forma lúdica. Isso não significa colocá-los como distantes espectadores dos espaços culturais para eles constituídos, ou seja, estes devem ser participantes ativos na construção dos mesmos. Na maioria das vezes, no que se refere ao espaço onde estes viverão um tempo de suas vidas, não se leva em consideração seus desejos ou opiniões.

Pressuponho que as crianças não só podem, como devem contribuir para a discussão, a participação da vida na Casa. Deve ser-lhes dada a palavra, o gesto, as ideias, a autoria “a partir dos modos de interpretação dos modos que as constituem as suas culturas, sem negar-lhes as particularidades socioculturais. Portanto, como nos ensina Cohn (2005):

[...] as crianças não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irredutível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis. (p.35).

Ouvir as vozes das crianças e adolescentes foi uma das maneiras de conhecê-los e, também, contribuir com as discussões que propus acerca da pesquisa com crianças. Observando as crianças durante a pesquisa, destaco também que, na ausência de infraestrutura (pátios) para o seu lazer, estes improvisam e recriam os espaços lúdicos e esportivos na Casa Abrigo. Espaços para brincar de futebol, para jogar com brinquedos pedagógicos, para assistir à TV. Para elas, estes espaços são concebidos para serem lugares prazerosos e cheios de vida.

Como pesquisador, tentei a todo momento do trabalho compreender as narrativas das crianças, entender a criação de seus **espaços preferidos** na Casa Abrigo e no que elas pensavam e lembravam dos seus mundos particulares. Dar voz às crianças pesquisadas, emocionou-me no momento de ouvir as gravações realizadas, exigindo cada vez mais a minha atenção. Fui capturado, contagiado pelos relatos dos infantis nas atividades da pesquisa. Até aqui a tarefa não foi fácil.

Mas o difícil mesmo foi tentar, posteriormente, cruzar e entrecruzar as narrativas infantis com e nas diferentes teorias escolhidas na construção da dissertação.

Ver a criança e conhecer a infância abrigada através dos relatos e trabalhos artísticos colocou-as na posição de sujeitos protagonistas e, portanto, fez emergir o ver e o olhar o mundo daqueles que têm sido calados, simplesmente por sua condição de criança abrigada. Para Prout (2010), dar voz às crianças, dar possibilidade de sua participação nas ações que as envolvem seria uma maneira “de [dar] flexibilidade, agilidade e engajamento institucional” (p.34). Ainda: “Parece preferível, pelo menos no momento, perceber o ter voz como um avanço sobre ser silenciado ou ignorado” (p.36).

Ouvir as crianças, dar voz às suas expectativas de participação na pesquisa, me instigou a pensá-las como algo desconhecido e, sobretudo, me fez aprender na interação com elas e na construção delas sobre os novos espaços físicos da Casa Abrigo, me impulsionou a:

[...] Refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas. (DELGADO E MÜLLER, p.8, 2006)

As análises dessas narrativas infantis, principalmente sobre os espaços construídos, são apenas algumas inquietações sobre a infância abrigada. Assim, a questão apresentada pelas crianças abrigadas aqui, na dissertação, trata do “escape” apontado por Dornelles (2005):

[...] Acredito que ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna, contudo, não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela modernidade. É preciso que pelo menos se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. Contudo, a modernidade ocidental, ao universalizar e naturalizar apenas uma destas infâncias como dependente e necessitando de proteção, passou a deixar de lado a sua diversidade. Em função disso, se acaba esquecendo que as infâncias são múltiplas e inventadas como produtos sociais e históricos. Muitas das crianças que vivem suas infâncias hoje fazem parte de um mundo em que explodem informações. (p. 71-72),

Tratar dessa infância contemporânea faz ampliar o campo de discussão acerca das diversas culturas infantis, principalmente os modos de como elas (as crianças e adolescentes) veem os diferentes espaços na Casa Abrigo, percebendo e compreendendo as relações e o convívio com os adultos e através das interações entre crianças.

Dar voz às infâncias abrigadas significa, nessa pesquisa, dar uma contribuição na busca de descentralizar o ponto de vista do adulto, tê-las como protagonistas deste estudo, concebendo-as em seus modos de ser sujeito infantil.

Deste modo, até aqui, as crianças abrigadas foram participantes da construção de todas as atividades, com seu modo de dizer, de dar opiniões, expressar desejos, gostos, expectativas e aspirações. De acordo com Soares (2006):

[...] considerar a participação das crianças na investigação, através de uma investigação participativa, permite considerar formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais, que articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos seus direitos sociais. (p.28)

É a partir do entendimento da participação das crianças na investigação que continuarei percorrendo caminhos nessa pesquisa, pois percebi que a criança, o adolescente da Casa Abrigo, de certo modo, ainda têm muito a dizer sobre o seu mundo infantil.

Portanto, no capítulo seguinte, denominarei de **Fotografando o espaço que as crianças gostam no abrigo**, implicando ouvi-las e vê-las através das suas fotografias, mostrando assim as suas impressões, lugares preferidos na Casa Abrigo e a construção da sua memória cotidiana.



O que todo mundo vê nem sempre se viu assim, o que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular exposição das coisas e de uma determinada constituição do lugar, do olhar. (LARROSA, 2002, p.83)

CAPÍTULO 4

FOTOGRAFANDO O ESPAÇO QUE AS CRIANÇAS GOSTAM NA CASA ABRIGO

O modo como se olha para uma fotografia pode suscitar um balanço, uma memória ou uma expectativa, como digamos, uma representação da narrativa e da identidade do colonizador e do colonizado nos vários estágios que as compuseram (MIRZOEFF, 1998, p.127).

Neste capítulo, pretendo apresentar a participação das crianças abrigadas através da ferramenta “Fotografia”, aqui entendida como um artefato social e de comunicação. Por esse caminho, quero pensar “os olhares” e as “narrativas” das crianças sobre os espaços preferidos da Casa Abrigo.

O exercício de captar, de reter imagens através da fotografia e de ter a capacidade de narrá-la é uma forma pela qual as experiências das crianças se apresentaram, principalmente porque elas conhecem bem os espaços, os lugares do Abrigo, nas suas vivências cotidianas neste lugar. Através das fotografias tiradas pelas crianças, busquei conhecer melhor as suas impressões acerca do seu cotidiano na Casa Abrigo. A escolha do seu “lugar preferido na Casa Abrigo”, feita pelas crianças, auxiliou-me na compreensão das relações entre as crianças, seu mundo infantil, suas práticas culturais movidas pelas memórias de suas infâncias.

As narrativas infantis mostradas através das fotografias estão repletas de signos engendrados de sentidos à espera de interpretações. É como se as imagens, cheiros e sons, estivessem reunidos em algum canto de suas vidas, se dando na forma de acontecimento. Assim, a fotografia é concebida no processo de “cartografar” o território pesquisado²⁹, possibilitando que, por meio desta cartografia, as crianças possam encontrar seus objetos em cantos preferidos.

As fotografias que serão mostradas nesta pesquisa são, na verdade, um convite à releitura de como a criança vê a sua territorialidade³⁰ e espaços da infância abrigada. Cada criança escolheu seu lugar predileto e o fotografou. Conversando

²⁹ É preciso ressaltar que cartografar é tratar bem mais de um modo de discussão e de elaboração que visa dimensionar, redimensionar, criar e recriar os efeitos do encontro do sujeito com o objeto”. In: inspiracaocartografica.blogspot.com/2010/04/do-diario-de-campo.htm. Acesso em 18/06/2011.

³⁰ Entendo que “o território representa um local que fundamentalmente abrigará uma ou algumas identidades na sua flexibilidade cultural”. In Carla Holanda da Silva, 2009.

sobre a atividade “Fotografando o lugar preferido da Casa Abrigo”, elas assim se manifestam:

Acho que vai ser legal tirar fotografias na Casa Abrigo (Marcos, 9 anos). Eu nunca tirei fotografias, mas acho que saberei usar essa máquina. Vou tirar fotografia do quarto das meninas. (Taís, 9 anos). Mostrei a máquina digital e expliquei como tirar uma fotografia e depois olhar a foto tirada (pesquisador). Vocês podem escolher um único lugar preferido para tirar a fotografia. Podem olhar a fotografia tirada, e se não gostarem, podem tirar outra foto (Pesquisador). A minha foto eu vou mostrar para a diretora da escola (Lucas, 10 anos). A gente vai poder olhar as fotografias tiradas pelos colegas? Sim. Após, todos vocês escolherem o lugar preferido e tirar a fotografia, poderemos mostrá-las através do notebook, onde cada um, se quiser, poderá falar sobre o seu “lugar preferido na Casa Abrigo” (Pesquisador). A gente vai fazer uma exposição das fotografias e mostrar para as pessoas? (Eduardo, 16 anos). Sim. Poderemos organizar uma exposição. Antes, vou falar com a diretora da Casa Abrigo (Pesquisador). (Diário de campo- 03/09/2010).

Do ponto de vista das crianças através de seus relatos, percebi a empolgação e o desejo delas em fazer a fotografia. Tomo a fotografia na pesquisa como mais uma das narrativas da pesquisa, remetendo para o contexto social dos lugares preferidos das crianças abrigadas. Penso que as fotografias tornam-se uma estratégia possível para fazer emergir os valores e significações das vivências que permeiam o cotidiano das crianças.

Articular a minha pesquisa com as imagens fotográficas é outro modo de ver a Casa Abrigo, visto que do olhar das lentes fotográficas escolhidas pelas crianças poderia, quem sabe, entender como elas se sentem neste lugar. É através das fotografias das crianças, do enquadramento das suas cenas, que pude reconhecer como elas veem, sentem e se expressam sobre os espaços do Abrigo. Penso ser importante, agora, apresentar os “espaços preferidos” das crianças pesquisadas.

Sala de Brinquedos

Carlos Eduardo (16 anos) escolheu a Sala de Brinquedos (Fig.17) como o seu “lugar preferido” da Casa Abrigo. Segundo ele, a sala de Brinquedos “é o melhor local de ficar na Casa Abrigo”, pois é lá que ele se diverte com os colegas da Casa.



Fig.17-Sala de Brinquedos (Carlos Eduardo 16 anos)

Antes de tirar a fotografia, Carlos Eduardo arrumou o cenário, colocando os brinquedos visíveis para o enquadramento da foto. Os carrinhos em miniaturas que aparecem na fotografia foram postos em cima da mesa de Fla-Flu. Carlos Eduardo, através da sua fotografia, se explica:

Carlos Eduardo- *A sala de brinquedos é muito legal! A gente costuma bater papos, brincar. Gosto de brincar com as crianças. Sou uma criança por dentro. Adoro brincar de carrinhos, quando morava com meus pais não tinha carrinhos. Aqui tem bastantes brinquedos. É muito divertido brincar com crianças pequenas. Eles me respeitam, e são bem legais comigo. Aqui, a gente brinca de Fla-Flu, de brinquedos de encaixe, de carrinhos pequenos. Às vezes há briga entre colegas, quando se perde o jogo e o monitor xinga e deixa eles sentados. Quando brincamos de Fla-Flu nos sentimos como verdadeiros jogadores de futebol. Todos querem ser campeão. Mas, às vezes... Sempre sonhei em ser jogador. Ah, vou querer ficar com essa fotografia. Será legal fazermos uma mostra dos nossos trabalhos que fizemos aqui.*

A narrativa de Carlos Eduardo me faz pensar nas infâncias desamparadas, autônomas, adultizadas, sem família produzida pela contemporaneidade. Como ele mesmo se narra: “Fiquei muito tempo morando fora de casa sozinho”. Temos aí, creio eu, alguns pontos para análises. Primeiramente, o adolescente define como deverá fazer para autogovernar-se, isto é, seguir seu caminho sem mando, sem chefia, sem controle da sua família. A noção de governo é explicitado por Foucault (2008), quando explica: “Governar” é seguir um caminho ou fazer seguir um caminho...

Governar pode se referir também ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir. (p.162 a 164). Nessa perspectiva, verifica-se que as ideias de Foucault servem de pressupostos para algumas análises da pesquisa com crianças.

Foucault (2004) mostra em seus estudos o modo como o exercício das práticas de liberdade exigem do sujeito o cuidado de si, que implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. No caso de Carlos Eduardo, traz os traços de sua cultura particular, de um “adolescente livre”. Seus conhecimentos de vida foram aprendidos no “convívio com adolescentes e adultos”. Posso dizer, lições aprendidas com os “mestres da rua”. Por isso me explica: “Tudo que aprendi na vida foi com os meus amigos adolescentes e adultos na rua.”

É na rua onde crianças e adolescentes se governam e são governados, principalmente, aqueles que vivem em “liberdade” sem o olhar vigilante das famílias. Nesse contexto, liberdade é da ordem das resistências às sujeições das famílias, das experiências, dos inventos, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova, inventarão seus próprios destinos. Para Foucault, isso implica a transformação do sujeito como objeto do saber, objeto de sua própria verdade, sendo a liberdade construída num processo, numa vida produzida no “cuidar de si”, na maneira como cada um determinar como a melhor forma de levar a vida. Logo, cuidar de si, ocupar-se de si, ocupar-se da alma, implica que o indivíduo tenha uma melhor compreensão da sua relação com os outros com o mundo que o circunda. Em última instância, cuidar de si significa conhecer-se.

Ainda sobre cuidado de si Foucault (1985) afirma que

[...] é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais [...] (FOUCAULT, p. 50).

Observa-se, portanto, que o enfoque dado ao cuidado de si por Foucault está relacionado a formas de viver do sujeito. Aqui na narrativa de Carlos Eduardo, o cuidado de si se apresenta como um modo de encarar a vida, de estar no mundo, de planejar metas, sonhar, de ter relações com o outro e uma certa forma de olhar para si mesmo. Como afirma Xavier (texto digitalizado, 2007): “Nas nossas sociedades,

[...] a força física está sempre presente, ficando porém, normalmente, nos bastidores; e, como o indivíduo pode exercer o seu próprio juízo, ele mesmo deve se coagir” .

Tornar-se, assim, adolescente de um jeito, as reflexões filosóficas levantadas por Foucault (2004) quando problematiza a genealogia da subjetividade ocidental e questiona os diversos modos de sujeição pelos quais o sujeito se reconhece e se afirma a si mesmo, de algum modo nos ajudam a refletir sobre as estratégias utilizadas para Carlos viver o cotidiano. Assim, a dinâmica do pensamento foucaultiano me faz pensar no exercício de reflexão sobre si, de muitas crianças que moram na Casa Abrigo, pois muitas delas têm o governo sobre si, principalmente em seus modos e entendimento das práticas que nelas se inscrevem.

Em segundo lugar, a importância dada à Sala de Brinquedos é explicitado por Carlos, como um espaço de trocas, lazer e de convivência com os colegas da Casa. Brincando, além de permitir que a criança e o adolescente repitam brincadeiras que lhe dão prazer, possibilita que eles solucionem problemas e aprendam processos e comportamentos estabelecidos na cultura em que vive. Quando ele diz: “É muito divertido brincar com crianças pequenas. Eles me respeitam, e são bem legais comigo”. Talvez, agora na Casa Abrigo, ele esteja vivendo a sua infância. É no exercício de brincar com crianças pequenas que Carlos Eduardo desenvolve suas potencialidades, principalmente através do jogo. Neste há um aprendizado ao ter que aceitar regras, esperar sua vez, aceitar o resultado e lidar com as frustrações quando perde o jogo. As crianças não só aprendem através das regras dos jogos e brincadeiras, mas, também, na relação e comunicação entre uma com as outras.

Para Sarmiento (2003), dentre as formas culturais produzidas pelas crianças, estão os jogos infantis, “[...] cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que hoje são um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta” (p.7). Como afirma Carlos: “Aqui, a gente brinca de Fla-Flu, de brinquedos de encaixe, de carrinhos pequenos. Às vezes há briga entre colegas, quando se perde o jogo e o monitor xinga e deixa eles sentados. Quando brincamos de Fla-Flu nos sentimos como verdadeiros jogadores de futebol”.

Pode-se dizer então que, através do jogo, do brincar, as crianças e adolescentes criam vínculos, instituem relação entre os colegas e permitem a

aproximação dos discursos que circulam nas culturas infantis. Veiga-Neto (2000) argumenta que: “os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade” (p.56). É nesse sentido que os discursos das crianças diante dos jogos e brincadeiras podem ser considerados artefatos culturais que ajudam a constituir as identidades das infâncias da Casa Abrigo.

A partir da participação das crianças nos jogos e brincadeiras na **sala de jogos** é possível que crianças e adolescentes construam outras brincadeiras. Assim, o lugar de brincar na Casa Abrigo passa a ser compreendido como mais um recurso que possibilita o diálogo, a integração, a socialização e a interação entre eles.

Carlos Eduardo me instiga a perceber que suas vivências, advindas de sua experiência com adultos e adolescentes, através da sua trajetória de vida sem família, morando sozinho, se faz bastante presente hoje, na cultura de muitos adolescentes. As crianças vivem suas infâncias de formas distintas porque vivem em diferentes contextos com determinadas condições sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas. Pude, ao sugerir este trabalho acerca dos espaços preferidos das crianças abrigadas, perceber que estes lugares representam o cotidiano em que manifestam como funciona para elas a cultura da infância e da adolescência.

Em terceiro e último, quero destacar quando Carlos fala de seus sonhos e desejos: “voltar a estudar”, “ter uma profissão”, “ter uma família”. “Todos querem ser campeão. Mas, às vezes... Sempre sonhei em ser jogador. Tenho outros objetivos na minha vida. Formar-me, ser advogado. É uma profissão boa, pois podemos ajudar as pessoas. Os advogados botam os criminosos na cadeia. Conheci um advogado amigo do meu pai, a área dele era criminal. Quero me alistar no quartel, ser um cabo, sargento. Admiro essa profissão também. Preciso estudar bastante para escolher uma profissão. Vou fazer o provão para concluir o Ensino Fundamental”. Essas narrativas configuram as características da cultura infantil da contemporaneidade daqueles que precisam achar modos para sobreviver apesar das mazelas da vida. Considerando os efeitos dos discursos que se constituem sobre a infância, é coerente falar da invenção da infância moderna, ou, como destaca Kohan (2003), da infância como sentimento e como saber e poder, no jogo das relações da modernidade, atravessada e produzida por diferentes infâncias. Ao discutir a produção do sujeito infantil na modernidade e sua imersão no jogo entre

infância e poder, Dornelles (2005) trata da infância “[...] como produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento” (p. 12).

Segundo a autora, esta administração acontece por meio de forças que não pertencem a um mesmo espaço e nem são da mesma potência ou magnitude. Assim, a história da infância é marcada por diferentes interpretações, que adquirem significação ao dela se apoderarem. É importante salientar que Carlos Eduardo, mesmo sem ter uma família, compreende a possibilidade de cuidar de si, responsabilizar-se em querer concluir o ensino fundamental, como também ter uma profissão. Essa relação de desejos e de capacidade de escolhas está marcada pela sua “adultização”. É possível afirmar, diante das conversas com Carlos, o quanto sua infância foi negada, seus direitos de criança foram subtraídos de sua vida, como também, muitas das suas possibilidades de vivências da “cultura familiar” violadas. Penso que a solidão infantil presente no cotidiano adultiza a criança que, desamparada, tem de se tornar autônoma bem mais cedo, e nas conversas isso se afirmava desde a instabilidade das formações familiares até a ausência diária dos pais, como ele mesmo fala: “Meus pais se separaram e deu uma mudança na vida da família. Fiquei muito tempo morando fora de casa sozinho. Tudo que aprendi na vida foi com os meus amigos adolescentes e adultos na rua”. De acordo com Xavier (2011): “Existe, [...] todo um processo anterior e exterior ao que acontece na [Casa], proveniente da *cultura de rua*, que não pode ser ignorado”.

No caso deste adolescente, geralmente ele procura pensar quais são as preferências e de onde elas vêm. Os objetos com os quais se identifica são fatores que o auxiliam não apenas na escolha de uma profissão como também contribuem para o autoconhecimento e a compreensão do mundo. Assim, Carlos já pensa numa identidade adulta, usando de argumento que sustenta o seu desejo, dando lugar a uma nova identidade, aproximando-o da vida adulta. Durante as conversas com o pesquisador, Carlos Eduardo sempre se mostrou seguro nas suas convicções e afirmações, suscitando uma grande confiança nas suas narrativas. Por isso ele contava que seria um adulto advogado para proteger alguns e punir outros.

Portanto, problematizar algumas das questões associadas às narrativas de Carlos me fez compreender melhor alguns traços distintivos de uma infância sem

proteção, que vive num processo de exclusão social, em que não é reconhecida como sujeito de direitos.

A pesquisa através da fala de Carlos apontou o seu lugar, ou o seu “espaço preferido”, a sala de jogos, apresentando o brincar como modo de evidenciar as culturas da sua infância. O lugar preferido consistia, também, na sua participação com outros colegas da instituição Abrigo, na interação entre as culturas comunitárias, culturas globalizadas e cultura de pares, com características próprias da infância contemporânea: “espontânea, sonhadora, globalizada, rejeitada, abandonada, desamada, amada, produtiva, docilizada, e que a cada momento nos escapa e que vive sob efeito da produção da infância moderna” (Dornelles, 2005, p.71).

Sala de Jogos



Fig-18 Sala de Jogos – Lugar de Brincar (Luis 9 Anos)

O espaço preferido de Luis é a Sala de Jogos, um lugar onde todas as crianças do abrigo se reúnem para brincar. Como ele explica:

- Gosto de vir para cá. É aqui que brincamos com os joguinhos: dominó, quebra-cabeça, carta de baralhos. Essa sala a gente usa para fazer tema e jogar. Gosto de jogar UNO com o Tio Rodrigo. Na hora de mudar de sala, viemos para cá, sala de jogos. Esta sala é minha preferida. Gosto dessa sala e da outra sala de jogos, que fica no andar de cima.

Esse é um dos lugares que as crianças ocupam é, sobretudo, o lugar onde todas as crianças maiores (6 a 16 anos) se encontram. Quando estava pesquisando na Casa Abrigo, observei que os brinquedos e as brincadeiras apareciam com significações, constituindo o momento de jogo como um lazer. Momento de livre expressão, direcionando as crianças ao lúdico, à cooperação, à socialização entre elas. Conforme Cunha (2001, p.28), “brinquedos muitas vezes ajudam no desenvolvimento da vida social da criança, principalmente aqueles usados em jogos interativos”. Através do brincar, as crianças são estimuladas à imaginação, sua capacidade de raciocínio, sua autoestima e sua autoexpressão.

Penso que, brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo, aprende a conviver e a seguir regras. “Aqui tem que seguir as regras de fazer tema, horários de assistir à TV, hora de ir para o banho, horário das refeições, sair da Casa para ir ao atendimento médico”. Assim, ao observar os jogos e brincadeiras com crianças na Casa Abrigo, vi que as atividades lúdicas apareceram com possibilidades de cooperação, interação, cumprimento de regras e de se colocar no lugar do outro, nas brincadeiras com os jogos: dominó, cartas de baralho infantil, bingo, no jogo de futebol e pular corda.

A sala de jogos, além dos brinquedos, é um espaço que também faz parte da leitura, da realização das tarefas escolares, onde “A Tia Ana nos ajuda nos temas. Mas eu não gosto de fazer os temas da escola, são chatos”. (Luís, 9 anos)

Olhando para a fotografia sobre o seu espaço preferido “sala de jogos”, Luis disse:

*Esta sala é minha preferida. Gosto de jogar UNO com os colegas. No jogo com UNO, sempre ganho das crianças da turma 2 (ele quer dizer da turma das crianças pequenas). Pesquisador- Por que gostas tanto de jogar UNO? Ele respondeu- Porque é muito tri, os desenhos são legais. Não gosto quando no meio do jogo temos que parar. Gosto de brincar sem ter hora para nada. **Pesquisador-** Tu não gostas de seguir regras? Às vezes sim. Sei que é importante fazer outras tarefas, mas não gosto de ser interrompido quando estou ganhando e tenho que deixar o jogo. (Diário de Campo 01/10/10)*

Diante das narrativas expostas por Luis, evidenciam-se algumas questões para se analisar. A primeira refere-se à importância dada pela criança de “jogar” com os colegas, e se inserir nas atividades e brincadeiras lúdicas. Percebi, também, que os jogos e brincadeiras são aliados permanentes, no desenvolver as habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que os jogos, os brinquedos proporcionam integração e autorealização das crianças da

Casa Abrigo. Durante a pesquisa, percebi que a “sala de jogos” é um lugar que propicia diversão, prazer, conhecimento e potencializa a criatividade.

Em segundo lugar, volto a uma narrativa de Luis quando dizia: “Mas eu não gosto de fazer os temas da escola, são chatos”. Trata-se de uma criança que não gosta de fazer as tarefas escolares. Essa narrativa permite uma reflexão sobre o fato de que a criança parece não gostar daquilo que é importante na escola, o “tema”, e que, provavelmente, não lhe traz satisfação em termos de realização. Além disso, muitas vezes o tema da escola não é atrativo, pois é visto pela criança como obrigação a ser feita. Vejo o tema da escola como um desdobramento da prática educativa, que contribui para suprir o “tempo” na escola, ou seja, o tema explica-se porque o tempo da criança na escola é muito pouco, e o currículo extenso, necessitando estender o tema de casa para os alunos. Concordo com Xavier (2007, digitalizado) quando, ao tratar sobre as dimensões pedagógicas da escola, explica:

Os investimentos pedagógicos continuam concentrados nas dimensões ditas cognitivas, com ênfase nas questões relacionadas com a produção ou difusão de conhecimentos – o que também se sabe ser disciplinador –, enquanto que as dimensões de socialização, individualização e de autocontrole (não sei se esta é a melhor maneira de nomear essas dimensões) não estão sendo referidas, nos planejamentos, pelo menos de forma substancial (p.2).

Em algumas práticas escolares, o tema seria uma tentativa de “fixar” o que foi discutido na aula, “reforçar o conteúdo”, “desenvolver o senso de responsabilidade” e “formar o hábito de estudo no aluno”. Para Luis, é mais significativo brincar na sala de jogos do que fazer tema, pois, se houver muitas atividades escolares para fazer, não lhe sobrar tempo para as brincadeiras e o jogo com os colegas.

Dessa forma, “o tema”, o “dever de casa”, comumente chamado assim na região norte e nordeste, é, por um lado, um dispositivo curricular por meio do qual a escola busca concretizar o seu trabalho pedagógico. Por outro lado, a tarefa, o tema a ser realizado em casa pode ser redefinido, o lar como uma extensão da sala de aula.

Em terceiro lugar, quando Luis disse: *Aqui tem que seguir as regras de fazer tema, horários de assistir à TV, hora de ir para o banho, horário das refeições, sair da Casa para ir ao atendimento médico*, isso quer dizer que, na Casa Abrigo, na Escola, e outros espaços, há regras nas “localizações funcionais”, há horários para acordar, horários dedicados ao lazer, aos estudos, o brincar. Na Casa Abrigo, há

grupos de crianças pequenas e grandes, e há momentos que não se misturam, ou seja, há momentos em que eles são separados de acordo com a idade, crianças pequenas numa sala, as maiores em outra. Para Foucault, a distribuição dos indivíduos no espaço é o primeiro passo da disciplina, ou seja, o autor ressalta a utilização do espaço, como uma das estratégias utilizadas no controle e conformação dos corpos. Nesse sentido, Foucault (1997) aponta que, durante o desenvolvimento da modernidade, é criada e implementada uma rigorosa e eficiente distribuição dos indivíduos pelo espaço, que se orienta por diversas técnicas. Essas técnicas contribuem para que:

[...] as disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criem espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição dos edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 1997, p.126-127).

Foucault utiliza como exemplo os “lugares”, os “espaços”, para demonstrar como a distribuição dos indivíduos no espaço acaba sendo utilizada como estratégia de controle dos corpos e conformação à ordem, à regra. E, para que essa disciplina se efetive sobre os corpos, é necessária a realização de uma vigilância que envolva todos os indivíduos num processo de controle permanente. A Casa Abrigo, como outras instituições, é estabelecida através de regras, normas, com o intuito de fixar padrões e conceitos que determinam como o corpo infantil deva ser e quais são os comportamentos aceitáveis socialmente.

As crianças da pesquisa têm clara noção de que o funcionamento da instituição de acolhimento é regido por um regulamento interno, que disciplina todos os aspectos inerentes ao dia a dia na casa (tarefas domésticas, horários, refeições, lazer), e que deve de ser obrigatoriamente cumprido pelas crianças e adolescentes internos.

Entretanto, muitas das crianças pesquisadas, mesmo que capturadas pelo ordenamento da Casa com suas práticas de disciplinamento, nem sempre aceitam as regras em silêncio. Por exemplo, uma das crianças, Marcos (9 anos) retrucou o monitor dizendo: “Eu não quero ficar na sala da TV, quero ir para a sala de jogos.

Você não manda em mim”. Nessa situação é possível perceber que a criança tenta transgredir as regras, as ordens dadas pelo monitor, e não seguia exatamente aquilo que foi determinado. Todavia, a casa Abrigo e a instituição escolar são espaços de disciplina, de controle e de regulação dos corpos infantis. Nessa perspectiva, sobre normas disciplinares, Xavier (2003) afirma:

[...] Assim, normas disciplinares acordadas precisam ser muito mais utilizadas com a finalidade de tentar resolver problemas de comportamento do que promover práticas de vivências democráticas [...]... Acabava-se por privilegiar, em sala de aula, a busca do silêncio, da imobilidade, da ordem, que é o que tradicionalmente a escola sempre fez. (p.32).

É possível constatar que, diante das normas disciplinares na instituição Abrigo, tenta-se controlar os corpos por meio de comportamentos a serem seguidos, governando-os com práticas de controle e de submissão. Apesar da intensidade do processo de disciplinarização sobre os corpos nas instituições, pode-se perceber que existem momentos em que as crianças procuram encontrar um *meio-termo* entre a eficácia total do controle sobre seus corpos no espaço e as atitudes de transgressão ou de liberdade, que não contemplam totalmente esta regra.

Uma última questão a ser tratada sobre a sala de jogo é sobre o Jogo UNO³¹, sendo destacado nas narrativas de Luis. Este é um dos jogos mais usados nas brincadeiras das crianças abrigadas. Percebi que o jogo de cartas UNO é pura diversão, é entretenimento curtido entre crianças na Casa Abrigo. Notei que há uma diversidade de formas no jogo de baralho UNO, conforme. Os jogos abaixo caracterizam os jogos de carta que as crianças e adolescentes brincam a sala de jogos.



As princesas da Disney também jogam cartas. Mostre que é uma boa jogadora e entre na pele de uma delas para vencer o jogo. O objetivo é somar 12 para obter a maior numero de pontos³².

Fig-19 (Jogo de Princesas)

³¹ Esses jogos também são encontrados de forma lúdica, *on-line* via *internet*. Esse jogo é muito popular nos Estados Unidos. A mecânica do jogo é fácil e divertida - basta jogar as cartas que combinarem com a cor, número ou símbolo daquela que estiver no monte de descarte. A primeira pessoa a se livrar de todas as cartas que tiver nas mãos antes de seus oponentes ganha pontos. Mas os participantes não podem vacilar! Quando tiverem apenas uma carta na mão, devem gritar: UNO!

³² Site:<http://jogos360.uol.com.br/carta/>



Escolha seu carro e entre em uma eletrizante corrida. Para eliminar seu colega, você deve fazer sequência com as cartas³³.

Fig-20 (Jogo dos Carros)



Mostre que sua memória não falha! Ache o par de cada carta. Divirta-se neste jogo de memória!³⁴

Fig-21 (Jogo Memória 56)

São muitos jogos de memória, conforme o que mostro acima. É interessante salientar deles, são de procedência americana e presentes nas histórias dos jogos. Também são vivenciados pelos jogadores “na pele” de seus personagens e, portanto, através deles as crianças vivem seus momentos de riso e lazer. Isso faz aumentar o desejo delas em brincar em grupo com seus colegas. Perguntei ao Luis por que gostas tanto de jogar UNO? Ele respondeu: *Porque é muito tri, os desenhos são legais*. Isso mostra que esse jogo está entendido como um objeto, em que as imagens servem como auxiliar do entendimento das regras, mas estas também podem ser designadas ou acompanhadas de novas regras do jogo, o qual uma criança sempre vence. As crianças adoram competir entre elas. A dinâmica do jogo, na maioria das vezes, é de memória, em que o jogador poderá comprar peças e, se não tiver, passa a vez.

Observei que esses jogos, como tantos outros, são globalizados, sua origem é americana. São jogos de cartas com desenhos e imagens do *Sherek, Power Rangers, Toy Story, Carros Toyste, Spide Man e Friends*. Jogos que mostram que estamos vivendo numa sociedade contemporânea, caracterizada pela globalização econômica e cultural. Sociedade que apresenta, sobretudo, a presença crescente de mídias eletrônicas, no novo e fascinante mundo dos jogos, também experimentados pelas infâncias abrigadas. Assim, os jogos /os brinquedos são objetos culturais e importante via de consumo para as crianças, tal como Bujes (2004) sublinha:

A indústria deste segmento tem aumentado vertiginosamente seus investimentos não apenas na produção de novos e mais sofisticados brinquedos, mas também na instalação de parques, na publicação de filmes e revistas, na produção de material escolar, esportivo e até de uma moda

³³ Site: <http://jogos360.uol.com.br/carta/>

³⁴ Site: <http://jogos360.uol.com.br/carta/>

calcada em personagens, artistas, apresentadores, associados à indústria da mídia e da produção cultural. (p.211)

Certamente, esta indústria domina o circuito cultural na produção de jogos para a infância da pós-modernidade. Mead (2006) mostra a importância do jogo (*playing*/brinquedo) na infância, mostrando que, “se o indivíduo é produto da sociedade, ele, ao mesmo tempo, também contribui a inventá-la, a produzi-la”. (p.77)

Desta forma, o jogo nessa época pós-moderna é *Playing* com imagens tecnológicas, geradas pelos meios massivos de comunicação, nas quais as crianças são produzidas. As crianças hoje são capturadas pela mídia para manterem esta indústria cultural global que, por vezes, anula as suas brincadeiras e diversidade cultural regional, local.

No entanto, os jogos, os brinquedos infantis permitem, em muitos momentos, que as crianças abrigadas façam uso dos artefatos de sua cultura e da cultura globalizada. Nas reflexões de Prout (2005), sobre a infância contemporânea e o hibridismo que a compõe, ele assinala:

A infância deve ser considerada como uma coleção de conjuntos diversos e emergentes, construídos a partir de materiais heterogêneos. Estes materiais são biológicos, sociais, culturais, tecnológicos e assim por diante. No entanto, eles não são vistos como puros materiais, mas são eles próprios híbridos produzidos através do tempo. (p. 116).

Segundo este autor, os modos como as culturas tecnológicas, as mídias contemporâneas pluralizam e produzem as infâncias e podem ser vistos como um conjunto que aglutina “*mercado/mídias/criança*”, num tempo marcado pela globalização da economia e pela “planetarização” da cultura pós-moderna. E o que vale para Luis é que: “Gosto de jogar UNO com os colegas. No jogo com UNO, sempre ganho das crianças da turma 2 (ele quer dizer da turma das crianças pequenas)”. Por fim, reafirmo Dornelles (2001) quando diz “que meninos e meninas brinquem e cuidem de si e do outro nas suas brincadeiras. Que eles/as possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo” (p.108).

Meu Dormitório

A fotografia escolhida por Taís (9 anos) denomina-se de “Meu Dormitório” (Fig-22), como lugar preferido da Casa Abrigo. É possível imaginar um quarto de menina? Que lugar é esse? A menina Taís, em sua narrativa, apontou esse espaço como *um lugar das meninas que está sempre organizado*. O quarto infantil,

especialmente o desta menina, é narrado como um quarto que deva ser um lugar bonito, digno de admiração de quem o vê. “Escolhi fotografar o quarto das meninas, “meu dormitório”, porque é um lugar que está sempre organizado. A minha cama é a debaixo no beliche. Sempre quando acordo, arrumo a minha cama. Aqui, todos arrumam a sua cama. É regra deixar a cama arrumada”, nos conta Taís.

Parece que os sentimentos de infâncias construídos pela modernidade não escapam às vivências das crianças institucionalizadas. Taís, através da sua fotografia “Meu dormitório,” diz: “No quarto que morava com minha família tinha rádio, TV e computador. Mesmo assim, gosto do meu quarto. Gosto da boneca na porta do quarto, que identifica o dormitório das meninas”.

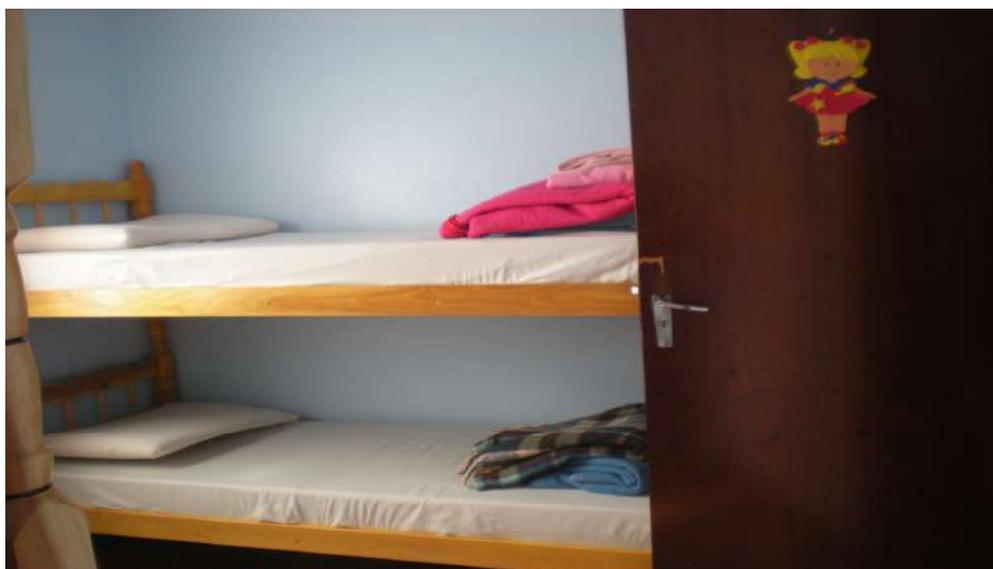


Fig.22-Meu Dormitório (Taís – 9 anos)

O Pesquisador perguntou: Se alguém trocasse o colchão ou o esquadro da cama, você reconheceria? Taís respondeu: - Sim. Reconheceria, porque a minha cama tem uma madeira quebrada. Reconheço também a minha cama pelo pijama que deixo em baixo do travesseiro. Moro aqui há uns 5 ou 6 meses, e eu gosto daqui.

Há vários elementos relevantes nessas narrativas. Inicialmente, gostaria de tratar daquilo que a fotografia de Taís me faz pensar. O dormitório das meninas da pesquisa não está em qualquer lugar, em qualquer casa, em qualquer cena. Este “quarto de meninas” está na Casa Abrigo. Diria que a fotografia de Taís apresenta uma imagem de “pureza” (a boneca na porta), “infantilidade” (menininha com ar pueril) e “serenidade” (cores que aparecem no lençol e cobertas).

Gostaria de destacar algumas questões referentes às narrativas de Taís sobre o “quarto de meninas”. Quando ela fala sobre o seu dormitório, assim o apresenta: “é um lugar das meninas que está sempre organizado”, mostra características naturalizadas desde a infância das meninas, que carregam a “obrigação” de serem “organizadas”, “delicadas”, “quietas”, “obedientes” e meigas. Como ela fala: “Já os meninos não são organizados! Eles deixam os pijamas fora da cama”. Como ela aponta, as meninas são organizadas, diz de um modo como se o menino não pudesse ter esse comportamento, visto que ele pertence à cultura da feminilidade. Esse padrão de comportamento de a menina *ser organizada* é o que se espera de uma atitude feminina, como também compete às meninas serem mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas.

No entanto, sua fala também ressalta que “os meninos são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos e são agitados, “incomodam, brigam, dão empurrão”. Essas situações, tão comuns em nosso cotidiano, na escola, na Casa Abrigo, expressam, na verdade, estereótipos sobre masculinidade e feminilidade. Desta forma, há uma legitimação de modelos de comportamentos diferentes para meninos e meninas. Como menina, suas preferências ao brincar indicam: *“Gosto de brincar com minhas colegas, brincar de boneca, de cozinha e de casinha. Os meninos brincam de carrinho.*

Taís mostra que os homens e as mulheres são diferentes: na estrutura corporal, no modo de pensar, de agir, um não é melhor do que o outro e nem deve ter privilégios sobre o outro. Afirma Louro (1997, p.22-24) que “a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos que se reconhecem como femininos e masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira como os indivíduos experienciam seus desejos corporais”.

Percebe-se, no entanto, a construção da identidade de sujeitos masculinos e femininos, constituindo-se, por meio de comportamentos e, principalmente, de brincadeiras individuais ou coletivas, por exemplo: “meninas brincam de casinha, de ursinho e de boneca, já os meninos brincam de Fla-Flu, de carrinho, de futebol”. Pois mesmo que elas queiram brincar de modo diferente, neste espaço, isso é difícil de se concretizar. Taís, a partir de sua fala nos afirma:

Gosto de todas as pessoas daqui! As monitoras dizem que não podemos brincar de brincadeiras de meninos. O pesquisador questionou: Como assim? Taís respondeu: às vezes eu e minhas colegas queremos brincar de carrinhos e de Fla-Flu e a tia diz para nós brincar de casinha



Fig.23 Taís brincando na casinha

A narrativa de Taís, quando afirma *Gosto de brincar com minhas colegas, brincar de boneca, de cozinha, e de casinha*, reforça o que lhe foi ensinado, aquilo compete à menina na família, na escola e nos momentos de lazer com outras crianças. Contudo Taís afirma aquilo que ouve ou vê em relação às concepções de gênero. Não acho legal separar brincadeiras de meninos e meninas. O menino não vai virá menina se ele brincar de casinha. Temos que vê o lado da amizade.³⁵. Taís suscitamente da visibilidade, ao como ela percebe as questões de gênero, no que diz respeito às demarcações das brincadeiras do que cabe aos meninos ou às meninas, sem se preocupar com estereótipos de que meninas brincam de casinha e meninos de carrinho. Essa liberdade de escolher outras brincadeiras que não sejam relacionadas ao que denominamos tradicionalmente universo feminino, fugindo assim dos papéis de gênero determinados aos homens e às mulheres.

³⁵ Esta concepção de gênero está engendrada como outras expressões: “Homem não chora”, “brincar de casinha e de boneca é coisa de mulher”, “Futebol é jogo para homem”. Esses são modelos de eficiência que têm servido de referência às atividades “ditas” femininas ou masculinas. Alguns teóricos apresentam algumas definições sobre as relações de gênero, dentre eles posso citar: SCOTT (1995), LOURO (1997), FELIPE (2000), MEYER (2000), CUNHA (2005),

O brincar de crianças na Instituição Abrigo, em casa, na escola, nos parques, envolve variadas atividades que levam as crianças a exercitarem a livre escolha das suas brincadeiras e do seu grupo. Porém, muitas vezes, as intervenções adultas influenciam esse brincar, além de criarem estereótipos prejudiciais para que as mesmas possam ampliar o leque de oportunidades de descobertas simbólicas e reais de seus jogos e brincadeiras.

No que se refere ao reconhecimento da “sua cama”, caso houvesse troca, Taís demonstrou segurança ao afirmar que a identificaria. Isso me faz pensar que as crianças abrigadas, mesmo sem haver identificação dos seus pertences, seja cama, armário de roupas, sinalizam com uma “marca pessoal”, capazes de associar os objetos com a sua identificação pessoal. Conta-me que:

Se alguém trocasse o colchão ou o esquadro da cama, você reconheceria? “Sim. Reconheceria, porque a minha cama tem uma madeira quebrada. Reconheço também a minha cama pelo pijama que deixo em baixo do travesseiro”.

No fato de esses objetos serem na Casa, considerados de uso coletivo, há indicadores de pertencimento e de identidade próprias da Taís.

Na instituição Abrigo, muitas vezes a criança deixa de ter uma referência de pertencimento, e de apego material, pois tudo que está a sua disposição na Casa é de uso coletivo. Assim, a marca de identificação da cama de Taís com “uma madeira quebrada” é exemplificada como um código construído por ela, de reconhecimento do objeto como de uso individual nesta Casa. Ao conversar sobre a fotografia de Taís, percebi, no entanto, que seu espaço preferido se deu como elemento perceptível de significação, de referência e identidade pessoal.

Sala da TV

A televisão é uma janela para o mundo e também uma janela sobre o sujeito, afirma Hoinef (1995). Nessa direção, as impressões de Eduardo revelaram que a **sala da TV** que aparece na fotografia acima representa *o seu lugar preferido*. Situando esse espaço, Eduardo apresenta-o como um novo espaço de lazer. Assistir à TV na Casa Abrigo é configurado como mais uma das atividades lúdicas, presentes no cotidiano das crianças abrigadas.

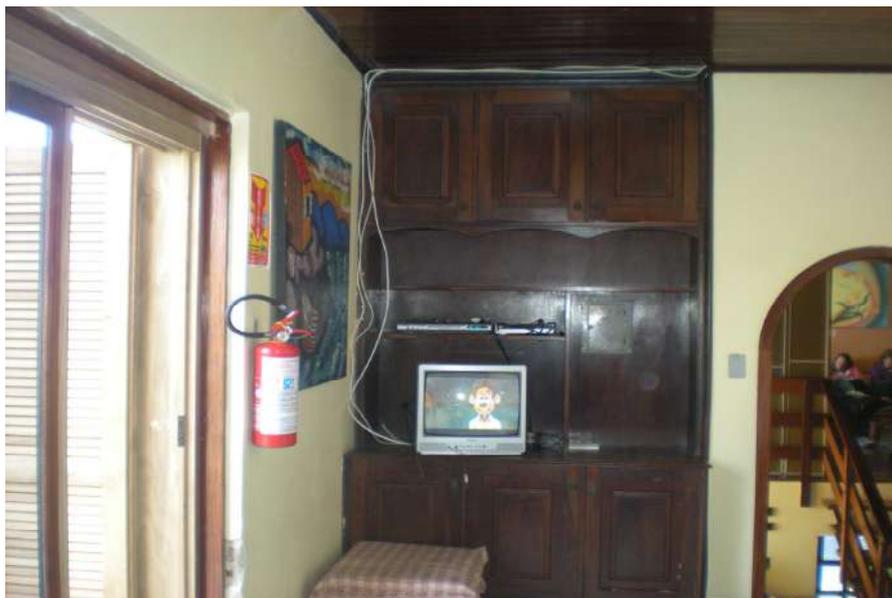


Fig.24 -Sala da TV (Eduardo 14 anos)

Durante o período que estive pesquisando na Casa, percebi que às vezes há uma intencionalidade de manter as crianças (de todas as idades) nesse espaço, principalmente, nos momentos em que a diretora e os monitores precisam se encontrar nas reuniões com todos da Casa Abrigo.

Ao fazer o contraponto sobre esta intencionalidade, Eduardo afirma: “às vezes temos que ficar na sala de TV vendo programação que não nos interessa, quando os monitores estão em reunião”, e continua, “Não gosto de ficar na frente da TV, assistindo à programação de crianças pequenas”. (Diário de Campo em 01/10/2010). Fazendo uso dessa narrativa, posso afirmar que esse lugar na Casa Abrigo é utilizado como uma alternativa que, às vezes, não há “intenção dirigida” de ser um espaço lúdico e de lazer, mas uma forma de agrupar todos, crianças e adolescentes, num único espaço, com intenção de ordenamento, controle e disciplinamento dos corpos infantis. Percebe-se que esta instituição de abrigo, como outras instituições de educação, passam a ser disciplinadoras e controladoras de todos os momentos do cotidiano das crianças abrigadas. Organiza desse modo seu tempo e espaços de vida “capazes de disciplinar as subjetividades dos indivíduos para algumas formas muito particulares de viver o espaço e o tempo, a partir de categorias relacionadas com a “invenção” dos sujeitos modernos”, conforme Silva (2000, p.93). A partir dessa perspectiva do autor, percebo como as instituições se constituem como instituições modernas, implicadas no jeito de disciplinar, para “ordenar”, “manter” e “controlar” os corpos, tempos, espaços dos indivíduos infantis.

A partir das narrativas iniciais, torna-se relevante apresentar a fala de Eduardo sobre seu espaço preferido na Casa:

A sala de TV é um local legal de ficar. Assisto a desenhos, filmes em DVD³⁶. Antes tínhamos canais a cabo, mas estragou. Na TV a cabo, adorei assistir ao filme AVATAR. Ele passava muitos filmes tri. Gosto de ver filmes na TV de aventura e ação. Aqui tem filmes que eu gosto. O filme “todo poderoso” fala de Deus é tri. (Diário de Campo- 01/10/2010).

É interessante fazer análise de algumas questões narradas por Eduardo. Torna-se relevante discutir a questão pontuada por ele, quando disse: *Antes tínhamos canais a cabo, mas estragou. Passava muitos filmes tri. Na TV a cabo, adorei assistir ao filme AVATAR³⁷*. A linguagem tecnológica dos filmes é apresentada para as crianças como uma forma de viajar e construir ideias, desperta a curiosidade, principalmente com a magia de efeitos especiais apresentados nos filmes. Assim, os filmes, com novas tecnologias, propiciam às crianças importantes transformações culturais, de significado na constituição dos adolescentes e das crianças. O filme AVATAR, considerado por Eduardo, conforme figuras 25, 26 e 27 (abaixo),

Cenas do Filme AVATAR



Fig. 25



Fig. 26



Fig. 27

³⁶ DVD significa Digital Video Disk (DVD). No Japão, os primeiros aparelhos reprodutores surgiram em 1996, e nos Estados Unidos, no ano seguinte. No Brasil, o DVD player só se popularizou em 2003, contribuindo para um enxugamento do mercado de VHS (VÍDEO CASSETE). Nas escolas, na Casa Abrigo, o Vídeocassete foi substituído pelos DVDs, mais práticos no manuseio, mais nítidos em áudio e vídeo, mais duráveis e com mais opções na linguagem visual.

³⁷ O filme “Avatar” é uma produção de Hollywood do ano de 2009, do diretor James Cameron. É um clássico filme infanto-juvenil velado de filme adulto. E também por isso (não apenas por ser um projeto que James Cameron escreveu há 15 anos), acaba soando tão retrô. As mensagens ecológicas, de igualdade e intolerância humana com o planeta e com as diferenças raciais – discussões supostamente atuais – apenas tentam revestir de forma superficial o que é, simplesmente, um apanhado das convenções narrativas dos filmes de ação. Informações obtidas no site: www.outernative.blog.br, assinado por André Graciotti, em 21 de Dezembro de 2009.

pode ser entendido pelas crianças como um agente de socializações de novas tecnologias, com culturas diversas onde viviam e se entrecruzavam os personagens do imaginário cinematográfico com as identidades e projeções de seus sentimentos.

Penso que as narrativas de ficção dos filmes, sobretudo, do AVATAR, ajudam as crianças a pensarem sobre a formação moral e identitária, principalmente quando há identificação com os seus “heróis”. Nesse sentido, quando Eduardo se refere ao filme AVATAR, ele está considerando também os efeitos computadorizados, com a profusão de cores de Pandora e elementos simultâneos na tela, potencializados pelo 3D.

A TV para a criança pesquisada, particularmente sendo a fotografia do seu espaço preferido, me mostrou que esse local é constituído de fantasias, pelo sentimentos de prazer e desejo, associados a uma linguagem do seu tempo, tais como o novo tempo que disponibiliza, mesmo que na Casa, outros recursos audiovisuais, de tecnologia digital, de jogos de computador, de Internet e outras experiências midiáticas. No entanto, apesar das limitações oferecidas às crianças abrigadas e que neste lugar não sejam participantes de muitas mídias, posso afirmar que elas têm conhecimento sobre esses novos meios digitais, seja através da escola, ou do meio onde elas viviam, antes de morar no Abrigo. Elas são “letradas” no assunto mídias, incorporando valores, influências e habilidades no uso dos meios digitais que lhes são disponíveis, mesmo que só em sonho. Como afirma Buckingham (2010) sobre a cultura digital: “A cultura digital representa o mundo, em vez de só refleti-lo. Apresenta determinadas interpretações e seleções da realidade, que inevitavelmente incorpora valores e ideologias implícitos (p.50).

Em outras palavras, as crianças se relacionam muito bem com os meios de comunicação digital, principalmente nas narrativas e imagens de um filme, e que conduzem o telespectador a “pensar junto com os personagens” (Fischer, 2007, p.50). Para Eduardo, a sala de tv lhe apresenta um mundo onde se misturam personagens de filmes de TV, de jogos, com outras figuras divinas. Pois “*Aqui tem filmes que eu gosto. O filme todo poderoso fala de Deus é tri*”.

Sala dos Remédios



Fig. 28- Sala dos Remédios (Marcos 9 anos)

A Casa Abrigo utiliza-se de algumas estratégias, para manter as crianças calmas, normais. No entanto, há uma necessidade da utilização de remédios para corrigir os corpos infantis, investindo em medicamentos para a infância abrigada. Pode-se dizer que o tratamento da criança é atravessado por diagnósticos, validados pelos discursos médico-psicológicos. Weber (2009), ao estudar sobre a técnica que envolve a manutenção da vida dos indivíduos, explica:

[...] a necessidade de preservação dos indivíduos, a partir da nova estrutura de Estado capitalista, começa no corpo biológico, um corpo que deve ser cuidado para um melhor rendimento – o corpo-máquina, corpo de trabalho, de produção. Assim surge a medicalização do hospital [na Casa Abrigo], uma medicina da sociedade, onde a ciência médica assume um papel de ciência das doenças, e a técnica passa a ter mais valor que o cuidado e atenção aos atendidos (p.61).

Técnicas que buscam normalizar, corrigir a vida das crianças na Casa Abrigo. Técnica que está associada à “cultura do cuidado”. Cuidado com as crianças doentes, ou cuidado baseado pela lógica disciplinar, daquele que apresenta um comportamento “difícil”. Técnicas utilizadas para conformar algumas crianças abusadas sexualmente; fazer suportar o abandono; superar a indiferenciação do estupro; ou seja, técnicas da expertise do cuidado.

Em suas narrativas, Marcos nos mostra como ele é “corrigido” através da medicação. Sobre sua fotografia “sala dos remédios”, ele comenta:

*A fotografia mostra o meu espaço preferido. Escolhi tirar esta foto “sala dos remédios” porque o remédio é importante. **Pesquisador**- Quando ficas agitado? Ele responde: é quando a gente briga, faz bagunça. Às vezes brigo aqui com as tias e os colegas. As tias me dão remédio. Antes de vir para o abrigo, não tomava remédio. Fiquei agitado depois que vim para cá. Estou aqui um ano e dois meses. **Pesquisador**- Quem te disse o tempo que estás aqui? A tia Eliete. Gosto daqui. É legal brincar com os colegas. Escolhi também tirar essa foto por causa do palhaço, que é muito engraçado. Tenho atendimento no centro, no prédio amarelo. Gosto do atendimento com a psicóloga. Lá eu brinco e converso com ela. Na escola às vezes não fico calmo e bato nos colegas.*

As narrativas de Marcos me fazem pensar inicialmente, no modo como eu o conheci na escola. Uma criança agressiva, agitada, que tentava bater na professora, com baixa autoestima. Ele, naquele momento, reagia com força, manifestando raiva da professora, dos colegas da turma. No entanto, após nossas conversas, Marcos foi se acalmando, e conseguimos fazer algumas combinações, como: quando ele estivesse nervoso, querendo bater nos colegas, que ele fosse conversar comigo. Diariamente conversávamos permitindo que Marcos se adaptasse às normas sociais e ao disciplinamento através das regras da Casa, da escola. Conversávamos sobre as suas relações com os colegas e a professora, o que foi melhorando também sua rejeição por parte dos outros. De fato, naquele momento, se instaurava a minha pesquisa com crianças abrigadas.

Marcos, menino da Casa, na sua primeira semana na escola, já escapava do enquadramento de regras do sistema educativo e da Casa Abrigo. Marcos, para ser “cuidado” e deixar de ter um comportamento agressivo, era medicado, para tornar-se normal, para ficar ou entrar na norma. Sobre isso Veiga-Neto (2001) manifesta:

[...] a norma, ao mesmo tempo que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis -, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela. (p.115-116)

Normalizar Marcos faz parte de uma prática contemporânea utilizada para deixar a criança “alinhada” e “ajustada” e isso, como vimos no excerto acima, é legitimado pelos discursos das ciências humanas e da saúde dos sujeitos. Marcos faz parte do batalhão dos que só permanecem incluídos se medicados. Xavier (2007) ensina que o menino se coloca dentre a:

[...] nova população de incluídos – e [d]os processos de constituição/regulação/controle presentes nas práticas pedagógicas e disciplinares discursivas e não discursivas propostas nas salas de aula e nas escolas, [nas Casas de abrigados], tendo presente a aparente ausência da compreensão da inevitabilidade desses mecanismos, nas práticas sociais manifestadas nos discursos oficiais e nas falas das professoras nas escolas. (p.2)

Numa outra direção, diferente das fotografias de seus colegas, as narrativas de Marcos sobre o seu espaço preferido “sala dos remédios” me instiga a pensar: primeiro quando ele diz: *Tomo remédio para me acalmar. Tomo remédio de manhã, na hora do almoço e na janta. Tomo remédio para me acalmar. Sou muito agitado, mas gosto de ser calmo.* A ênfase da criança, em tomar remédio para se acalmar, mostra que ele sabe que está fugindo dos princípios normativos, daqueles que dizem que todas as crianças devem ser calmas, não podem ter descontrole emocional, nem comportamento hostil, ou ter oscilação de humor, pois tudo isso escapa e o coloca no lugar da “anormalidade”.

A Casa Abrigo, aliada a uma tarefa de normatizadora de corpos infantis, passa, então, a medicar algumas crianças, para que elas sejam ordenadas, corrigidas e modeladas. De acordo com Foucault (1998), vivemos no limite entre o normal e o patológico, o racional e o irracional, assim como o sano e o insano. Sob um *poder normalizador*, que exclui o que não se enquadra dentro dos parâmetros formais de normalidade.

Convém salientar que o ‘poder normalizador’ é exercido sobre o “homem-espécie”, com a necessidade de existir uma preocupação pelo bem-estar, pela reprodução e pela regulação da população, de forma a poder utilizá-lo como “máquina para produzir riquezas, bens, outros indivíduos”, (Foucault 2002, 246). A medicação pode ser considerada como um mecanismo regulador do corpo infantil, que age de forma a torná-lo dócil. Seguindo esse raciocínio, Lockmann afirma que,

[...] é necessário entender que o saber médico ocupa um espaço de legitimidade e de cientificidade e que, quando produz um diagnóstico sobre um sujeito, também está, ao mesmo tempo, produzindo determinadas verdades sobre eles. (2010, p.70).

Dessa forma, a ciência médica está autorizada a corrigir os sujeitos através da medicação e, aproximando-os para escapar da anormalidade.

Nessa perspectiva, justifica-se a importância de normalizar as crianças através da medicação, podendo esta ser considerada como um instrumento, ou um mecanismo que visa padronizar todas as pessoas como normais, com o propósito

de normalizar suas condutas e assim adequá-las às normas, às regras, ao disciplinamento. Conforme Ewald (2000, p.87), “O anormal está na norma: o gigante tal como o anão, o idiota tal como o gênio”. Pode-se dizer, então, que o normal, nesse aspecto, não está fora da norma, visto que é também previsto. Nesse sentido, é pela via da “medicalização médica”³⁸ que a Casa Abrigo passa, a normalizar algumas crianças, para que elas deixem de ser indóceis, agressivas, violentas e, assim, atingir a normalidade tão desejada na ordem moderna.

Para se manter nessa ordem, é preciso ser “curado”, “remodelado”, “tratado”, ajustado à escola, à Casa Abrigo, enquadrando-as e classificando-as como “normais”. Marcos se sente incomodado ao falar sobre a sua medicação quando diz: *Não é legal tomar remédio. Porque é chato, dá ânsia de vômito à noite. Já vomitei algumas vezes.* A medicação tomada coloca-o num verdadeiro desconforto, pois, com o objetivo de deixá-lo calmo, às vezes ele ficava mais transtornado, agitado.

Lembro-me quando um dia ele chegou à escola muito eufórico, revoltado e querendo bater nos colegas. Na conversa ele falou: *Hoje estou furioso! Não tomei remédio, pois vomitei tudo, vou ter que me acalmar.* (Observação na Escola Marcos Moog, em março 2010, onde Marcos estuda). Na sua fala é visível a sua indignação manifesta em seu comportamento, indicando um certo sofrimento pelo uso de medicação.

A medicalização, por sua vez, exercida na instituição Abrigo, mantém o controle, a vigilância e a correção³⁹ dos corpos infantis de forma individual ou

³⁸ Collares e Moysés (1994) conceituam e referem-se ao termo **medicalização médica** ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo. O fenômeno da medicalização social surge e se desenvolve, historicamente, no contexto das sociedades disciplinares, tal como foi analisado por Foucault em *Vigiar e Punir*, (1997).

³⁹ Termo usado por Foucault para representar um exercício de normatização de forma a definir e a qualificar os indivíduos dentro de um padrão. Isto é, “de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este tríplice aspecto do panoptismo – vigilância, controle e correção – parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade”. (FOUCAULT, 2003, p. 103)

coletiva, permitindo que os efeitos desse controle circulem de forma contínua e individualizada com vista à homogeneização dos indivíduos.

Desta forma, é importante pensar em Marcos, em seu “assujeitamento” ao ter que tomar os remédios, tendo em vista que ele está fora dos padrões de comportamentos “normais”. Assim, essa criança passa a ser desviada dessa normalidade, foge aos conceitos das regras, das normas, da disciplina, do controle. Capturados nessa nova invenção de infância, Dornelles (2005) contribui quando sublinha que:

[...] a invenção da infância implica a produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares. Impõe-se sobre a infância uma ordem normativa que lhe dá uma determinada visibilidade, tendo em conta que “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam os efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (p.19).

Ao classificá-la, excluí-la, homogeneizá-la, a escola, a Casa Abrigo coloca as crianças numa nova ordem, narrando-as como diferentes, conduzindo-as aos especialistas - psicólogos e psiquiatria - com o objetivo principal de serem diagnosticadas, medicadas e tratadas.

Uma outra questão levantada pelo Marcos me fez pensar na infância da pós-modernidade, quando ele narra: “Se meu pai sair de casa eu volto para minha casa. Não gosto do meu pai, ele me estuprou!. Marcos, vítima de violência sexual, vem sofrendo os efeitos desagradáveis da agressão sofrida pelo seu pai, e verbaliza o fato sem nenhum constrangimento. Isto pode-se dar pela cumplicidade que foi se dando ao longo da pesquisa em que Marcos se sentia seguro e afetivo com o pesquisador, pois, em todos os momentos da pesquisa na Casa Abrigo, Marcos nunca havia comentado ainda com os colegas sobre a sua história de abuso. Ele fala de seu sofrimento: “Se meu pai sair de casa eu volto para casa. Não gosto do meu pai, ele me estuprou. Se ele não sair de casa tenho que ser adotado. Sinto falta da minha mãe. Às vezes eu pergunto pelo meu pai, e saber como ele está”

A situação de abuso desperta em Marcos sensação e sentimentos de tristeza associado à aproximação ou reaproximação do seu agressor, seu pai, que ainda mora em sua casa.

Os estudos (LIGEZINSKA, FIRESTONE, MANION, MCINTIRE, ENSOM E WELLS,1996) investigando reações de ajustamento emocional e comportamental de

crianças (meninos e meninas) sexualmente abusadas, identificou que estas crianças apresentaram medo, tristeza, vergonha, ansiedade, estigmatização, raiva e ansiedade frente à reaproximação do abusador. Isto significa que, quando Marcos diz “não gosto do meu pai”, ele toma como experiência o abuso sofrido, impedindo-lhe de uma aproximação, e de certa forma culpando o pai pelo fato de não poder retornar à família.

As narrativas de Marcos mostram um pouco da realidade de muitas crianças abrigadas e, por estas mazelas, terem de viver hoje numa Casa de abrigo. Seus dirigentes para colocá-las em ordem procuram enquadrá-las via medidas de proteção social e de políticas sociais, para melhor administrar a vida desta população infantil. Mormente sobre aqueles considerados pobres e excluídos, abandonados pelas famílias, vítimas de violência e abuso, o que se irá traduzir na institucionalização de mecanismos mais eficazes para o exercício do poder sobre os mesmos. Nesse sentido, as instituições de proteção social têm-se revelado como espaços de intervenção aos desvios e as regulações dos corpos infantis que não se enquadram nas medidas do sistema de abrigo, ditas ‘normais’, passando, assim, a regulá-los e controlá-los através da medicalização.

Em síntese, é como afirma Costa, (2006, p.12) “Nos tempos atuais, estamos vendo a infância sendo capturada por uma tecnologia de poder centrada na vida, onde o *cuidado* vira *tratamento*, o *inquieta* deve ficar *imobilizado* e o controle feito de maneira contínua, implícita e internamente sob a ação de substâncias químicas”. Dessa forma, a Casa Abrigo faz um exercício de normalização das infâncias abrigadas, capturando-as por uma ‘tecnologia de poder centrado na vida’ das crianças, passando a ser alvo de medicalização da infância⁴⁰.

Muitas das substâncias químicas usadas pelas crianças da Casa Abrigo são indicadas por receituários médicos, por eles é prescrita a “Ritalina”, considerada, por muitos, a “droga da obediência”⁴¹, sendo recomendado principalmente para crianças

⁴⁰ Sobre a medicalização na infância, Luengo (2010), em seu livro *Vigilância Punitiva*, afirma que: “a medicalização da infância veio como consequência da higienização e, nesse sentido, educação e saúde se uniram como elemento inseparáveis na implantação de um programa de normalidade e moralização, que visava manter um forte pilar social - a ordem - pelos bons hábitos. Desde então, a educação passou a ser alvo do poder médico, consequência de toda uma história envolta nos preceitos higienistas e eugenistas” (p.45).

⁴¹ A “Droga da Obediência” é considerada uma anfetamina prescrita por médicos e especialistas para deixar as crianças mais calmas, centradas, obedientes. É um estimulante utilizado para melhorar os níveis de atenção.

hiperativas e também para terapia cognitivo-comportamental. Segundo Luengo (2010, p.76), “atualmente, não é raro encontrar em mochilas escolares uma caixa de Ritalina dividindo o espaço com o lanche, os cadernos e as canetas, dando-nos a impressão de que, naturalmente, fazem parte do material escolar. Logo, essa medicação, entre tantas outras, se enquadra na população infantil que deve ser cuidada e controlada, para correção de atitudes infantis, tais como: hiperatividade, agressividade, indisciplina, falta de atenção, tornando-os como desviantes do padrão instituído pela escola, Casa Abrigo, dentre outras instituições.

Pode-se ainda dizer que, o padrão de normalidade exigido pela modernidade é de criança “dócil”, “calma”, “obediente”, “passiva”. Pois aquele “que não corresponde ao padrão de normalidade exigido pela sociedade passa a ser olhado com os olhos de um sistema que não respeita as características singulares, ficando vulnerável às intervenções” (LUENGO, 2010, p.119).

Na configuração contemporânea, a Casa Abrigo passa a governar e a disciplinar as crianças através de suas normas, mesmo que para isso estas tenham que tomar medicação, para assim, entrar no estado de ‘normalidade’.

Marcos foi capturado pela Casa Abrigo que se utiliza de forma a moldar os seus hábitos, com vista a governá-lo, discipliná-lo, adequando-o às normas. Como argumenta Dornelles (2005),

O disciplinamento da criança está relacionado, portanto, com o moderno estatuto da infância. Este institui socialmente ligando-a a determinadas práticas familiares e formas de educação produzidas no século XVIII, ou melhor, num momento em que a sociedade ocidental vive profundas mudanças sociais, com uma progressiva divisão do trabalho e uma crescente urbanização, o que exige a formação de um cidadão. A infância torna-se, então, objeto de um outro olhar e, portanto, de um outro modo de governá-la. De tal maneira, o disciplinamento passa a ser exercido na família, nos colégios, [nas Casas de abrigo] com um controle de cunho cada vez mais rígido e total (DORNELLES, 2005, p.36).

Sendo a Casa Abrigo uma instituição de vigilância e de governo da infância, esta se permite corrigir, ajustar, homogeneizar as crianças que se desviarem das normas, exercendo assim o poder de medicá-las, com a função de adestrá-las e enquadrá-las numa nova ordem normativa.

Armário das minhas Roupas

É muito interessante os depoimentos de pessoas e especialistas sobre o uso dessa medicação. Site: www.outube.com/uso “de Ritalina para turbinar o cérebro”.



Fig.29- Armário das Minhas Roupas (Marlon 8 anos)

Quando as crianças chegam à Casa Abrigo, muitas delas trazem apenas a roupa do corpo. Marlon, por exemplo, trouxe 'poucas roupas de casa'. Na sua fotografia, podemos ver que ele escolheu, como seu espaço preferido, o "armário das minhas roupas". Pois é lá que: "No armário tenho minhas roupas e o da minha irmã. Aqui, ninguém pode mexer nos armários dos colegas. A gente não bagunça o armário". É ali que se encontra um dos poucos lugares que pode ser considerado seu, e que ninguém tem acesso.

Na narrativa sobre sua fotografia ele diz:

Marlon- Trouxe poucas roupas de casa. A tia Eliete é quem dá as roupas. Quando a roupa está rasgada a tia troca por outra. Adoro ficar organizando as minhas roupas. O armário é pequeno, mas cabem as minhas roupas. Hoje mesmo a tia me deu uma roupa quando saía do banho. Posso falar sobre essa parte da Casa? Indagou Marlon. O pesquisador disse que sim. **Marlon-** Aqui é chato, tem colega que me bate. A Tia [...] é braba. Ela deveria xingar um colega que bateu na minha irmã, e não fez nada. Aqui os computadores estão estragados. Há jogos faltando peças. Essa sala poderia ser mudada. As janelas são feias, tem torneiras pingando. Mas aqui é legal! Faz tempo que estou aqui. Minha avó vem nos visitar. Meus pais estão na droga, viviam na rua e nos deixavam em casa, sem comida, sem escola. Meus avós é que nos criou. Tenho muita vontade de voltar a morar com minha avó.

Essa narrativa, que se iniciou sobre o espaço preferido de Marlon, percorreu muitas questões que estão emaranhadas nas vivências das crianças da Casa Abrigo. Entender os espaços preferidos das crianças, em minha pesquisa, foi tentar compreender como elas vivem, como interagem com seus colegas, quais suas

impressões e como vivem em permanente relação com todas as pessoas da Casa Abrigo.

Analisar, problematizar o que é narrado por Marlon, exigiu primeiramente, entender as múltiplas questões apresentadas por ele, no que diz respeito ao seu espaço preferido “armário de roupas”. Esse espaço constitui um traço apresentado pelas culturas infantis, ou seja, as crianças precisam ter um espaço seu, onde possam guardar os seus bens, os seus brinquedos, as suas roupas. Observei, todavia, que em seu armário há pouco lugar para se guardar outros objetos, pois é um armário pequeno, sendo dividido entre ele e sua irmã. Mesmo assim, manifesta sua escolha como lugar predileto quando disse: “Adoro ficar organizando as minhas *roupas*. Além disso, ele fez referência que deve ser organizado e não fazer bagunça, pois “se bagunçar a tia xinga”. Essas crianças vivem numa ordem disciplinar e de organização, evidenciadas nos diversos mecanismos de um controle coercitivo existente na instituição.

Pelas palavras de Marlon, a Casa Abrigo pode ser considerada como um lugar de “correção” de exercício de um poder disciplinar sobre as crianças e de controle dos seus objetos, sustentados como instrumentos de sujeição e de normalização. Para Foucault (2002), “a sociedade de normalização vai do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante a instauração dessas duas tecnologias, disciplinar e regulamentadora” (p.302).

Entendo que o fato de Marlon questionar o pesquisador se poderia ‘falar sobre essa casa’, no gravador, diz respeito em querer que sua fala seja ouvida. Com isso ele percebeu que poderia desabafar, pois: *Aqui é chato, tem colega que me bate*. Essa ação de desabafo de Marlon simboliza a sua indignação pelo modo como, às vezes, ele não é ouvido. E a partir daí, ele se empolga e começa a falar as coisas que ele considera errado na Casa Abrigo, como: *tem colega que me bate. A Tia ... é braba. Ela deveria xingar um colega que bateu na minha irmã, e não fez nada*. Pergunto: onde está o direito da criança de proteção, de participação. Entendo que o adulto, o monitor, o cuidador da Casa Abrigo deva ter a capacidade de escuta, de observação dessas crianças, organizando sua participação, atento aos seus desejos, anseios e a sua voz. Como afirma Prout (In: Müller, 2010), “Parece preferível, pelo menos no momento, perceber o ter voz como um avanço sobre ser silenciado ou ignorado” (p.36). Para mim as crianças têm opinião e normalmente são diretas e objetivas e, ainda, são capazes de propor soluções para seus próprios

problemas. Também é possível dar-lhes atenção sobre o que pensam e quais são suas prioridades antes de propor algo voltado para a vida deles como nos ensina Prout (2010).

Ao transcorrer sobre as diferentes questões apontadas por Marlon, gostaria de discutir o que ele diz: *Meus pais estão na droga, viviam na rua e nos deixavam em casa, sem comida, sem escola*. Nesse diálogo, podemos notar que Marlon tem muita clareza da vida de seus pais que “estão na droga”. Da forma como se expressa, ele parece compreender o que significa a realidade do mundo das drogas.

Em suas narrativas, Marlon e outras crianças da Casa mostram que sua família, seu referencial, suas raízes culturais, éticas e étnicas se perdem, quando são capturados pela instituição abrigo, abrindo espaços para outros olhares, diversos e transitórios. Essa afirmação fica visível em seus relatos durante a pesquisa, principalmente nas suas referências à família, ao lar, aos seus espaços de brincadeira quando moravam com suas famílias. Marlon pensa restabelecer sua vida com sua família, na relação afetiva com sua avó. Isso mostra a singularidade da presença da avó. Segundo Ramos (2011), muitas avós são cuidadoras em convivência assídua com seus netos, o que lhes possibilita a criação de vínculos mais fortes, que são permanentemente reforçados pelo cotidiano. Por isso a proximidade muitas vezes pode revelar uma proximidade afetiva. Contudo, algumas preferências também podem vir de longe. Embora a proximidade residencial seja um fator importante, que possibilita o maior contato entre as gerações. (p.160-161)

Assim, a avó cuidadora de Marlon é o que ele espera para seguir o seu percurso de vida quando sair do Abrigo. Ele lembra saudosos e com alegrias quando recebe a sua visita. Pelo que expressa Marlon, de apenas oito anos, espera com alegria, a visita semanal da avó querida, na esperança de ir morar com ela.

Todavia, essa esperança, hoje, é difícil de acontecer, pois a Vara da Infância de Novo Hamburgo encaminhou Marlon e sua irmã para uma Casa de Acolhimento, de vítimas de abandono ou maus-tratos, situada na cidade de Campo Bom, a 5 km de novo Hamburgo. Essa é uma nova Casa onde buscam reproduzir o ambiente familiar no que diz respeito ao cuidado com as crianças e adolescentes nesta situação de vida.

Marlon está morando desde o início desse ano num “lugar para Chamar de Casa”⁴², sendo criada hoje como uma modalidade de abrigo para meninos e meninas vítimas de abandono e mastratos. A nova moradia de Marlon e seus irmãos (uma irmã e um irmão) chama-se “Lar Colméia”⁴³. Agora, eles terão pais sociais e um dormitório com um armário só para si, diferente dos espaços divididos com várias crianças da Casa Abrigo.

Em uma Casa Lar, o cuidador reside e presta atendimento a um grupo de, no máximo, dez crianças e/ ou adolescentes. Tal profissional é denominado mãe social e pai social, atividade regulamentada por lei⁴⁴. As normativas legais acerca dos pais sociais parecem sugerir que contribuam para a formação de um ambiente educativo, próximo ao familiar, em sua relação com as crianças e adolescentes. A função educativa dos pais biológicos deve ser então, a de reproduzir nessas instituições de acolhimento o cuidado da família. Nessa perspectiva, Cassol & De Antoni (2006) consideram a instituição de acolhimento como um contexto onde se tenta reproduzir as relações parentais. O cuidador pode ainda ser considerado como mediador da atenção, cognição, linguagem e emoções da criança.

A Casa de Acolhimento “Lar Colméia” é bem diferente da Casa Abrigo, principalmente porque nessa nova Casa, ao invés de abrigar muitas *crianças* num mesmo espaço físico, estas seriam abrigadas em várias **Casas Lares**, junto aos *pais sociais* (marido e esposa contratados para o projeto), aonde as *crianças* abrigadas são inseridas em grupos de 10 (dez) em cada uma das Casas.

N

⁴² “**um Lugar para se chamar de Casa**” é a manchete do Jornal Zero Hora (25/06/2010, Anexo F), sobre a Vida em uma Casa Lar, como oposição aos antigos orfanatos. Casa Abrigo, reportagem assinada por Itamar Melo, mostra depoimentos das crianças que moram na Casa Lar, como também, algumas análises do “jeito diferente de acolher” crianças vítimas de abandono e mastratos.

⁴³ Esse Lar tem como finalidade acolher a criança e/ou adolescente em situação de vulnerabilidade física, social e emocional, encaminhada pelo Poder Judiciário e que já tenham esgotado toda e qualquer alternativa de acolhimento na família biológica e/ou extensa. Informações do Site da Instituição: www.Larcolmeia.com.br

⁴⁴ Lei n. 2.971, de (2004) que alterou a Lei n. 7.644 (1987) para dispor sobre a atividade de pai social, pela argumentação de que as instituições destinadas à proteção de crianças e adolescentes em situação de risco social privados da convivência familiar devem se assemelhar a uma família, sendo importante, portanto, a presença do pai social, tanto quanto da mãe social. Desse modo, a alteração da Lei n. 7.644 passa a considerar mãe ou pai social a pessoa que se dedica aos cuidados de crianças e adolescentes no sistema de casas lares.



Essa é a nova Casa que Marlon, que mora com a sua irmã e mais um irmão. O Lar Colméia é um abrigo em sistema de Casas Lares, com casal de pais sociais comprometido com a criança até sua vida adulta.

Fig-30 (Lar Colméia na Cidade de Campo Bom-RS)

Lá, são acolhidas crianças, com idade entre um a doze anos incompletos. Este Lar está ligado a uma Rede de Atendimento de Proteção à Criança e ao Adolescente: Conselhos Tutelares, Programa Sentinela, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente, Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social. Cada casal junto com seus filhos biológicos, aceita 10 crianças, concordando em criá-las e educá-las até sua independência e idade adulta. Atenções são dadas aos pais adotivos também, para que eles tenham o tempo e energia para conhecer as necessidades de suas crianças.

Dessa forma, as narrativas de Marlon me fazem pensar sobre o ambiente físico da Casa Abrigo, seus espaços, as suas relações com os colegas, monitores, interligados a sua vida social, dentro e fora do Abrigo, bem como, os valores, crenças e padrões de comportamentos de alguns profissionais da Casa. Marlon me ajudou com suas narrativas a entender as dinâmicas, as estruturas dos espaços usados pelas crianças da pesquisa.

Cozinha, lugar de Comida Boa



Fig. 31- Cozinha, lugar de Comida boa (Lucas 10 Anos)

A Cozinha é um espaço onde as crianças gostam de brincar de faz de conta, principalmente no experimento de ‘comidas lúdicas’, nas brincadeiras com os colegas, sendo um lugar próprio de meninos e meninas. As meninas utilizam esse espaço como um lugar de interação com outros e outras colegas.

Para Lucas, esse é um “lugar de comida boa”, lugar onde se pode saciar a fome. Articulando as narrativas de Lucas com a sua fotografia, posso dizer que esse é o “melhor local da casa”. Em suas narrativas ele afirma:

Lucas- escolhi a cozinha como o meu espaço preferido. Aqui, as cozinheiras fazem comida boa. Adoro quando elas fazem bifes de carne, e eu como bastante. Na minha casa a comida não era tão boa como a comida daqui. A gente não pode deixar comida no prato, a tia da cozinha briga com a gente. Um dia eu quase passei mau de tanto que comi. Na escola também tem comida boa. Vou querer essa foto para dar para a tia da cozinha. Ela vai gostar. Sabia que meu pai vem me visitar aqui? Vou passar o final de semana com ele e a mulher dele. Gosto daqui, mas não vejo a hora de ir morar com meu pai.

Na tentativa de refletir acerca das narrativas de Lucas, posso dizer que ele é uma entre tantas outras, que chegam a Casa Abrigo normalizados “*daguerra* da fome, pela característica da pobreza, da diferença, da desordem, da não escolarização, das inclinações perversas”, do abandono, (FEITOSA, 2010, p.35). Observei também durante a pesquisa com as crianças que, a comida, a alimentação, o ato de comer, é mais que uma vontade de saciar a fome, é o que o Abrigo tem de melhor, o cardápio semanal, orientado por uma nutricionista, com variedades e pratos diferentes diariamente e com frutas à vontade.

Há uma expectativa muito grande quando chega a hora da alimentação ser servida. Quando Lucas diz: “Na minha casa a comida não era tão boa como a comida daqui”, isso nos remete à infância de muitas crianças afetadas pela fome – crianças *das guerras da fome* – crianças que provêm de contextos sociais de famílias de baixa renda.

À medida que essas narrativas emergem na pesquisa, tenho a possibilidade de identificá-las como o batalhão de crianças que tem um dos seus direitos demarcado na primeira declaração dos Direitos da Criança⁴⁵ negado - o da alimentação, pois “a criança que tem fome deve ser alimentada”. Dessa forma, a infância *daguerra* fome, além de ser bastante representativa através das crianças que chegam à Casa Abrigo, na sua maioria, é representativas em si mesmas, de uma população que compõe as “Infâncias paradoxais, de uma nova ordem, imersos a mercê da piedade, da rejeição, do abandono e da sedução” (DORNELLES,2005, p.100-101).

È importante destacar também, na narrativa de Lucas que: “Na escola também tem comida boa”. Isto quer dizer que muitas das crianças *daguerra* da fome vão à escola para comer o lanche, o almoço. Às vezes, na escola onde estudam as crianças abrigadas, muitas delas repetem o prato do almoço umas três vezes, conforme o Lucas disse: “Um dia eu quase passei mau de tanto que comi”. Tendo referência a minha prática cotidiana em escolas públicas, e agora em Casa Abrigo, venho notado que o comer significa uma atividade muito importante, tanto para a ida do aluno à escola, como também, é um momento de alegria para a criança que está na Casa Abrigo.



Fig. 32- Lucas lendo sua tarefa escolar

⁴⁵ Sobre o tema ler: **Criação do Primeiro Juizado de Menores**. Em a Declaração de Genebra, de 1923, já se nota a preocupação internacional em assegurar os direitos de crianças e adolescentes, como foco de discussão entre as nações. COSTA,1999.

Analisar as narrativas de Lucas me faz pensar no seu jeito simples de falar da sua família: “Sabia que meu pai vem me visitar aqui? Vou passar o final de semana com ele e a mulher dele. Gosto daqui, mas não vejo a hora de ir morar com meu pai. Lá eu também vou comer coisas boas”. Considero a voz dessa infância abrigada como aquelas que escapam, escorregam, respingam e se increvem com as características de uma cultura em que crianças são assujeitadas pela perda da identidade, marcadas por tensões e conflitos, pela miséria, pela fome, pela ausência de uma convivência familiar.

No entanto, são poucas as crianças que conseguem retornar para o seu ambiente familiar, mesmo que o “acolhimento seja transitório”, pois muitas delas viviam em situações de risco, de sofrimento, de perigo. Para mim estas são as crianças “sem-lugar”, “sem-família”, “sem-voz”, “sem-ideal” em sua perspectiva de vida. O que trata Lucas é o desejo da maioria das crianças da Casa com seus anseios e desejos - o de retornar ao seio da família.

Assim, tanto Lucas como diversas crianças e adolescentes que estão privados da oportunidade de “ter uma família”, de viverem em seus lares, juntos de sua família, seus amigos, são os excluídos com pouquíssimas possibilidades de saída da situação de abrigamento. Portanto, essas crianças vivem em total transitoriedade, com diferentes práticas engendradas e constituídas como: o controle, o disciplinamento sobre os seus corpos; com rotinas, dinâmicas, impressas num “molde”, numa “roda institucionalizada”. De algum modo, a falta de reintegração dessas crianças às suas respectivas famílias, faz com que elas entrem numa outra família via sistema de justiça, como “Casas de Acolhimento” com pais sociais, referido anteriormente.

Certamente, as incertezas, as dúvidas, a esperança em retornar para seus lares são instauradas e conjugadas constantemente nos pensamentos dessas crianças da pesquisa.

Mediante todas as fotografias e narrativas das crianças, pude perceber, sobretudo, que elas vivem na era da “liquidez” apontada por Bauman. De uma época em que praticamente nada mais é sólido, nada mais mantém a mesma forma, fixada em um espaço, durante longo tempo, em viver em família não é o mais garantido e não se fixa sempre as crianças em seus lares. Em meus estudos, fica evidente que as infâncias abrigadas se caracterizam pela provisoriedade, onde elas,

de algum modo, acabam inventando um modo de viver provisório, instantâneo, sem a presença de sua família, infância do borramento ou do apagamento de suas infâncias.

Como explica Bauman (2001), meninos e meninas fluidos, aqueles que “não fixam o espaço nem prendem o tempo”, isso é, “não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-las” (p. 8). Dessa forma, as infâncias pesquisadas fazem parte de uma nova ordem, de um conceito contemporâneo de ser criança, em que ela se vê como sujeito assujeitado pelas leis, normas, regras que lhes são impostas sem deixá-la viver com a sua família.

Desse modo, as impressões das crianças da Casa Abrigo, através das fotografias, mostraram que elas valorizam os vários espaços dessa instituição, projetadas pela aproximação delas com os espaços da casa, com os colegas e monitores. Percebi também que as fotografias apontavam para um modo de pertencimento ao grupo – o da Casa Abrigo, e o reconhecimento de todos os espaços como “espaços preferidos”. A produção das fotografias das crianças da pesquisa me permitiu ver que, através de cada imagem, havia “algo de si”, de cada integrante da pesquisa, onde havia correlação da fotografia com o seu mundo externo, vivido antes de entrar para a Casa Abrigo. Isso mostra que,

Quando uma pessoa direciona a câmera fotográfica para determinado objeto, símbolo, evento, pessoa ou lugar, em resposta a uma pergunta, e capta esta imagem através da fotografia, naquele instante ela passa a mostrar algo de si. O ato de fotografar constitui-se um importante evento social que pode afetar, inclusive, aqueles que estão diante da câmera. (BURGESS, ENZLE & MORRY, 2000).

Neste sentido, segundo os autores acima, uma vantagem do uso da fotografia em pesquisas é que os participantes estão implícitos nas suas próprias fotos, na qual o pesquisador passa a ver os participantes através dos seus olhos. Além disso, a fotografia na minha pesquisa propiciou às crianças, aos adolescentes uma oportunidade de mostrarem a Instituição abrigo, numa outra perspectiva, em diferentes aspectos, o seu *lugar preferido* através de um instrumento extremamente acessível, como a máquina digital.

A experiência da produção das fotografias feitas pelas crianças revelou o quanto elas são capazes de manipular com grande desenvoltura uma câmera fotográfica, são capazes de produzir belas imagens e de falar o porquê as produziram. Suas imagens demonstram outras dimensões e perspectivas dos objetos, dos lugares, dimensões essas que nos revelam alguns indícios da maneira pela qual as crianças veem o mundo que as cerca. De algum modo segui os caminhos de Prout (2010), ou seja, mudei pelo menos durante a pesquisa a maneira como as crianças são vistas e se veem na Casa Abrigo.

4.1 MOSTRA DE ARTES: ONDE A CRIANÇA SE VÊ SEM PODER SE TOCAR

O espelho aprisiona em si um segundo mundo que lhes escapa,
no qual ele se vê sem poder se tocar
e que está separado dele por uma falsa distância,
que pode diminuir mas não se transpor.
(BARCHELARD, 1989)

Os trabalhos produzidos pelas crianças, ao longo da pesquisa, foram expostos no aniversário da Casa Abrigo. Objetivava mostrar suas produções, suas habilidades, suas criações, evidenciando, assim, a possibilidade de expressão e de uma mostra fazendo uso de uma linguagem visual. Na exposição foi mostrado o “espaço/lugar que as crianças gostariam que tivesse na Casa Abrigo”, como também, o “lugar preferido na Casa Abrigo”⁴⁶.

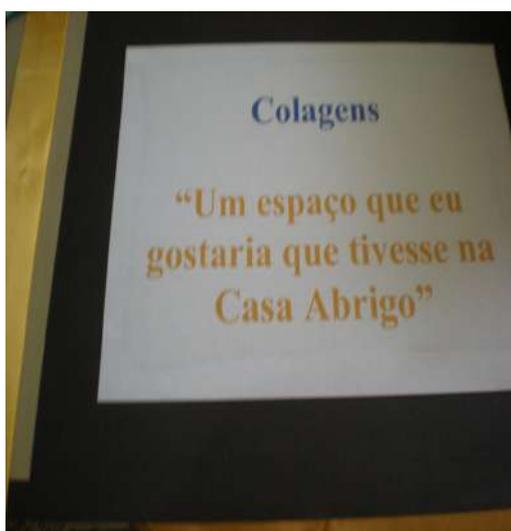


Fig.33



Fig. 34

⁴⁶ Fotografia da Amostra de Artes Conforme as imagens das fig. de 33 a 43

No dia da Mostra, as crianças se faziam felizes, entusiasmadas em apresentar as suas produções e em poder falar a todos sobre elas. Todas as crianças e os adolescentes participaram da montagem da exposição, sendo que cada um tinha uma função: receber os convidados: duas crianças recebiam as pessoas na entrada da sala da mostra; outras crianças explicavam as técnicas usadas na construção dos trabalhos; duas delas ficaram responsáveis em solicitar uma mensagem para elas (registrado num caderno - Fig.35 e 36) sobre a exposição.

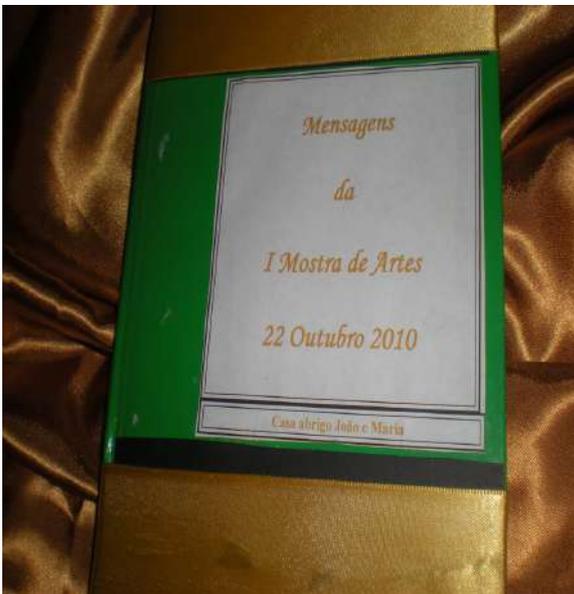


Fig. 35

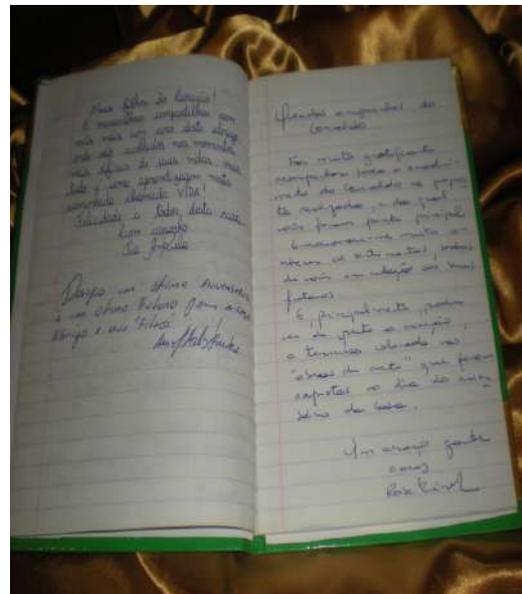


Fig. 36

Esse foi um dos momentos mais marcantes para o pesquisador e as crianças, pois se constituiu num espaço interativo entre elas e os convidados e principalmente por ser um momento festivo na casa, com balões, bolos, vela de aniversário, como também, muitos refrigerantes, salgados e guloseimas.



Fig. 37



Fig.38



Fig- 39 (Bolo de Aniversário da Casa Abrigo – 7 Anos)

Além disso, foi um momento de compartilhamento e de escuta, e de interculturalidade entre crianças e adultos, em que as crianças puderam expressar seus anseios, desejos e preferências através das produções de seus trabalhos.

Imagens da Mostra: um espaço onde as imagens se multiplicaram pela Casa



Fig.40



Fig.41



Fig.42



Fig. 43

À arte coube captar este momento tão importante da pesquisa com as crianças, evidenciando assim uma pluralidade de linguagens e narrativas, desencadeadas pelas atividades propostas, no tocante às preferências das crianças da Casa Abrigo. Após a mostra dos trabalhos das crianças, deu-se uma nova compreensão das crianças, principalmente da apreciação de todos nela envolvidos sobre a mostra de artes. Na conversa com as crianças, elas fizeram referências sobre este momento dizendo:

Carlos Eduardo (16 anos)- Achei as mensagens das pessoas bem legais. Elas admiraram e acharam bonitos os nossos trabalhos.

Lucas (11 anos)- Foi muito legal porque a gente participou da mostra e as pessoas olharam as nossas fotos preferidas, participaram com a gente da festa de aniversário do abrigo.

Tháís (9 anos)- Foi um momento tri. Diverti-me muito com os colegas e os convidados.

Alex (12 anos)- Foi muito bom. Mostramos para as pessoas um pouco do que fizemos aqui na Casa Abrigo.

As narrativas das crianças mostram um pouco de como elas se sentiram diante da mostra de seus trabalhos, principalmente associadas à visita das pessoas na casa. Esta, sem dúvida, foi uma forma de contribuir para a sua auto-estima, na sua valorização de sua criatividade, de suas habilidades, como também na sua importância como uma criança que mora na Casa Abrigo.

Em concordância com a narrativa da criança, como as de Marcos (9 anos), “as pessoas elogiaram a gente e muitas delas nem nos conheciam. Muita gente escreveu que nos somos artistas pequenos”. Acrescento as palavras de Melo (2010): “Fazer arte é mexer com emoções. É refazer conceitos, é traduzir sentimentos” (p.27).

A Mostra de Artes foi um ponto de contato das crianças com as pessoas, em particular, com aquelas que direta e indiretamente acompanham as suas vidas, como: professores, diretores das escolas municipais onde elas estudam, psicólogas, assistentes sociais, psicopedagogas, nutricionista, secretária de Ação Social do Município, empresários que apoiam a manutenção da Casa Abrigo, dentre outras pessoas da comunidade que contribuem com a instituição.

Para finalizar esse capítulo, tenho a dizer que, embora essas impressões fotográficas tenham sido um começo para as crianças abrigadas, a Mostra dos trabalhos fez história na Casa Abrigo, pela maneira com que a linguagem dessas crianças, por meio da arte de seus experimentos, mostrou-se instigante à instituição de abrigo. Pois, como aponta Redim (2010), é “explorando materiais, formas, texturas, diferentes recursos e temáticas, [que] a criança transita pelas diferentes linguagens de maneira direta e liberta” (p. 252). Linguagem expressa no olhar, não de mero espectador, mas de participante, de quem interagiu, produziu, participou, focou a lente para na Mostra ser ouvida, principalmente por aqueles que compõem o seu cotidiano, aqueles que são seus cuidadores.

Nessa perspectiva, ouvir as crianças da Casa Abrigo, fazer despertá-las para um cotidiano mais radiante, mais significativo, foi marcado durante toda Mostra. Em vista disso, ao dar voz às crianças, estaremos despertando-as para o seu cotidiano, para sua vida. Como afirma Cummings (1999, p.17), “agora os ouvidos dos meus ouvidos despertam e agora os olhos dos meus olhos estão abertos”, tanto na percepção das crianças, do convívio delas na casa, como em que elas possam ser ouvidas a partir de suas ideias, suas falas.

4.2- OUVINDO O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

No que diz respeito às narrativas das crianças pesquisadas, percebi que foram muitas as abordagens e variações de ditos que merecem um destaque na minha dissertação. Trata-se de mostrar como as mesmas foram constituídas pelas crianças, marcando “um olhar” principalmente de uma cultura associada ao seu cotidiano na Casa Abrigo.

Observei que algumas formas culturais vividas pelas crianças foram mais destacadas por elas como: “Família”, “sala de TV”, “sala de jogos”. No quadro das recorrências discursivas⁴⁷, aparecem também em destaque a “escola”, a “Casa Abrigo”, a “medicação”, os “atendimentos”, a “violência” e a “vigilância”. São questões contempladas pelas crianças da pesquisa, que emergem do cotidiano de suas vidas. É interessante dizer que essas narrativas muitas vezes estão associadas a um tipo de comportamento que se pretende transgressor ou de contestação, como os que seguem:

“meu padrasto me batia por isso vim para cá” dizia Carlos Eduardo; “às vezes não fico calmo e bato nos colegas’ e às vezes o educador segura a minha mão para eu não sair da sala’, falava Marcos; “fugia de casa para brincar porque eu não gostava de dormir cedo”, contava Mailon; “não gostava da escola onde eu estudava” afirmava Daniel; “ir na escola é muito chato”, contava Ana.

As narrativas das crianças na pesquisa aparecem num jogo de interesses que atravessam os territórios, dentro e fora da casa. Assim, o que dizem, explicam, justificam e manifestam essas crianças institucionalizadas está centrado num cenário das infâncias assujeitadas, incompletas, normatizadas e reguladas por uma trama discursiva que fala de si e do outro. Crianças institucionalizadas que, como vimos na pesquisa, “têm opinião própria sobre a instituição em que vivem e sobre a sua vida anterior com a família, sendo também capazes de perceber as mudanças administrativas internas à entidade [...] (KOSMINSKY, 2010, p.129)

⁴⁷ As recorrências narradas pelas crianças aparecem em (anexo D) da dissertação. Os discursos das crianças pesquisadas me remetem a Foucault (2005) quando ensina que os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 56). O processo discursivo que aparece nas narrativas infantis é atravessado por outros discursos que se tramam e se cruzam, que vai da família, do monitor, etc..

Ao dar voz às crianças, estas manifestam seus desejos de voltar para a família de origem, e quando se referem às lembranças da família: “Minha avó vem me buscar quando eu sair do abrigo” (Marlon); “Se meu pai sair de casa volto para casa”(Marcos); “Sinto falta da minha família” (Ana); “Tenho saudades da minha Avó” como afirma (Mailon); “Sinto falta da minha mãe e às vezes pergunto pelo meu pai” (Marcos); “Sinto falta da minha casa, da minha mãe”(Josiane) . Esses argumentos reforçam, geram lembranças e expectativas diante de uma possível vida com suas famílias. Talvez, por muitas vezes se resignarem com suas vidas no abrigo, ou por aquilo que autores chamam de resiliência, ao ouvir as crianças, não percebi raiva, ressentimentos ou culparem alguém por morarem em uma Casa Abrigo. Constatei também, uma preocupação e cuidado em situações em que seus *irmãos também estão no Abrigo e se ele toma seu remédio todo dia*.

Entretanto, dentre tantas outras conversas tidas com as crianças, sobretudo com as que se mostraram resilientes, acredito que isso possa estar relacionado ao fato de poderem contar com o cuidado e a proteção, incluindo os laços afetivos com os irmãos mais velhos que vivem no mesmo abrigo ou mesmo com os funcionários e monitores da instituição. Como escuto de Mailon: “os educadores daqui são legais. Aqui é bom”. Há relações de amizade e apego entre crianças pesquisadas. Ao mesmo tempo em que elas brincam com as outras crianças, percebem que não estão sozinhas, e que muitas outras estão vivendo sua mesma situação - de morar numa Casa Abrigo.

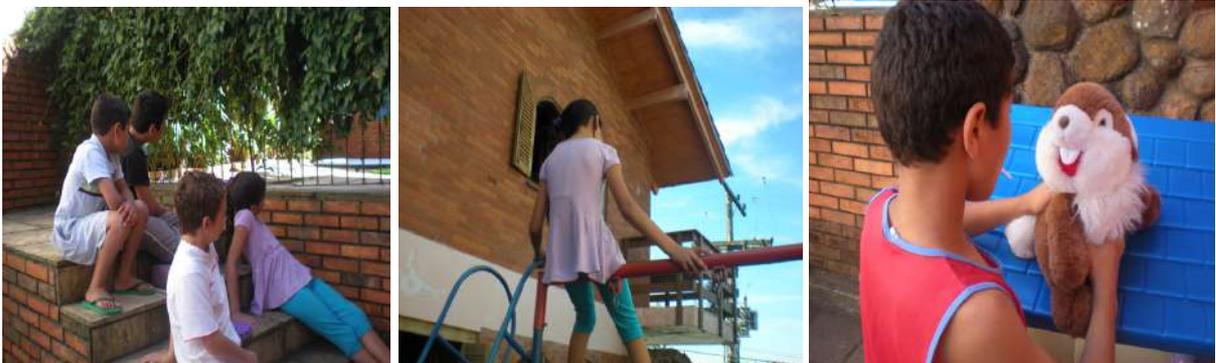
A partir deste mapeamento realizado na pesquisa, intitulada “Ouvindo o que dizem as crianças da Casa Abrigo”, posso afirmar que as suas narrativas são construídas e sustentadas pelas relações familiares também naquilo que Ramos (2011) trata como família extensiva; nas interações com os colegas e monitores do abrigo, que permeiam as práticas discursivas que conectam crianças ao seu cotidiano e às suas histórias, seus anseios, seus desejos, acontecimentos, experimentos e pertencimentos.

Assim, o propósito de mapear esses ditos infantis baseia-se principalmente em mostrar os modos de como circulam “as verdades” das crianças, que são atravessadas em suas práticas culturais institucionalizadas. Naquilo que Foucault (2005) chama de “prática discursiva”.

Não a podemos confundir com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a actividade racional que pode ser accionada num sistema de inferência; nem

com a "competência" de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anónimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, e para uma determinada área social, económica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa." (p.147-148)

Dessa forma, é importante pensar que o acontecimento discursivo das crianças abrigadas pressupõe a anterioridade, no seu discurso, de uma "linguagem" que permeia as condições de sua existência, seja antes de entrar na Casa Abrigo ou mesmo agora morando numa instituição de abrigo. Pensando em todas as situações vividas na pesquisa com crianças e adolescentes da Casa Abrigo, em todas as dúvidas que atravessaram meu pensamento e, ainda insistem em nele se emaranhar, me sustento em Fischer (2010), talvez para seguir o caminho em que "tudo indica que precisamos continuar com dúvidas e perguntas, aceitando viver na "linha feitiçeira", aquela que não nos dá qualquer garantia, mas alimenta a fome do pensamento" (p.17).



Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que temos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever. (KOHAN, 2003, p.17)

CAPÍTULO 5

ENTRECRUZAMENTOS DIALÓGICOS, CONSIDERAÇÕES: IMPRESSÕES DAS CRIANÇAS

[...] Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a bolha de sumo dentro do gomo da tangerina, disse a criança. É lá que eu guardei e comi-o e passou para o dentro do mais pequeno dos buracos do meu coração. Esta criança acabou, disse o medidor de crianças. É preciso fazer outra. (COSTA, 1973)

É preciso fazer outras crianças para viverem em outros lugares, outros espaços, diferentes daqueles onde viveram as crianças sem infância. Lugar, onde elas possam ser “olhadas”, “vigiadas”, “controladas”. Esse lugar pode ser chamado de Casa Lar, e pode ser traduzida pelo entendimento de que ela foi tão inventada quanto foi a “roda dos inocentes”. Inventada na contemporaneidade pelos atravessamentos, entrecruzamentos de discursos, como características de um tempo que Deleuze (1992) entende como inscrito numa sociedade de controle. Um tempo engendrado a partir de acontecimentos que, quanto mais estiver em circulação, mais vai se modificando, se remodelando, se transformando, num dinâmico movimento de rotinização do tempo⁴⁸.

Penso que nesta pesquisa foram muitas as impressões das crianças, aquelas que atravessam diariamente as suas vidas, principalmente dentro de suas normas, ordens, disciplinas. Ordens através das quais passa a ser atribuída a casa uma “função educativa”, que até então, seria pertença da família.

Observei que a efetivação dessas práticas educativas é transferida para as instituições de abrigamentos, ou seja, aos locais destinados por uma ordem judicial, que reafirmam leis que garantem os direitos da criança⁴⁹.

Ao fazer tal consideração, penso que muitas das práticas vivenciadas pelas crianças abrigadas são compostas por orientações sobre os seus modos de viver e, especialmente, de constituí-los como infantis ajustados e, dessa forma, produzidos,

⁴⁸ Refiro-me às instituições de confinamento, como a Casa Abrigo, com as suas rotinas, regras, organização social, conforme estudos de Foucault em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1997a).

⁴⁹ Ver Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

controlados, moldados, ensinados, educados, incluídos para viverem na sociedade contemporânea que aí se apresenta.

As impressões das crianças sobre a Casa se conjugam através de suas narrativas na pesquisa, ditos que justificam os modos como elas vivem com as outras crianças e com as monitoras e profissionais que estão em sua volta na Casa Abrigo.

Através da metodologia utilizada nas produções das crianças quando da construção de um “lugar preferido” na Casa Abrigo e nas fotografias do “lugar preferido na Casa Abrigo”, exprimiram os seus desejos, as suas preferências, as suas culturas, ao mesmo tempo, veicularam as suas “marcas”, “interações”, nas “ordens sociais” da Casa. Nestas evidenciaram-se também os “conflitos” ali vividos em que cada criança ou adolescente narrou de modo próprio e singular as suas vidas, suas impressões, suas vivências quando junto da família, em um tempo anterior a sua estada na Casa Abrigo.

É importante destacar, dentre estas, “muitas infâncias” (Dornelles, 2005) que aparecem nesta Casa e que foram mostradas através dos traços marcados nas atividades das crianças. Pela manifestação de uma cultura infantil abrigada, mas que também é capturada pelas culturas infantis atuais que compõem o mundo além muro da Casa. Assim, as suas impressões estavam articuladas em várias questões e ordens, dentre elas, destaque: controle, gênero, sexualidade, poder, valores, disciplinamento, normatização.

As crianças puderam se expressar nas atividades propostas pela pesquisa, através de brincadeiras, jogos, imaginação, fantasia. Por meio delas foram crianças e pesquisador descobrindo e redescobrando um “outro olhar” para a instituição abrigo, permitindo-as e me permitindo reinventar, recriar o lugar e os espaços habitados por todas elas.

Diante dessas impressões, não há como entender a *infância abrigada* longe da construção do seu sentimento, do seu contexto social, das suas relações. Esta consideração remete-me ao valor que tento garantir na pesquisa, ou seja, o de dar voz à criança, possibilitando que, ao sair de seu “anonimato”, passe a ser visibilizada como criança ou adolescente com o entendimento e sentimento do que pensa, como age, o que entende de sua vida e do seu cotidiano na Casa Abrigo.

Neste contexto, dar voz às crianças nessa pesquisa foi acreditar na sua capacidade e possibilidade de participação ativa, naquilo que se refere às questões

que dizem respeito às suas vidas. Portanto, isso implicou compreender as suas histórias, as relações estabelecidas entre si, com os adultos e colegas abrigados. Acho que pude, através destas ações com as crianças, fazer alcançar o meu grande objetivo ao compor esta Dissertação aquele que se afina ao que argumenta (ROSSETTI-FERREIRA, SÓLON, ALMEIDA, 2010) “se quisermos elevar essa criança para uma posição de sujeito ativo e de direitos dentro do processo de abrigamento, teremos que aprender a ouvir a própria criança” (p.4).

Considerar a voz das crianças nessa pesquisa através das fotografias e da criação de outro lugar para a Casa abrigo, fez com que eu, pesquisador, conhecesse melhor a multiplicidade de sentidos que elas dão aos seus espaços, aos seus colegas, às pessoas da Casa, às suas sensibilidades, às suas tristezas e alegrias, por meio das suas expressões e narrativas. Em outras palavras, as linguagens, ludicidade e narrativas das crianças me fez pensar nas muitas crianças em situação de abrigamento e o quanto, por muitas vezes, lhes são negados seus direitos de falar, de serem escutadas, principalmente nas suas relações com os seus cuidadores.

A experiência com crianças abrigadas, principalmente sobre as suas impressões, permitiu-me entendê-las nas suas concepções sobre este espaço que é o da Casa Abrigo. Entender suas relações afetivas, como também, o seu dia a dia de criança ou adolescente aprisionado em um abrigo.

Sem talvez nunca concluir, cabe ressaltar que as impressões das crianças da instituição pesquisada, manifesta nas conversas, nas observações, nos seus trabalhos, apresentaram, também, a cumplicidade espontânea entre pesquisador e abrigados que falaram sobre experiências, sentimentos, com muita sensibilidade. É como se cada criança estivesse reinscrevendo suas histórias através de suas impressões sobre a sua nova/velha casa institucional a - Casa Abrigo.

Pensar sobre o vivido com as crianças pesquisadas me remete a Rilke (2007) quando sublinha que:

[...] É necessário viver a vida ao limite, não segundo os dias, mas segundo a profundidade. Não é preciso fazer o que vem depois, se alguém sente que tem mais participação no que vem ainda depois, no longínquo, na mais remota distância (p. 67).

Esta citação do poeta Rilke me possibilita pensar, na vida, no cotidiano da infância pesquisada na Casa Abrigo. Naquele espaço com muitas crianças, onde as imagens, linguagens, narrativas, foi o fio condutor para eu ser convidado e

autorizado a adentrar na Casa. Talvez a participação, o modo como as crianças e os adolescentes portavam nas atividades realizadas, talvez o seu modo de olhar, talvez tudo que vivemos juntos, eu nunca esqueça. Contudo, tenho certeza de que lembrarei dos modos de viver a vida infantil na interação de crianças com outras crianças abrigadas. Uma porta se abriu para *as infâncias que nos escapam* (Dornelles, 2005), o da porta que abre para o lugar que deva proteger e cuidar da criança abandonada, maltratada, violada nos seus direitos. Na pesquisa, os pensamentos, as palavras ditas, as lembranças das famílias se cruzavam com a fotografia, com as narrativas de suas infâncias.

As horas em convívio com crianças e adolescentes constituíram informações de uma experiência individual e coletiva, de si e do outro. As crianças, ao se apropriarem dos espaços e lugares escolhidos para compor a pesquisa, criaram seu território, tornaram-se produtoras, interessadas, sensíveis e nas suas falas os *“enunciados que [supunham] singularidades”* (SILVEIRA, 2005), ao construírem com seriedade os seus *espaços preferidos da Casa abrigo*.

Nesse sentido, as crianças contribuíram para que pesquisadores levem a termo a escuta e a voz de crianças e adolescentes em suas futuras pesquisas sobre crianças e infâncias. A partir dessas considerações, quero fazer minha homenagem às crianças da pesquisa, considerando, principalmente, as minhas percepções, observações, conversas e principalmente minha relação com elas durante quase cinco meses em convívio semanal. Assim, quero dizer-lhes:

É nesse constante convívio com vocês que quero me voltar para os nossos encontros de pesquisa. Aqui na Casa Abrigo a voz de vocês fez-se presente desde a criação dos nomes fictícios. Nomes escolhidos, sugestionados pelos colegas, nome às vezes, trocados a cada sessão da pesquisa. Por momento alguns foram o rei “Michael Jackson”.

Todos vocês compreenderam as propostas apresentadas pelo pesquisador e se sentiram importantes ao terem o direito de apresentar suas sugestões aos colegas. O gravador fez muito sucesso, e todos queriam ouvir sua voz. Era visível a alegria de vocês quando da minha chegada. Havia crianças que logo perguntavam “trouxe algum bombom para nós”? E o pesquisador muitas vezes não trazia balas nem bombons, mas sempre trazia a novidade para apresentar na conversa da roda.

As caixas coloridas de sapato se transformando em quartos, salas de brincar, praças... trazia junto momentos de euforia. Todos queriam ganhar as caixas.

Na hora da atividade o espaço se tornava pequeno. Havia muita curiosidade em escolher os objetos diversificados para a criação dos trabalhos propostos. Algumas crianças mostravam-se autônomas no processo de criação e não aceitavam intervenções de ninguém. Outras pediam a opinião dos colegas.

Todos se sentiam livres de retornar para outra sala com monitor, quando não queriam participar daquilo que se programava e voltarem num outro momento. Seus trabalhos remetiam à vivência de suas diferentes infâncias. Porém, o seu modo de vida no abrigo mostrava que era possível serem felizes. Para vocês, crianças, os espaços, as rotinas, as regras, as pessoas da Casa, as brincadeiras os transportavam para o caminho da descoberta. Afinal, “brincadeira é coisa séria” (Benjamin, 1984), sendo que na seriedade está a alegria da criança. Alegria trazida por Dornelles (2011) com o seu trabalho com crianças ressalta:

Sua aprendizagem foi permeada pela Alegria da descoberta. E a Alegria, como diz Spinoza, é sempre boa, é vida que resiste a forças. Esta alegria é combate, e as crianças podem ser a força a mais das forças. Assim pode ser possível resistir à arrepiante experiência vivida pelas nossas crianças [da Casa Abrigo] (p.153).

Crianças capazes de momentos de Alegria, mesmo que, na ausência da família, como elas constante relatavam em suas falas. Quanto desejo das visitas familiares. Pensar na família fez parte de todas as narrativas das crianças abrigadas. Havia encontros em que a palavra era disputada entre colegas, principalmente na atividade da fotografia, em que muitos sentiam necessidade de mostrar e falar o que registraram através das lentes da máquina. Coube à arte fazer o registro dos momentos, dos encontros, das descobertas e das aprendizagens de si e do outro.

A cada novo encontro emergiam verdades sobre o cotidiano das suas famílias, o cotidiano do abrigo. Encontros fundados nas experiências de algo novo, algo que se “requer para pensar, para olhar, para escutar” (Larrosa, 2004, p.160). Nos cenários da Casa Abrigo tivemos “outros olhares”, “outros ensinamentos” e novas construções no trabalho individual e coletivo.

Organizamos a exposição no momento em que se dava o aniversário da Casa. Quantas visitas! Vocês foram os artistas daquela tarde. Cada um de vocês apresentava as suas fotografias e os seus espaços preferidos. Até vela de aniversário teve na festa!

Vocês vivem simultaneamente o tempo presente na Casa Abrigo, o tempo passado na casa da família, talvez, um tempo transitório numa Casa de acolhimento.

Que tempo será habitado mais à frente? Vamos pensar no tempo imaginário, onde cada um, cada um constrói o seu tempo-espaço-lugar de ser feliz.

É legítimo pensar que a imaginação, o sonho, o desejo incide na construção da identidade, principalmente da infância. As culturas infantis mostradas por vocês na pesquisa expressavam inspiração, alegrias, despojamento pessoal, aliada a um senso de responsabilidade de finalizar o trabalho proposto. A pesquisa para vocês e para mim, pesquisador, foi um momento de “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro” (Larrosa, 2004, p.160).

Nesse sentido, não somos mais os mesmos no término dessa pesquisa. É bom que se diga que vocês contribuíram muito para que essa pesquisa se tornasse criativa e com muitas experimentações.

De muitos modos, validamos o nosso convívio com muitos risos, muitas narrativas, muitas brincadeiras. Foi preciso olhar as instituições de abrigo numa outra perspectiva e, através de suas impressões, poder dizer: “É preciso percebê-los para poder olhar através de outra perspectiva, mais ampla, mais aberta e mais profunda” (MARTINS, 2005, p.16).

Enfim, vou “fechar provisoriamente” esta pesquisa, pois sei que ainda há muitas questões e narrativas que poderão ser trazidas por vocês, talvez sob outro olhar da instituição Casa Abrigo e Casa de Acolhimento.

Feitas estas colocações, crianças, encerro esta pesquisa agradecendo a todos por me permitirem entrar na sua casa, entrar nas suas intimidades, mexer nas suas emoções e agora pedir licença para dela sair.

Considerando tudo que foi dito, a partir do entendimento que Dornelles (2005) denomina sobre as infâncias, busquei olhá-las com outros olhos, outras lentes, principalmente com os olhos de criança para:

[...] olhar para estas infâncias, quem sabe, com os olhos cheios de vida que queremos para todas as crianças, porque só as crianças conseguem espelhar a vida no seu olhar. Olhar talvez com os olhos de gato de um dia, um gato, do filme tcheco: olhar as infâncias com óculos dos sonhos infantis. (p.102)



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1971. p. 221-247.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos, ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Coleção Tópicos, 1989. p. 121.

_____, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 209p.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BIZARRO, Fernanda de Lima. *Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 107 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BRASIL. [ECA] *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei Federal n. 8069 de 13 de julho de 1990. Edição elaborada pelo Conselho Municipal de direitos da criança e do adolescente de São Carlos. Promoção UFSCar. São Carlos; 59 p. 2006.

BRASIL: Lei Federal n. ° 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. UNICEF, 2001.

BUCHINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. IN: *Revista Educação e Realidade* v. 35, n.3, set/dez p.37-58, 2010.

_____. *After the Dead of Childhood: Growing Up in the age of Electronic Media*. Cambridge: Polity, 2000.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e Brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Mariza Vorraber. *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BURGUESS, M.; ENZLE, M. E.; Morry, M. *The social psychological power of photography: Can the image-freezing machine make something of nothing?* *European Journal of Social Psychology*, 30, 613-630, 2000.

CASSOL, Rafaela. & De Antoni, Clarissa. Família e abrigo como rede de apoio social e afetiva. In Débora Dalbosco Dell’Aglio, Silvia. Helena Koller, & Maria Ângela

Mattar Yunes (Orgs.), Resiliência e psicologia positiva: *interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. pp. 173-201

CECCIM, Ricardo Burg e PALOMBINI, Analice de Lima. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. In: *Revista Psicologia & Sociedade*; n. 21; setembro/dezembro, ano 2009. p.301-312.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, p. 58.

Collares, Cecilia Azevedo Lima & Moysés, Maria Aparecida Affonso *A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico: A Patologização da Educação*. Série Idéias, 23. São Paulo: FDE, 1994. p.25-31

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*/Secretaria Especial dos Direitos Humanos, - Brasília-DF: Conanda, 2006. 130 p.

COSTA, Alda Cristina Silva da (et al). Indústria cultural: revisando Adorno e Horkheimer. *Movendo Idéias*, Belém, v. 8, n. 13. Jun, 2003. p.13-22

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *De menor a cidadão: Notas para uma história do novo direito da infância e juventude no Brasil*. Editora do Senado, 1993.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 5ª edição, 282p, 2004.

COSTA, Maria Velha da. *O Lugar Comum*, Desescrita, 1973.

COSTA, Themis Cardoso. *Crianças indóceis em sala de aula*. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria. *Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação*. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHRISTENSEN, Pia & PROUT, Alan. *Working with ethical symmetry in social research with children*. *Childhood*, p. 477-497, v.9,n4,2002.

CUMMINGS, Edward *Estlin Poem(as)* trad.: Augusto de Campos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. *Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica*. In: *Educação e Sociedade: CEDES – 4*. São Paulo: Cortez & Moraes – Set. 1979.

CUNHA, Vieira da Susana Rangel. *Desenho de meninos e meninas: relações entre imaginários e gênero*. In: Anais do Fazendo Gênero 8, Florianópolis, 2008a. Disponível: <http://www.fazendogenero.ufsc.br>. Acesso em 15/06/2011.

_____. *Infância e cultura Visual*. IN: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. Sessão Especial Cultura Visual, Educação e Arte, Caxambu: ANPED, 2008b. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/. Acesso em 12 de maio de 2011.

CUNHA, Vieira da Susana Rangel. *Pedagogias de Imagens*. In: DORNELLES, Leni. *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*, 113-145. Rio de Janeiro: Vozes, 2007a p.

_____. *Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: pedagogias em artes na educação infantil*. IN: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, GT-Educação e Arte, Caxambu: ANPED, 2007b Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3033--Int.pdf Acesso em 20 de junho de 2011.

_____. *Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero*. In: *Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância*. (tese de Doutorado). Porto Alegre: PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

CUNHA, Nylse Helena da Silva, *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. p.28. 3ª Ed. São Paulo. Vetor 2001.

DELEUZE, Gilles. *Controle e devir*. In: _____. *Conversações*. São Paulo: Trinta e Quatro, p.218, 1992.

DELGADO, Ana Cristina Coll, Müller, Fernanda. *Tempos e Espaços das Infâncias Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, Jan/Jun 2006. p.5-14

DEL PRIORE, Mary. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo. Editora Contexto, p. 231-258, 1999.

DIAZ, Dora Lilia Marin. *Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil?* IN: *Infância e Educação*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.35, N.3,p.193-211, Set/Dez,2010.

DORNELLES, Leni Vieira *Educação Infantil: prá que te quero?* Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____, *Infâncias que nos Escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005

_____, (Orgs), *Apresentação-Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. 7-17p. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007,

_____. *Sobre Meninas no Papel: inocentes/erotizadas? As meninas hoje*. In: *Infância e Educação*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.35,N.3,p.193-211, Set/Dez,2010.

_____, *Os alfabetizandos-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos*. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, FE/USP, v.37, n.1, jan./abril. 2011. p.141-156
Estatuto da Criança e do Adolescente: publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Seção I, do dia 16 de julho de 1990. Brasília: Ministério do Bem-Estar, Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência, 1993

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Portugal. Veja, 2000, 226p.

EWALD, François. *L'état providence*. Paris, Grasset, 1986.

FARINATTI, Franklin. A., Biazus, Daniel B. & Leite, M. Borges *Pediatria social: A criança maltratada*. São Paulo: Medsi. 1993.

FEITOSA, Antônio Genivaldo Silva. *As Infâncias daguerra: representações, significações e impressões das crianças na Escola e na Casa Abrigo*. Pré-projeto de pesquisa de Mestrado em Educação.UFRGS/FACED/ Pós-Graduação em Educação, 2010. (Digitado).

FELIPE, Jane. *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini dicionário da Língua portuguesa/ 8ª edição* – Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.

FISCHER, Rosa Maria. *Lições a Aprender: a Crise e os Investimentos Sociais*. REVISTA USP, São Paulo, n.85, p. 94-109, março/maio 2010.

_____. *Cinema e TV na formação ético estética docente*. In: *Anais da 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Caxambu: ANPEd, 2007.

FLORENZANO, José Paulo. *Afonso & Edmundo: a rebeldia no futebol brasileiro*. São Paulo: Musa, 1998, p.10-11.

FONSECA, Claudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Claudia.; SCHUCH,Patrice. (Org.). *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.37-61, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A Arqueologia do Saber*. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Ética, sexualidade, política*. In: *Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

_____. *Em Defesa da Sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. *Microfísica do Poder*. 13 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____. *A História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997b.

_____. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault: *uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRIBORG, Oddgeir, HJEMDAL, Odin, Rosenvinge, Jan H., & MARTINUSSEN, Mônica *A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 2003, p.65-76.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Trad. Jussara H. Rodrigues, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HICKMANN, Roseli Inês. *Dos Direitos das Crianças no Currículo Escolar: miradas sobre processos de Subjetivação da Infância*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 205 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HOINEF, N. *A Nova televisão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

KOHAN, Walter O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

KOSMNSKY, Ethel. *Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas*. In Müller, Fernanda (org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições*. São Paulo: Cortês, 2010.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEI Nº 12. 010, de 03 de Agosto de 2009, dispõe adoção; altera as Leis Nº 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. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2007/2009/lei/12010.htm>. Acesso em 29/04/2011

Lei estadual Nº 9.725, de 1º de fevereiro de 2005. Disponível em www.abcid.forumotion.com. Acesso em 03 de abril de 2011.

Lei Nº 2.791, de 2004 que alterou a Lei nº 7.644 (1987) para dispor sobre a atividade de pai social.

Ligezinska, Malgorzata, Firestone, Philip., Manion, Ian.G., McIntire, John, Ensom e Ramsay, & Wells, G. *Children's emotional and behavioral reactions following the disclosure of extrafamilial Sexual abuse: Initial effects Child Abuse & Neglect*, 20, 1996. p.111-125

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão Escolar: Saberes que operam para governar a população*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 196f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero: questões para a educação*. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. *Currículo, gênero e sexualidade Porco*, PT: Porto Editora, 2000.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LUENGO, Fabíola Colombani. *A Vigilância Punitiva: A Postura dos educadores no Processo de patologização e Medicalização da Infância*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 142 p.

MARCÍLIO, Maria Luiza (1997). *A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950*. In: Marcos, Freitas (Ed.), *História Social da infância no Brasil* São Paulo. Cortez, 1997. p. 51-76.

MARTINS, Mirian Celeste. *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Unesp, 2005.

MAZO, Janice & RIZZUTI, Elaine. Bocha. In: DACOSTA, Lamartine (org.). *Atlas do Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape, 2005, p. 390-392.

MEAD, George. Herbert. *Espírito, Eu e Sociedade*. Paris: PUF, p.77, 2006.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Modos de ver e de ser movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme*. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005: p. 23-44.

MEYER, Dagmar. *Gênero e educação: teoria e política*. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MELO, João Jorge. Salão de Abril em Pesquisa. IN. Salão de Abril 1980-2009: *de Casa para o Mundo do Mundo para Casa*./Herbert Rolim (Org.) ET al,- Fortaleza:Lumiar Comunicação e Consultoria, 2010. 282p.

MIRZOEFF, Nicholas. *The visual culture reader*. New York: Routledge, 1998.

_____, *Uma introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.

MORIGI, Valdir José; Simone SEMENSATTO; Sibila Francine Tengaten BINOTTO, *Ciclo e fluxo informacional nas festas comunitárias*. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.16, n.1, p.193-201, jan./jun. 2006.

MOTTA, M. A. P. *Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção*. São Paulo: Cortez, 287 p, 2001.

MÜLLER, Fernanda; Delgado, Ana Cristina Coll. *Currículo sem fronteiras*, v.1,n.2, p-189-193, Jul/Dez, 2001.

_____. (org.) *Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições*. São Paulo: Cortês, 2010.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1965. p.169.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte. As linguagens da arte no contexto da educação infantil. In: PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). *Linguagens da arte na infância*. Joinville-SC: UNIVILLE, 2007. P. 17-28.

Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar /Secretaria especial dos direitos Humanos. – (Brasília-DF: Conanda 2006,p.120).

PORTO, L. R. & MÁXIMO, J. *A História Ilustrada do Futebol Brasileiro*. São Paulo: Edobras, v. I, 399p.1968.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: Müller, Fernanda (org.) *Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições*. São Paulo: Cortês, p. 36, 2010.

_____. *The future of childhood*. Oxon: Routledge Falmer, 2005.

_____. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (Texto digitado).

RAMOS, Anne. *Termo de Consentimento do Pré-projeto de pesquisa de Doutorado em Educação*. UFRGS/FACED/ Pós-Graduação em Educação, 2010. (Digitado).

_____. *Meus Avós e EU: As relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

REDIM, Marita. Ética, estética e educação infantil. In: Müller, Fernanda (org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições*. São Paulo: Cortês, 2010.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas do poeta sobre a vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RIZZINI Irene. & Rizzini, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene. *O século perdido*. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, Amais, 1997.

ROSE, E. Infância e crianças nas instituições In: MULLER, Fernanda (Org.)2010. *Infância em perspectiva: Políticas, Pesquisa e Instituições*, São Paulo: Editora Cortez, p.185-216, 2010.

ROSE, Nikolas. Governing The Soul. IN: JENKS, Chris. *Constituindo a Criança*, p. 185-216. Porto. Afrontamento, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde.; SOLON, Lilian de Almeida Guimarães; ALMEIDA, I. G. A delicada arte da conversa e da escuta. In: Dayse C. F. Bernardi. (Org.). *Cada caso é um caso: A voz das crianças e dos adolescentes em acolhimento institucional*, p. 61-73 - Coleção abrigos em movimento. Brasília: SDH/PR, v. 5, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e Culturas da Infância*. Lisboa: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. p. 01-17. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/TextosdeTrabalho/menubasetexttrab.htm>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2010.

_____. Culturas Infantis e Interculturalidade, p.19-40. In: DORNELLES, Leni Vieira. *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____, SOARES, Natália Fernandes, TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. Sixth International Conference on Social Methodology Recent

Developments and Applications in Social Research Methodology Amesterdão, 16-20 Agosto 2004-02-09.

_____; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

SEVERO, Andrea Maria Duarte. Roda dos expostos II. *Porto & Vírgula*, 4(29), 36-39. (1996).

SILVA, Carla Holanda da. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social, p.98-115. In: Revista Geografar, Curitiba, V.4, n.1, jan/jun 2009.

In <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/geografar/article/viewFile/14430/9698>.

SILVA, Tomaz Tadeu. Teoria cultural e educação: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.

SILVEIRA, Débora de Barros. *Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças*. Tese (doutorado) – UFSC (Programa de Pós-Graduação em Educação) Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, Fernanda Morais de. *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da UFRGS, 2009.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. Instituto de Estudos da Criança, p.25-40. Universidade do Minho Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, Jan/Jun 2006.

TAPSCOTT, Dan. *Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre Crianças – A construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira. Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância, p.41-70. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. IN: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org). *Habitante s de Babel: políticas e poéticas da diferença*, p.115-116. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias Abandonadas: Assistência à Criança de Camadas Populares no Rio de Janeiro e Salvador, Séculos XVIII e XIX*. Campinas: Papyrus, p. 16-17, 1999.

XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. A Construção do sujeito/aluno: Inclusão, disciplinamento, emancipação em Debate, (texto digitado) 2007. <http://www.rizoma.ufsc.br/html/895-of9-st1.htm>, p.1-16. Acesso em junho, 2011. 20:35.

XAVIER Maria Luisa Merino de Freitas. *Os incluídos na escola: O Disciplinamento nos Processos Emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 264 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WEBER, Carine. *Escolarizando a Infância Hospitalizada: Trajetórias, Discursos E Políticas De Governamentalidade*. CarineWeber. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Informado

Apresentação do estudo:

A presente pesquisa tem por objetivo entender como as infâncias são produzidas na Casa Abrigo e quais as impressões desses sujeitos sobre os espaços vividos por eles com as outras crianças.

Esta pesquisa é parte de um estudo de Mestrado em Educação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). O foco deste estudo justifica-se pela necessidade de problematizar os saberes construídos pelas crianças nos lugares a elas destinados na Casa Abrigo. Conhecer os modos como as crianças se relacionam, os espaços compartilhados entre eles, o que eles ensinam e aprendem uns com os outros e as formas de cuidado entre as crianças da Casa Abrigo.

Sobre a participação das crianças na pesquisa:

1) Sobre as atividades

- As crianças participarão da pesquisa por meio de atividades, que ocorrerão durante o turno da manhã (turno contrário em que eles estudam);
- Os grupos serão organizados a partir dos grupos e atividades da Casa Abrigo;
- Cada grupo de crianças participará das atividades uma vez por semana por cerca de 60-80 min. Serão ao todo 16 encontros com o grupo (durante 4 meses), totalizando 12 semanas na realização das atividades e as outras 4 semanas de observação-participante e conversar com as crianças sobre os seus trabalhos (Trab. Com colagens e Fotografias) com vista a entender as suas impressões da Casa Abrigo, como também, me aproximar e constituir vínculo com essas crianças .
- As atividades ocorrerão em momentos combinados com a direção da Casa Abrigo, não atrapalhando as atividades e rotinas desenvolvidas pela mesma.
- As conversas com as crianças e adolescentes serão gravadas e posteriormente transcritas. Durante os encontros as crianças desenvolverão atividades envolvendo a trabalho com artes(colagens), e fotografias dos espaços preferidos da Casa Abrigo (que não incluirão a imagem de pessoas

ou das próprias crianças) que farão parte do material de análise da Dissertação;

2) Sobre os cuidados éticos:

- Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes verdadeiros dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito (incluindo a própria Dissertação) que venha a ser publicada;
- As crianças também receberão o “Termo de Consentimento Informado da Criança”, que será devidamente esclarecido pelo pesquisador, de modo a compreender seus direitos de participante;
- A participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa a criança participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

O pesquisador responsável por esta pesquisa é o pedagogo Antônio Genivaldo Silva Feitosa. A professora orientadora: Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles (FACED/UFRGS). Como pesquisador me comprometo em adequar a qualquer esclarecimento que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51) 99747697 ou do e-mail antoniofeitosa@novohamburgo.gov.br.

Após termos sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa e termos sido esclarecidos de todas as nossas dúvidas eu,

.....
(Nome legível da Direção da Casa Abrigo)

.....
(Assinatura da secretária de Ação Social de Novo Hamburgo-RS)

.....
(Assinatura do pesquisador Antônio Genivaldo Silva Feitosa)

.....
(Assinatura da Profa. Orientadora Dra. Leni Vieira Dornelles)

Porto Alegre, de de 2010.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Informado da Criança

Este documento de nome estranho – “Termo de Consentimento Informado da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos tu poderás mostrar a teus responsáveis ou para um amigo antes de assiná-lo e dizer que tu queres participar e me ajudar neste trabalho.

Mas não fique preocupado/a, tu também podes mudar de idéia em qualquer momento e desistir das entrevistas, ok ?

O que será feito?



- A gente vai se encontrar uma vez por semana para fazer as atividades . Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e outros colegas da Casa Abrigo
- Nós ficaremos em uma sala separada na Casa Abrigo.
- Enquanto estivermos conversando sobre as atividades eu vou gravar a nossa conversa para depois poder ouvir novamente o que falamos.
- Durante as atividades faremos atividades de conversar, colar e fotografar.
- Nós vamos nos encontrar algumas vezes durante a pesquisa.
- Caso tu não queiras fazer alguma das atividades tu poderás não fazê-la.
- Caso tu não gostes dos encontros tu poderás deixar de vir.participar.



- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.
- As tuas falas, teus trabalhos, as fotografias tiradas por ti vão ser utilizados na pesquisa. Mas eu não vou usar teu nome real. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas tu nessa pesquisa poderá escolher um nome fictício para ser transcrito na pesquisa.

- Eu não vou falar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares durante as atividades.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,

..... (teu nome completo)
aceito participar.

Novo Hamburgo, de de 2010.

RAMOS, Anne. *Termo de Consentimento* (2010). Modificado pelo pesquisador.

APÊNDICE C

Novo Hamburgo, 11 de Junho de 2010

À Sra. Jurema Guterres
Ilma Secretária de Ação Social
Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo-RS

Sou Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, na linha de Pesquisa “Estudo das Infâncias”.

Em minha atuação como Profissional da Educação do Município de Novo Hamburgo há 21 anos (atualmente Coordenador Executivo do Programa PROJOVEM URBANO mantido pela SMED-NH) estive em contato com algumas crianças da Casa Abrigo João e Maria, especialmente no período em que estive na coordenação pedagógica da EMEF Marcos Moog.

Partindo do convívio com esta realidade da infância, elaborei meu Projeto de pesquisa intitulado “As Infâncias *Daguerra*: representações e impressões das crianças na Escola e na Casa Abrigo”, tendo como lócus de investigação um grupo de crianças albergadas nesta casa, tendo meu projeto defendido e qualificado pela Banca Examinadora em 27 de Maio de 2010 (em anexo).

Após expor minhas intenções à Diretora da Casa Abrigo, a Senhora Mártia solicitou-me autorização desta secretaria, mediante a assinatura de um termo de consentimento, motivo desta correspondência.

Diante do exposto, aguardo uma confirmação e deferimento de minha solicitação, colocando-me desde já à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente

Antonio Genivaldo Silva Feitosa

APÊNDICE D

CRONOGRAMA DE TRABALHO

ANEXO - PLANO DE TRABALHO E CRONOGRAMA - 2009/2011
A Infância Abrigada: Impressões das Crianças na Casa Abrigo

PERÍODO	2009					2010														
	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	F	
Contato e conversas com as crianças abrigadas na Escola																				
Levantamento Bibliografia																				
Realização de seminários e Encontros																				
Contato e Visitas na Casa Abrigo / autorização da pesquisa																				
Redação do projeto																				
Banca de Qualificação																				
Atividades com as crianças abrigadas: Colagens, Fotografias e Conversas em grupo e individual																				
Análise dos materiais																				
Redação da Dissertação																				
Revisão Final da dissertação																				
Banca de Defesa do Mestrado																				

ANEXO G

Pesquisa com Crianças									
RECORRÊNCIAS DISCURSIVAS DAS CRIANÇAS DA CASA ABRIGO									
Discursos das Crianças	Escola	Família	Sala de Jogos	Sala de TV	Casa Abrigo	Medicação	Atendimentos	Violência	Vigilância
Carlos Eduardo (16 anos)	Não estou estudando. Quando vim para cá não tinha mais como entrar na escola. Vou fazer o provão no Eja para concluir o ensino fundamental. Saí da escola cedo. Deixei os estudos de lado	Morava sozinho antes de vir para o abrigo. Minha mãe morava em outra casa. Meus pais se separaram e deu uma mudança na vida da família. Antes de vir para cá eu jogava na quadra do colégio próximo da minha casa	É bom estar aqui porque tem hora de brincar. Gostaria que tivesse aqui, uma quadra de futebol. Sou uma criança por dentro. Adoro brincar com crianças. É muito divertido brincar com crianças.	Às vezes é chato, as crianças pequenas interrompem na hora do filme	É bom estar aqui. Tem hora pra tudo... Tem horas que aqui é chato... tem hora pra tudo	Nunca tomei remédio aqui, mas tem colegas que tomam.		O meu padrasto me batia por isso vim para cá.	Aqui tem regras. Regra é regra e temos que obedecer.
Ana (10 anos)	Ir na escola é muito chato	Sinto falta da minha família	Adoro a sala de jogos. Mas brinco de casinha com minhas colegas		Gosto daqui! Gosto de todas as roupas que ganho da casa abrigo	Meu irmão toma remédio, mas eu nunca precisei tomar.	Meu irmão vai no atendimento com médico		
Mailton (7 anos)		Tenho saudades da minha Avó. Eu brincava de balanço próximo da minha casa.	Fugia de casa para brincar porque eu não gostava de dormir cedo. Aqui no Abrigo poderia ter uma pracinha		Os educadores daqui são legais. Aqui é bom. Aqui no Abrigo Tem colegas que me batem	Tomo remédio todos os dias.	Todas as semanas tenho atendimento		Eu fugia de casa e quando meu pai me achava ele me batia.

Marcos (9 anos)	Às vezes bato nos meus colegas da escola e na professora também. Às vezes não fico calmo e bato nos colegas.	Se meu pai sair de casa volto para casa. Se ele não sair tenho que ser adotado. Sinto falta da minha mãe e às vezes pergunto pelo meu pai. E saber como ele está.			Gosto daqui do abrigo	O remédio serve para nos acalmar. Estou sempre agitado e preciso me acalmar. Recebo remédio de manhã, tarde e noite. Às vezes vomito, é ruim. O médico vai trocar meu remédio por um melhor. Se a gente está doente tem remédio.	Todas as sextas tenho atendimento no NAP e também vou na psicóloga e médico. Gosto dos atendimentos com a psicóloga. Nos atendimentos converso com a Psicóloga, e brinco. Antes de vir para cá não tomava remédio.	Meu pai me esturpou. Não gosto dele. Eu bati na tia porque ela me segurou quando um colega queria me bater.	Às vezes o educador segura a minha mão para eu não sair da sala.
Lucas (10 anos)	Gosto da minha escola. Minha professora e a diretora é tri legal. Gosto de ir a escola. Quero mostrar a foto para minha professora na escola	Não vejo a hora de ir morar com meu pai. Morava com meu avó. Não tenho mãe	A sala de jogos é um lugar divertido que a gente brinca	Adoro a sala de tv. Assistio de manhã, tarde e noite	Estou junto das pessoas aqui é legal. A cozinha é o lugar da comida boa. É a parte mais limpa da casa abrigo	A foto apresenta o que gostamos na casa abrigo			Na hora de fazer as tarefas da escola todos nos temos que ficar sentados até terminar o tema.
Daniel (7 anos)	Não gostava da escola onde eu estudava				Aqui às vezes é chato		Muitos de nós é atendido pelo médico.		

Junior (10 anos)		Quando morava com minha família eu ia na Lan-house	Na lan-house eu brincava no computador e entrava no MSN e ORKUT	Na TV não passa filme legal. Quando morava em casa assistia filme de terror.	Gosto daqui. Tenho amigos aqui.				
Eduardo (9 anos)			A sala de jogos é um lugar divertido	Não gosto de ficar na frente da Tv assistindo programação de Crianças pequenas. Adorei assistir o Filme AVATAR					
Marlon (8 anos)		Tenho saudades da minha avó. Minha Avó vem me buscar quando eu saí do abrigo. Meus pais estão na droga.	Na sala de jogos tem bastante jogos faltando peças. Os computadores estão estragados		Aqui é chato, tem colega que me bate.				A gente não bagunça o armário. Se bagunçar a tia xinga.

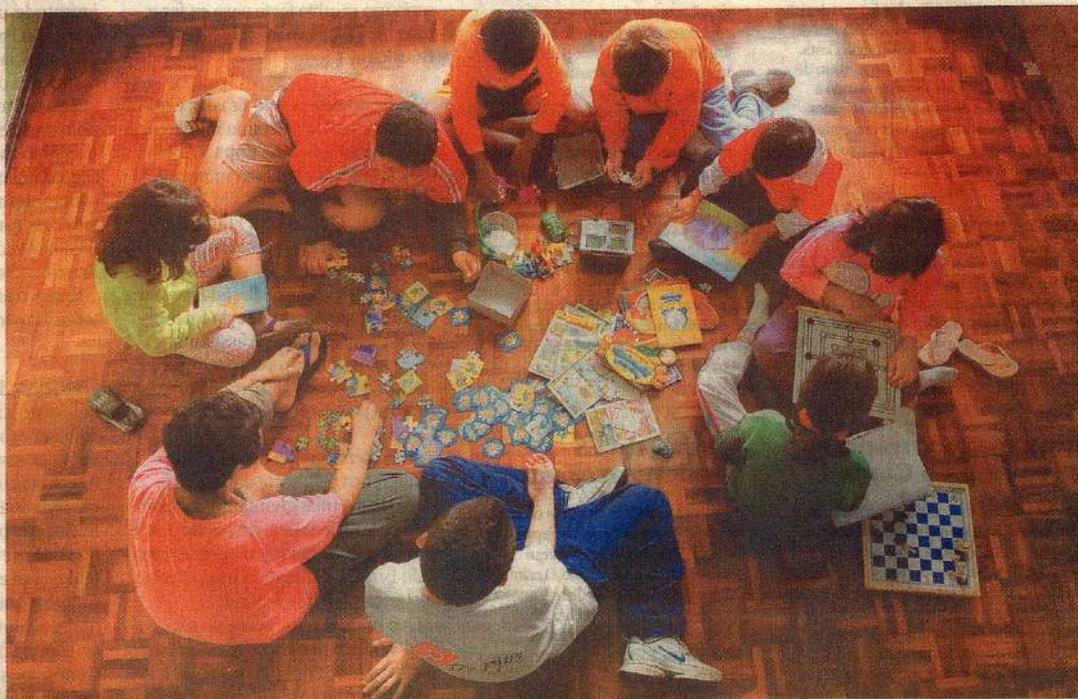
					Gosto de				
--	--	--	--	--	----------	--	--	--	--



ANEXOS

ANEXO B
JORNAL ZERO HORA- PORTO ALEGRE-RS

UM LUGAR PARA CHAMAR DE CASA



P principal aposta da prefeitura da Capital no acolhimento de vítimas de abandono ou maus-tratos, as Casas Lares buscam reproduzir o ambiente familiar no cuidado com as crianças e adolescentes. Em um dos abrigos, no bairro Santana, vivem nove meninos e meninas. **PÁGINAS 28 E 29**

ZERO HORA SEXTA-FEIRA, 25 DE JUNHO DE 2010



Almoço é momento sagrado para a família de nove filhos capitaneada por Paulo e Mara Monteiro, que proporcionam às crianças uma rotina mais próxima do normal

ABRIGO DE VERDADE

A vida em uma Casa Lar

Em oposição aos antigos orfanatos, modalidade que busca reproduzir o ambiente familiar ganha força no Brasil

ITAMAR MELO

— Mãe, amarra os meus tênis?
Quem irrompe na cozinha e faz o pedido é C., uma menina de oito anos, que meses atrás lavava a própria roupa e não tinha ninguém por perto para chamar de mãe. Mara Monteiro, 49 anos, termina de remexer o arroz com galinha e se recina aos pés da garota. Ata um cadarço, depois o outro, enquanto inspeciona de alto a baixo a garota recém-saída do banho e repara nos cabelos molhados.

— Deixa o cabelo solo para secar.
São 11h de quinta-feira na residência do bairro Santana, em Porto Alegre, e o ritmo começa a ficar acelerado. No momento em que C. deixa a cozinha, as outras duas meninas da casa estão terminando de se aprontar. Na sala ao lado, L., 11 anos, dispõe uma boneca de pano que cumpre o papel de bola de futebol. Na sala de TV, o pai, Paulo Monteiro, 55 anos, penteia o cabelo de um dos garotos. Outro está esparramado no sofá, afagando Téo, o cachorro de estimação da família, sem tirar os olhos de mais um jogo da Copa do Mundo. Seu irmão prefere folhear uma revista infantil.

A algazarra que precede o almoço e a ida à escola no lar do bairro Santana é igual à que ocorre todos os dias em inúmeras residências gaúchas e reproduz a experiên-

cia de qualquer família com vários filhos. Mas esta não é uma casa comum, tampouco se trata de uma família qualquer.

Jeito diferente de acolher

A residência onde Paulo e Mara vivem com nove meninos e meninas de seis a 13 anos é uma Casa Lar, uma modalidade de abrigo para crianças e adolescentes que ajuda a mudar a forma como o Brasil acolhe as vítimas de abandono ou maus-tratos. Em oposição aos orfanatos do passado, as Casas Lares buscam reproduzir o ambiente familiar. São instaladas em zonas residenciais, não têm nenhum tipo de identificação externa e recebem um número pequeno de crianças, em geral oito.

O diferencial está nos cuidadores, um casal contratado para assumir as funções de pai e mãe nas 24 horas do dia. Preparam as refeições, cuidam da higiene pessoal, ajudam nos temas de casa, levam à escola e põem para dormir. Na Capital, o modelo é a principal aposta da prefeitura para o acolhimento de crianças. De 2005 para cá, o número delas saltou de 12 para 35. Dez foram inauguradas somente neste ano.

— As crianças se sentem em um ambiente familiar e que um abrigo de grande porte não consegue proporcionar. Se tivermos de abrir novas vagas, será nesse mo-

delo — afirma Kevin Krieger, presidente da Fundação de Assistência Social e Cidadania (Fasc), órgão da prefeitura responsável pela iniciativa.

Cada Casa Lar custa R\$ 9 mil por mês, repassados a uma entidade conveniada, geralmente religiosa, que fica responsável por alugar o imóvel, contratar os pais sociais e fazer a manutenção. O investimento proporciona conforto de classe média aos acolhidos. Na casa do bairro Santana, são quatro quartos, três banheiros e um pátio amplo. Não faltam churrasqueira, lareira, TV a cabo, DVD e computador.

No quarto das meninas

Com os tênis agora amarrados, C. dedica-se a arrumar o material escolar. Ela acabou de ganhar uma caixa de lápis de cor da mãe social e tenta colocá-los dentro do estojo já estufado. Abandonada pela mãe e espancada pelo pai, C. é sedenta por atenção. Há pouco mais de uma semana, começou a usar óculos — precisava havia anos, mas os pais biológicos nunca mandaram fazer. Ela relata, emocionada, o comentário da professora ao vê-la:

— Ela disse: "Já está toda chique, C.?" Essa professora é muito legal. Gosta de mim.

Antes da Casa Lar, a menina esteve em um abrigo de maior porte. Era lá que lava-

va a própria roupa. Conta, indignada, que, se não executasse a tarefa, as peças voltavam "podres". Sem que perguntem, inicia uma peroração sobre o local de onde veio:

— Lá era uma casa de acolhimento. Casa de acolhimento é um monte de criança, assim, bem apertado. Lá não tem pai nem mãe. A gente chama de educador. Aqui é muito melhor.

Os internatos feridos de morte

A mudança em curso no Brasil começou com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, mas avançou mesmo nos anos 2000. Na última década, as diretrizes da Organização das Nações Unidas e a adoção do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária levaram o país a perseguir a extinção dos grandes internatos. Nasceram modalidades de abrigos de pequeno porte que tentam reproduzir o ambiente familiar, com atendimento personalizado.

— Na Rebem, houve internato com até 400 crianças. Quase um presídio. Ficavam afastadas do convívio com a comunidade. Hoje estão em pequenos grupos, onde é possível construir vínculos — diz o juiz José Antônio Daltoe Cezar, da 2ª Vara da Infância e da Juventude da Capital.

Capa da Dissertação

Design Gráfico- Naldo Rodrigues (Recife-PE)

Webdesign- Tiago Luis (Novo Hamburgo-RS)

Fotografia – Antônio Genivaldo Feitosa (Pesquisador)