

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

ILDILENE LEAL DE AZEVEDO

ACOLHENDO CORPOREIDADES: o sentido do corpo para crianças de um abrigo
institucional do município de Belém

BELÉM

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

ILDILENE LEAL DE AZEVEDO

ACOLHENDO CORPOREIDADES: o sentido do corpo para crianças de um abrigo
institucional do município de Belém

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*
em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pelo Prof. Dr.
Wagner Wey Moreira.

BELÉM

2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Azevedo, Ildilene Leal de.

Acolhendo corporeidades: o sentido do corpo para crianças de um abrigo institucional do município de Belém; orientador, Prof. Dr. Wagner Wey Moreira. – 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010.

1. Existencialismo. 2. Linguagem corporal – Belém (PA). 3. Crianças – Assistência em instituições – Belém (PA). 4. Educação não formal – Belém (PA). I.Título.

CDD - 21. ed.: 142.78

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

ILDILENE LEAL DE AZEVEDO

ACOLHENDO CORPOREIDADES: o sentido do corpo para crianças de um abrigo
institucional do município de Belém

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da
Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação,
orientada pelo Prof. Dr. Wagner Wey Moreira.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Orientador - UFPA

Prof.^a Dr.^a Laura Maria Silva Araújo Alves

Examinadora - UFPA

Prof.^a Dr.^a Vilma Leni Nista-Piccolo

Examinadora – USJT/SP

Aprovada em: ____/____/2011.

Para o meu marido Paulo e para minha mãe Francisca.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus sobre todas as coisas, porque ele sempre respondeu ao: “Ai meu Deus, e agora?”.

Aos meninos em acolhimento no abrigo, pois escolheram me receber tão bem, nunca reclamando da minha presença. Jamais esquecerei a frase: “Ei tia, filma eu!”

À FUNPAPA, à coordenadora do abrigo pesquisado e toda equipe de trabalho da instituição, pela atenção, paciência e colaboração. Em especial as pessoas do quadro técnico, que por compromisso ético não posso nomear, mas que viabilizaram a pesquisa.

À querida Professora Dr.^a Laura Maria Alves, sempre uma agradável brisa de primavera. Sua atenção e, sobretudo, disponibilidade para dialogar fortaleceu meu desejo de fazer o melhor.

À professora Dr.^a Vilma Leni Nista-Piccollo, pelas palavras de incentivo, que muito me lisonjearam e pelas preciosas orientações.

Ao [Prof. Dr.] Wagner, meu querido mestre, pela oportunidade ofertada e pelo privilégio de sempre poder contar com suas orientações, amizade e principalmente conselhos. Este é, e possivelmente sempre será, meu orientador favorito, apesar de ele achar que isso não vale porque eu não tenho opção.

Aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

Aos companheiros de mestrado da turma 2009, porque todos colaboramos um pouco na pesquisa dos outros. Destaco meu muito obrigada ao amigo Márcio Oliveiros.

As pessoas que fazem a 1^a Vara da Infância e Juventude da Capital, em especial às “socialites” do setor sócio-psicopedagógico, mas principalmente as amigas Claudia Silveira, Heloísa Helena Pinheiro, Maria das Graças Rufino (“comandanta”) e Maria Silveira pelo companheirismo e apoio. Sem estas pessoas, ir às aulas do mestrado seria impossível.

Aos familiares que torcem por mim, com destaque para a sobrinha Natasha, minha “bastante procuradora” na Secretaria do PPGD. Particularmente dou graças a minha mãe Francisca, minha querida “velhinha”, que me vendo crescida e já casada só consegue enxergar a garota magrinha e de laço no cabelo. Mãe, esta dissertação também é sua.

Ao meu amado Paulinho, marido querido e brilhante. Grande incentivador, que aguentou bravamente os dias em que eu lhe respondia com um olhar apertado e fulminante. Ele é maior abraço do mundo, porque cabe a mim e tudo que trago comigo: os sonhos, os medos, o mestrado, a Pituca, a Totoca, a Kika e a Buena Niña. Só posso imitá-lo e dizer: “Meu amor sem você eu não sou ninguém”.

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter
aquela velha opinião formada sobre tudo.

Raul Seixas

RESUMO

A dissertação trata do sentido de corpo para crianças acolhidas em um abrigo. Primeiramente, apresentamos a fundamentação conceitual de corporeidade focada no existencialismo, desvelando sua dimensão educativa. A seguir, apresentamos a medida de acolhimento em abrigo institucional para crianças numa perspectiva historicizada, abordando-a como espaço-tempo-vivido de cuidado e educação. Isto possibilita perspectivar a criança abrigada vivendo as dimensões de ser-corpo em um contexto de cuidado e educação institucional, pautado em normas e costumes diferentes daqueles familiares e que na atualidade tem se caracterizado como modelo disciplinar flexível. Este trabalho é uma pesquisa de campo com enfoque qualitativo, realizada com autorização da FUNPAPA e da instituição *locus* da pesquisa. O universo investigado foram quatro crianças do sexo masculino, com idades entre oito e onze anos, acolhidas institucionalmente a mais de três meses. Aplicamos formulários para caracterização dos sujeitos e da instituição; e para contemplar o fenômeno utilizamos a observação sistemática, registrada em filmagens e diário de campo. Os dados foram analisados com base no método de interpretação fenomenológico na perspectiva do Fenômeno Situado, que usa as Unidades de Significado para alcançar generalizações sobre o fenômeno pesquisado. Nossos resultados indicaram que a instituição pesquisada embora nasça sob o sopro das mudanças vindas com o ECA, mantém elementos da pedagogia das antigas instituições, pois embora os infantes tenham certa flexibilidade para escolher “o que”, “onde” e “com quem” fazer atividades no tempo livre, isto não significa ausência de controle sobre seus comportamentos e condutas. Falta liberdade de “como fazer”, que acaba afetando às demais possibilidades de escolhas (*corpo-opção*). O tempo livre é tido como ocioso e ocorre dentro da instituição (*corpo-recluso*). A imaginação é a fórmula encontrada pelos infantes para escapar da monotonia (*corpo-imaginação*). O corpo é experimentado como instrumento de poder (entre os coetâneos e com os adultos); e também para demarcar propriedade (*corpo-domínio*). Todavia é elo com o outro, pois possibilita ver e ser visto como existência (*corpo-presença*), sendo experimentado como maneira de ser consigo e com o outro (*corpo-identidade*). Mas os infantes continuamente experimentam o corpo limitado pela coletividade (*corpo-disciplina*) e na busca por interações afetuosas ou ante situações frustrantes, o corpo extravasa sentimentos (*corpo-aconchego*). O corpo-criança é objetivado pelo adulto (*corpo-disciplina*); e por isso é destituído de intencionalidade pelo último (*corpo-translúcido*). Mas não significa que o sujeito é subjugado, já que se insurge de maneira velada ou explícita contra este controle (*corpo-resistência*). O sentido de educação do abrigo não estimula a individualidade e a autonomia, é incapaz de satisfazer demandas afetivas, emocionais e sociais. Esta pedagogia separa os sujeitos em corpo e mente e igualmente busca o controle do corpo para submissão da vontade. Então, o corpo vivido no acolhimento é subjetividade aprisionada no corpo-objeto, mas insurgente contra este modelo.

Palavras-chave: Corporeidade. Abrigo institucional. Crianças.

ABSTRACT

The dissertation deals with the sense of body for children in a shelter. Firstly, we present the conceptual basis of the embodiment focused on existentialism, unveiling its educative dimension. Following, we present the measure of institutional care for children in shelter in a historicized perspective, addressing it as space-time-lived care and education. This makes it possible to put in perspective a sheltered child living these dimensions of being-body in a context of institutional care and education, based on different rules and customs from those familiar and today has been characterized now as a flexible model disciplinary. This work is a field research with a qualitative approach, carried out with authorization from the institution and FUNPAPA *locus* of research. The subjects studied were four male children, aged between eight and eleven, institutionally accepted more than three months. We applied forms to characterize the subjects and the institution, and to contemplate the phenomenon we used systematic observation, registered in film version in the field diary. Data were analyzed using the method of phenomenological interpretation in a view of the phenomenon, which uses the units of meaning to achieve generalizations about the researched phenomenon. Our results indicated that although the research institution born in the wind of change coming to the ECA, it retains elements of the pedagogy of the old institutions, as though infants have some flexibility to choose "what" "where" and "whom" doing activities in their free time, it does not mean lack of control over their behavior and conduct. The lack of free "how-to-do", which ultimately affects the other possible choices (*body-option*). The free time is considered idle and occurs within the institution (*body-con*). Imagination is the formula found by infants to escape the monotony (*body-imagination*). The body is experienced as an instrument of power (among the contemporaries and with adults) and also to demarcate property (*body-field*). But it is the link with the other, for it allows seeing and being seen as existence (*body-presence*), being tried as a way to be with you and the other (*body-identity*). But the infants continuously experience limited body by the collectivity (*body-discipline*) and in the search for affectionate interactions or before frustrating situations, the body extravasates feelings (*body-cuddle*). The body-child is objectified by the adult (*body-discipline*), and that's why it is devoid of purpose by the last (*body-translucent*). But it does not mean that the subject is subdued, as if in a veiled way or explicit against this control (*body-resistance*). The meaning of the education the shelter does not encourage the individuality and autonomy, unable to satisfy affective, emotional and social demands. This pedagogy still separates them in body and mind and also seeks the control of the body to submission of the will. Then the body lived in the refuge is subjectivity arrested in the body-object, but rebelled against this model.

Key words: Corporeality. Institutional shelter. Children.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CORPO E EXISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE VIVER O CORPO.....	18
2.1	O PONTO DE VISTA DO CORPO COMO NOSSO PONTO DE VISTA.....	19
2.2	SENDO-CORPO COMIGO MESMO E COM O OUTRO.....	31
2.3	PERSPECTIVAS DE CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO	41
3	O ABRIGO COMO ESPAÇO-TEMPO-VIVIDO.....	57
3.1	O ESPAÇO NO TEMPO: CONTANDO A HISTÓRIA DOS ABRIGOS PARA CRIANÇAS.....	57
3.2	UMA VISÃO DO ABRIGO COMO ESPAÇO-TEMPO-VIVIDO DE CUIDADO E EDUCAÇÃO.....	72
3.3	O ESPAÇO-TEMPO VIVIDO: CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO PESQUISADA E OS SUJEITOS.....	83
4	O SENTIDO DE CORPO PARA AS CRIANÇAS ACOLHIDAS EM INSTITUIÇÃO.....	93
4.1	UNIDADES DE SIGNIFICADO E A ANÁLISE IDEOGRÁFICA.....	95
4.1.1	Criança: Peter Parker (Homem Aranha), 9 anos.....	95
4.1.1.1	Análise Ideográfica – Peter Parker.....	107
4.1.2	Criança: Bartolomeo Simpson (O Garoto), 11 anos.....	110
4.1.2.1	Análise Ideográfica – Bartolomeo Simpson.....	125
4.1.3	Criança: Robert Bruce Banner (Hulk), 8 anos.....	128
4.1.3.1	Análise Ideográfica- Robert Bruce Banner.....	145
4.1.4	Criança: Bruce Wayne (Batman), 10 anos.....	147
4.1.4.1	Análise Ideográfica – Bruce Wayne.....	161
4.2	ANÁLISE NOMOTÉTICA.....	164
4.3	CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS.....	166
4.3.1	O que fazem as crianças em acolhimento institucional no tempo livre?.....	166
4.3.2	Como são vividas as relações do eu?.....	169

4.3.3	Relação do eu comigo mesmo.....	171
4.3.4	Relação entre as crianças.....	173
4.3.5	Relação criança - adulto	176
4.3.6	Qual o sentido de educação vivido no acolhimento institucional?.....	180
5	CONSIDERAÇÕES (Finais) SOBRE SER-CORPO NO ABRIGO.....	184
	REFERÊNCIAS.....	191
	APÊNDICES.....	201

1 SER OU NÃO SER-CORPO... (Introdução)

Escreveu Antoine de Saint-Exupéry (2006), em sua célebre obra infantil “O pequeno príncipe”: “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando”. Lembramo-nos de ser criança e do quanto nos era difícil explicar nosso ponto de vista para os adultos que nos cuidavam e amavam (mãe, pai e irmãos). Sempre estivemos juntos, sendo separados apenas por ocasiões imperiosas e que de forma alguma tenderam a ser longas. Apesar disso, era-nos cansativo ser-criança-explicando nossas percepções do mundo, mas também nos era prazeroso desfrutar da companhia e dos afetos de pessoas tão queridas e significativas.

Esse pensamento foi o primeiro a nos vir a mente quando da necessidade de introduzir este trabalho que se preocupa de tomar o significado de corpo para crianças temporariamente afastadas de cuidados parentais e acolhidas em abrigo institucional. Indagamo-nos: será que para elas, as quais vivem num contexto de cuidado coletivo e profissional ou semi-profissional, é mais, menos ou tão difícil explicar aos adultos suas perspectivas de mundo quanto era para nós, que estávamos em família? Será que cansaremos demais estas crianças para nos revelarem o sentido de corporeidade enquanto vivem no abrigo? Para estas perguntas não traremos respostas no relatório do estudo, mas elas expressam o que para nós é realmente valioso na pesquisa que escolhemos realizar: o mundo vivido das crianças.

A proposta investigativa nasceu de nossas reflexões no momento de reestruturação do projeto de pesquisa inicialmente apresentado à seleção do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA. Quando percebemos que crianças acolhidas em abrigos institucionais vivem a corporeidade fora da convivência familiar e residem no abrigo institucional.

Recorremos, a nossa experiência de ser-pedagoga de uma Vara da Infância e Juventude, que possibilitou vivências em abrigos da capital paraense. Isto nos permitiu a observação empírica das manifestações corporais dos acolhidos no contexto institucional, especialmente em crianças, as quais comunicavam pela gestualidade, seu estado de espírito naquele momento: agressividade,

colaboração, apatia, satisfação, etc.. Assim, surgiu o interesse em entender como é ser-corpo-criança abrigado institucionalmente.

Segundo a Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a colocação da criança ou do adolescente em abrigo institucional é uma medida de proteção excepcional, aplicada nos casos de ameaça ou violação dos direitos. Apesar de estar bastante atrelada à questão da assistência sócio-psicológica e jurídica, visualizamos sua dimensão pedagógica a partir da obrigação da entidade em dispor de uma organização possibilitadora de atividades e experiências individuais e grupais, que sejam estimulantes às potencialidades dos educandos acolhidos e à internalização dos sentidos e significados sociais. O aspecto pedagógico também está no ouvir as crianças abrigadas para conhecer suas percepções sobre os procedimentos metodológicos desenvolvidos na instituição, particularmente no âmbito das relações pedagógicas e educacionais.

Nossos estudos sobre a corporeidade com norte no existencialismo ratificaram nosso interesse por esses sujeitos nesse espaço-tempo-vivido. Desde o Renascimento há atenção diferenciada ao corpo, principalmente nas artes plásticas ele é dessacralizado e transformado em coisa humana, em oposição ao que ocorria na época medieval, dando-lhe a conotação de objeto pertencente ao homem e manipulável pela ciência.

Nesta época tem destaque o pensamento de René Descartes (1596-1650), que se caracteriza pelo aprofundamento da cisão platônica corpo-mente, materializado no discurso *cogito ergo sum* (penso, logo, existo). Embora Descartes tenha trazido a noção de Consciência/Eu, ele a encerra no pensamento, ou seja, no Eu pensante.

O Iluminismo herda o apreço cartesiano pelo pensamento e a razão - que a princípio desejava iluminar o homem – abre espaço à racionalização, que otimiza o sistema produtivo e coisifica as relações humanas. O Estado assume o controle sobre os corpos através do sistema disciplinar de instituições, conformando os comportamentos e moldando o que Foucault (2008) chamou de “corpos dóceis”. Seus estudos mostram que os suplícios e trabalhos forçados são substituídos no século XVIII pelo “aparelho uniforme das prisões”, o que gera uma nova economia sobre o corpo: a disciplina. Desta forma, as prisões, os hospitais, os orfanatos e as escolas, se consolidam como instituições disciplinares, cuja principal função era tornar o comportamento útil.

A discussão sobre um sentido de corpo divergente do conceito moderno ocidental tem sua gênese com Edmund Husserl, prosseguindo com Paul-Sartre (2009) e tendo como maior expoente Merleau-Ponty (2006). No século XX, foi Merleau-Ponty quem destacadamente se ocupou desta questão, trazendo “[...] um novo conceito de corpo encarado como uma unidade existencial de relação consigo, com os outros e com o mundo, dando origem à concepção de corporeidade” (MOREIRA; SIMÕES; MURIA, 2009, p. 37).

Com ele também aprendemos que o gesto fala e compreendemos que o fenômeno corporeidade não ocorre numa esfera unicamente objetiva, mas subjetiva, que presume as relações existenciais do Eu. Desta forma, conhecer o sentido de corpo vivido pelas crianças acolhidas é uma forma de interpelarmos estes sujeitos, respeitando sua subjetividade e evitando pré-concepções sobre essa experiência.

Ao considerar o apresentado elegemos como nosso problema de pesquisa: Qual o sentido de corporeidade das crianças sob guarda de uma entidade de acolhimento institucional do Município de Belém, manifestado no “tempo livre”?

Para responder a esta questão, priorizamos algumas outras de caráter mais conceitual: a) Quais as diferenças entre os sentidos de corpo-objeto e de corpo-sujeito? b) Que percepções de homem, de aprendizagem e de educação eles representam? Outras mais vinculadas às teorias pedagógicas: a) Quais as características pedagógicas da entidade municipal de acolhimento institucional pesquisada? b) Como esta instituição se caracteriza histórica e estruturalmente? E outras mais vivenciais: a) O que fazem as crianças que moram em uma entidade de acolhimento institucional no seu “tempo livre”? Este momento é vivido apenas dentro da entidade ou em outros espaços sociais? b) O que é corpo da criança em acolhimento institucional? Como esse corpo é experimentado na vivência do “tempo livre” durante o período de acolhimento?

Tomamos por objetivo geral identificar o sentido de corporeidade de crianças sob a guarda de uma entidade municipal de acolhimento institucional de Belém, manifestado no “tempo livre”. Nossos objetivos específicos são: 1. Investigar o fenômeno corporeidade em sua fundamentação conceitual e sua relação com a educação; 2. Compreender a dimensão educativa das instituições de acolhimento para crianças, a partir de sua historicidade, referências legais e técnicas; 3.

Desvelar o sentido de ser-corpo vivido no tempo livre pelos sujeitos em acolhimento na instituição.

A problematização do objeto de pesquisa é particularmente importante porque contribui para o aprofundamento teórico de uma questão nascida no âmbito vivencial e que pode subsidiar discussões com as equipes de entidades de acolhimento institucional – e em particular daquela que serviu de campo de coleta de dados – sobre as conclusões da vivência da corporeidade infantil com enfoque pedagógico e educativo.

Igualmente, é relevante sua extensão social que busca resgatar a expressividade das crianças institucionalizadas e captar suas percepções sobre os cuidados e educação recebidos enquanto estão em acolhimento. Esta informação sistematizada e posta sob análise pode ser acessada por educadores que trabalham ou que desejam trabalhar neste tipo de entidade e auxiliar suas práticas de cuidado e educação quanto à corporeidade dos acolhidos.

Além disso, ajuda a preencher uma lacuna nas produções acadêmicas que intercessionam educação, espaços não-escolares e corporeidade. Para o estado da arte de nosso objeto de pesquisa encontramos 32 trabalhos que se aproximam de nossa pesquisa, entre Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e artigos científicos, nas bibliotecas da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Biblioteca Digital da Unicamp e da UNIMEP – estes últimos expoentes na produção sobre a corporeidade - Portal de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e sitio Scienific Eletronic Library (SciELO).

Ao analisá-los concluímos que os programas *strictu sensu* da região Norte não tem tradição em pesquisar o tema corporeidade e suas interfaces com os diversos fenômenos sociais, já que apenas 3,1% dos trabalhos encontrados estão vinculados a instituições dessa região. A produção científica relacionada à corporeidade e educação é dominada pela grande área Educação, mas faz da escola seu *locus* preferencial de pesquisa, o que a seu turno deve ser um convite a experimentar investigações sobre essa temática em espaços não-escolares.

Avaliamos, assim, que a discussão sobre a separação corpo-mente-sujeito na educação precisa ser revisitada pelo prisma de um contexto de educação não-escolar. Diante disto, o estudo que propomos contribuirá com a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da UFPA, por

versar sobre uma temática relativamente nova no âmbito do mesmo programa e porque explora o fenômeno educacional manifesto numa instituição não-escolar, que desenvolve suas atividades pautadas em concepções de homem, de aprendizagem e de corpo, que, mesmo não formalmente expressas em um currículo, o presume; vindo ao encontro da linha de pesquisa “Currículo e Formação de Professores”.

Segundo Demo (1995), as pesquisas científicas no campo das humanidades dependem do ponto de vista e do ponto de partida de quem as realiza. Nesta pesquisa nosso ponto de vista e partida é o existencialismo – trabalhamos com Sartre (2009) e Merleau-Ponty (2006) – que para Piccino (2000), propõe a análise da estrutura constitutiva do homem. A vida concreta é então o objeto refutado cientificamente, objetivando evidenciar “o que aí está”, e o homem não pode ser compreendido a partir de leis gerais – como no modelo moderno de ciência – mas de seu existir concreto, o qual indica o modo de Ser (consigo, com os outros e com o mundo).

A proposta de compreender o sentido de corpo vivido pelas crianças acolhidas institucionalmente, atende justamente a esta prerrogativa de ser-homem na existência. Nosso ponto de partida e chegada é o mundo vivido. Este trabalho é, portanto, uma pesquisa de campo com enfoque qualitativo, caracterizada por Teixeira (2008) e Goldenberg (2009), pelo foco na construção do significado, particularmente aqui, no fenômeno corporeidade e seu sentido para as crianças no espaço-tempo-vivido institucional do abrigo.

Elaboramos um projeto de pesquisa, aceito pela Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), entidade mantenedora da instituição pesquisada e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFPA, por meio do parecer n.º 140/09-CEP-ICS/UFPA. E, por tratar-se de pesquisa com crianças, foi necessária a prévia autorização de seu responsável legal, a coordenadora do abrigo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Conforme a classificação de Gil (2008), usamos método observacional como forma de obter os dados e o método fenomenológico para analisá-lo em bases lógicas. Para atender ao critério da objetividade, a fenomenologia propõe a redução fenomenológica, que implica na suspensão de juízos pelo pesquisador, objetivando focar-se no que a experiência significa para a pessoa. Quanto ao Rigor e Controle Científico, a abordagem fenomenológica, particularmente a difundida no

Brasil a partir de Joel Martins, contempla momentos de análise que perpassam a descrição, a redução fenomenológica, a análise ideográfica e a nomotética.

A coleta de dados ocorreu a partir de algumas etapas de trabalho, distintas no tempo.

Etapa 1- Caracterização da instituição e dos Sujeitos: Quando levantamos dados sobre o grupo pesquisado e seu ambiente. Utilizamos formulários para caracterizar os sujeitos (Apêndice B), a partir de informações de seus prontuários de atendimento; expressas verbalmente por um pedagogo e uma assistente social, quais elucidaram dúvidas surgidas na análise dos documentos.

Também utilizamos formulário para obter dados relativos à instituição (Apêndice C), validado por pesquisa realizada em 2007 pela 1ª Vara da Infância e Juventude da Capital, da qual participamos. Sua fonte de alimentação foi a equipe técnica do abrigo.

Etapa 2: Ambientação e Escolha dos Sujeitos: Um dos inconvenientes apontados ao método observacional, conforme Gil (2008) é justamente a possibilidade de que a presença do observador provoque alterações nas condutas e comportamentos dos observados. Para evitarmos isto, fizemos um período de adaptação, ocorrido em quatro visitas à instituição no mês de maio de 2010, das quais duas consistiram em sessões de 30 min. de observação exploratória filmada e registrada em diário de campo dos infantes no “tempo livre”. Nestas sessões, nos posicionávamos no mesmo ambiente em que estavam as crianças, mas procurávamos nos manter distantes, para não interferir. Quando, porém, elas se dirigiam a nós, procuramos ser continentas e atendê-las. O objetivo deste momento era testar a melhor utilização do equipamento de filmagem e escolhermos os quatro sujeitos do estudo.

Etapa 3: Observação e Registro do Fenômeno: Encerrada e etapa de adaptação escolhemos os sujeitos, pedimos sua concordância com o trabalho e passamos a efetiva coleta de dados, fracionadas em sessões de observação sistemática, com roteiro de observação (Apêndice D) nos moldes estabelecidos por Gil (2008), com registro por meio de filmagens e diário de campo. Realizamos três sessões de observação para cada sujeito enquanto estavam no tempo livre, cada uma com duração de aproximadamente 20 min., pois sempre que as manifestações interessantes ao fenômeno se prolongavam, estendíamos a observação. Da mesma forma, adotamos o critério de saturação dos dados,

cessando a observação sempre que os comportamentos se tornavam repetitivos. Segundo Goldenberg (2009), estabelecer períodos de observação razoavelmente longos dificulta que o pesquisador fabrique comportamentos, dando maior legitimidade aos resultados.

Tal como na ambientação, nesse momento, nos posicionávamos no mesmo ambiente em que estava o sujeito da pesquisa, mas procurávamos nos manter distantes, para não interferirmos. Quando o sujeito se deslocava de ambiente o acompanhávamos, com o equipamento de filmagem e o diário de campo, respeitando sua privacidade e estado de ânimo e sempre mantendo uma distância razoável, para minimizar sempre que possível nossa presença no ambiente. Quando, o sujeito nos falava ou procurava contato, tentamos ser continentais e atendê-lo.

Quanto ao registro de campo, procurávamos anotar circunstâncias, fatos e eventos que não podiam ser captados pela filmagem, ou alguma expressão mais significativa ao fenômeno era imediatamente anotada. Essas notas somavam ao material da filmagem e constituíram nosso *corpus* de análise.

A primeira dificuldade encontrada e sanada foi quanto à excessiva atenção que alguns sujeitos davam ao equipamento de filmagem, pulando à sua frente, pedindo para serem filmados e *etc.* Por isso, todas as sessões foram iniciadas dando tempo para que as crianças se acostumassem à câmera e voltassem a agir da forma habitual. Além disso, a pedido de duas funcionárias uma sessão de observação foi registrada apenas em diário de campo.

Os sujeitos pesquisados são quatro crianças, entre 8 e 11 anos de idade, que concordaram em participar da pesquisa e estavam sob a tutela do abrigo a mais de três meses - tempo considerado por Cavalcante; Magalhães; Pontes (2009) como suficiente para que outras medidas de atenção à infância e à família tenham sido adotadas. Optamos por quatro sujeitos baseados na experiência de Moreira (1990), e porque notamos que lidar com número reduzido, mas expressivo de sujeitos (já que representa 50% das crianças acolhidas), nos possibilitaria detemos em suas manifestações e analisá-las radicalmente sem perder a possibilidade de generalizar as descobertas.

Tomamos como responsabilidade ética e política, respeitar as condições das crianças (estado de saúde, de ânimo *etc.*), de maneira a não as estressar por ocasião da atividade de coleta. Além disso, usamos nomes fictícios neste trabalho

para garantir seu anonimato e com o mesmo fim omitimos os nomes dos funcionários envolvidos nas situações observadas. As fotografias estão descaracterizadas para garantir o anonimato de todos os envolvidos.

Da maneira como está estruturado este trabalho, trazemos um capítulo em que fazemos uma discussão conceitual (mas também vivencial) do fenômeno corporeidade a partir do referencial existencialista, desvelando o sentido de corpo-objeto e corpo-sujeito, com base nas dimensões ontológicas da existencialidade. Procuramos ilustrar ao leitor como tais definições afetam nosso modo de ser individual e em sociedade, o que conseqüentemente atinge nosso modo de fazer educação e de viver o corpo.

No capítulo seguinte apresentamos os abrigos institucionais, partindo de uma dimensão historicizada e da perspectiva conceitual e legal da atualidade. Isto desemboca em discussões e definições do que é desejável para o trabalho nestas instituições na atualidade, inclusive ações pedagógicas e educativas. Nosso esforço maior é apresentar a convivência familiar e comunitária, respeito à diversidade e não-discriminação, respeito à autonomia e atendimento individualizado como elementos pedagógicos da vida no abrigo, o que é componente inovador neste estudo.

No capítulo conseqüente descrevemos e analisamos os dados coletados, relacionando-os com nosso referencial teórico e com os resultados de outras pesquisas sobre a infância institucionalizada. Procedemos a Descrição das observações e retiramos Unidades de Significado Expressas na Linguagem do Sujeito e em Linguagem Relevante ao Fenômeno estudado. A partir delas e da construção da Matriz Nomotética, chegamos a índices de convergência sobre as idéias expressas concretamente pelas condutas e comportamentos dos sujeitos e chegamos às generalizações sobre o tema. É quando apresentamos ao leitor o sentido de corpo vivido no acolhimento institucional durante o tempo livre, que reverbera sobre as relações dos sujeitos consigo mesmo, com os outros e com o mundo, bem como desvelamos o sentido de educação que prevalece neste contexto. Por fim apresentamos nossas considerações finais, respondendo as questões que nortearam esta pesquisa.

A nós fica a expectativa de não cansarmos por demais às crianças para nos explicarem sobre ser-corpo no acolhimento institucional e nem ao leitor de ser apresentado ao recorte de conhecimento que propomos.

2 CORPO E EXISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE VIVER O CORPO

Somos corpo e assim que escolhemos iniciar nossa caminhada para entender o sentido de corporeidade das crianças acolhidas em uma instituição do tipo abrigo, na qual permanecem quase em tempo integral. Compreender as dimensões desta corporeidade institucionalizada, distanciada daquilo que se conhece como referência de casa, família, modo de vida, nos possibilita rever como ser corpo, ou seja, como Ser é existencializado no mundo, nas experiências que vivemos e tudo que apreendemos nos penetra desta forma de ser-corpo.

As crianças em acolhimento apreendem sendo-corpo, mas esta experiência no mundo é diferente da vivida em família. Pedimos ao leitor que se permita, ao menos *a priori*, pensar que estas crianças – por motivos que sempre envolvem violações de direitos – foram retiradas de suas famílias e alojadas em um novo ambiente e que, como qualquer novidade, traz mudanças à vida. Não estamos aqui problematizando se as condições da instituição ou da institucionalização foram, ou não, boas e adequadas, ou se as famílias eram ou não suficientemente protetoras. Estamos simplesmente ponderando que a inserção na vivência de uma instituição representa alteração na vida da criança.

Ora, estamos a apontar termos como “mudança na vida”, “experiência diferente de viver” e no que isso se relaciona com a corporeidade? Somos corpo e assim vivemos ou experimentamos cada momento de nossa existência. É como corporeidade que estas crianças se inserem na instituição e da mesma forma constroem, ou reconstroem, suas relações com a família, os educadores, os profissionais da assistência social e psicologia, pedagogia, as outras crianças que estão em acolhimento e a comunidade em geral.

Por isso, a primeira missão que nos atribuímos aqui é compreender este ser-corpo enquanto unidade existencial que nos permite ser-no-mundo com nossos semelhantes e com as coisas.

2.1 O PONTO DE VISTA DO CORPO COMO NOSSO PONTO DE VISTA

A discussão sobre a corporeidade, sobre o homem como totalidade existencial vem opor-se veementemente a construção do homem como ser ideal ou espiritual de forma exclusiva e excludente do corpo. Nossa proposta ao leitor é refletirmos sobre a corporeidade e apresentar, paralelamente, a concepção dicotomizada do homem, porque assim poderemos de forma clara ilustrar a diferença paradigmática entre estas duas percepções de humanidade.

Uma das primeiras assertivas sobre corporeidade que nos cativou foi a maneira de compreender a relação do homem com o mundo e por isso decidimos argumentá-la primeiramente. Segundo Cox (2007), temos uma atitude questionadora no mundo. Isto porque não somos pura ideia, ao contrário estamos no mundo, vivemos nele e nos relacionamos com o que nele existe.

Quando afirmamos que o homem tem um relacionamento questionador em relação com o mundo não estamos referindo um diletantismo, ou exercício cognitivo de elaborar informações. Diferente disto acreditamos que esta postura questionadora é existencial e tem a ver com a definição da própria humanidade e da subjetividade.

Aprendemos com Sartre (2009) que a consciência do homem é intencional, relacional, ou seja, é sempre uma “consciência de_”. Esta consciência é constituída a partir de modalidades, nas quais o ser - chamado por Sartre de Em-Si - a partir de sua relação com o mundo descobre aquilo que ele não é – o Para-Si -, que ao mesmo tempo traz um sentimento de falta, e o faz desejar ser – o Ter-que-Ser -, o conduzindo num vôo ao futuro que nunca chega – que é o Ser-para-Si-em Si¹. O processo de negação é um fundamento de nossa relação questionadora com o mundo, ou seja, as negações potencializam tomarmos consciência de nosso Ser, Não-Ser e do que desejamos ser. Isto é basilar em nossa existência, saber que sou diferente do computador no qual escrevi este texto, por exemplo, e o leitor se dar conta que é ser diferente desta autora.

O mundo, neste caso, funciona como um fundo, de onde nós percebemos as coisas e a isso Merleau-Ponty (2006) chamou de “campo transcendental”, ou seja,

¹ Segundo COX (2007), um estudioso de Sartre, o Ser-para-Si-em-Si é uma espécie de ser idealizado, alcançado unicamente por Deus.

não podemos perceber o mundo de uma só vez (contemplar todas as perspectivas ao mesmo tempo), o que torna impossível a construção de um conhecimento universal sobre ele. Aqui encontramos a primeira divergência com a chamada filosofia cartesiana e um primeiro entendimento da corporeidade.

De acordo com o argumento newtoniano-cartesiano, há um conhecimento puro, cuja base está justamente na crença de que a mente pode ter ciência do mundo material, porque ela o apreende de fora, como que planando sobre ele, absorvendo-o como informação e armazenando-o como ideia. Por esse prisma, o corpo é absolutamente prescindível nesse processo, já que ele está imerso nesta materialidade mundana. Como *res-extensa* - que seria aquele ou aquilo que se sente no espaço - o corpo, se envolvido no conhecimento do mundo, inevitavelmente atrapalharia a pureza desse conhecer, o qual seria limitado justamente porque o sujeito não poderia distanciar-se das coisas para apreciá-las em todas as suas facetas.

A potenciação deste argumento na atualidade não escapou a análise de Le Breton, que pondera a respeito da relação estabelecida pela tecnociência com o corpo. Segundo ele, os limites do corpo lembram aos cientistas a humildade da condição humana, e exatamente por isso investe-se tanto em pesquisas que objetivam melhorá-lo. Quando se investe na inteligência artificial, por exemplo, sempre se considera o corpo como um entrave, pois “[...] se o homem não conhecesse seus limites não estaria destinado ao erro, à tentativa” (LE BRETON, 2003, p. 188).

Em sua análise sobre a sociedade contemporânea, este autor considera que nos campos da arte, da moralidade, da ciência e nas mais diversas e complexas formas de convivência social, há um discurso sobre o corpo que visa superá-lo e aproximá-lo da máquina. Ele usa como exemplos a substituição das mínimas técnicas corporais por próteses eletrônicas, como as escadas rolantes que em vários lugares tomaram o lugar do caminhar e, ainda, as pesquisas sobre o DNA humano, que objetivam não apenas o conhecimento do código genético, como também sua manipulação, não unicamente com fins de saúde, mas até mesmo de controle do comportamento.

Podemos tomar, ainda, as críticas de Gonçalves (2007, p. 27), partidas da Modernidade, que nos diz:

Por um lado, o homem moderno, com a ciência e a técnica, adquiriu um enorme poder sobre seu corpo, combatendo doenças e prolongando a vida. Os produtos da moderna tecnologia abrem ao homem inúmeras formas de locomoção e comunicação, que lhe permitem ultrapassar os limites de sua corporalidade, criando novas percepções de espaço e tempo e abrindo também novas possibilidades de realização de atividades corporais. Por outro lado, além do fato de que essas possibilidades só atingem uma minoria, o homem moderno sofre as consequências do *stress*, padecendo grande parte da humanidade de doenças psicossomáticas e de doenças causadas pela falta de movimentos.

Os estudos desta autora sobre o processo civilizatório alicerçado sob a égide da ciência racional e da inteligência como primazia e marca da identidade humana, nos permitem compreender que o corpo aparece como um sintoma do homem. Nesta condição, superá-lo torna-se uma questão bastante aceitável pela sociedade, já que o corpo não se adaptaria ao processo de desenvolvimento tecnológico, significando um traço pré-histórico de nossa evolução que dedutivelmente remeteria a um estágio ancestral de consciência, inaceitável na atualidade. A esta concepção dicotomizada do homem em inteligência e corpo, pautada na subjugação do segundo e sua objetivação com fins de manipulação, chamamos de corpo-objeto.

Todos estes argumentos fundam-se sob o auspício de que há um “conhecimento puro”, de que a consciência humana seria ideal e não relacional, e de que o mundo é como um catálogo de ideias. Contudo, filósofos existencialistas como Sartre e Merleau-Ponty discordam veementemente deste entendimento. Num ataque claro a esta ideia, Sartre (2009, p. 390) diz que “[...] um conhecimento puro, com efeito, seria um conhecimento sem ponto de vista [...]” e, por conseguinte, não é possível de existir, porque nosso conhecimento, assim como nós mesmos, é situado no mundo.

Ora, não nos parece absurdo pensarmos que não poderíamos existir como puro pensamento, pois precisamos do corpo para saber onde estamos e o que nos falta, por exemplo. No limite de minha pele está a minha diferenciação material de tudo o mais que existe neste mundo e, portanto, a base de minha consciência, porque é a partir do limite de meu corpo que posso perceber e construir as modalidades do Ser.

Quando percebemos as coisas do mundo, por exemplo, através da visão, não as vemos em sua totalidade, isto nos é objetivamente impossível. Enquanto lemos estas linhas, não as estamos lendo todas ao mesmo tempo, mas uma de

cada vez. Embora saibamos que as outras linhas estão lá, é nesta aqui que se fixam nossos olhos. Usamos esta ilustração simples para demonstrar que quando nos relacionamos com as coisas do mundo duas dimensões não podem nos escapar: 1ª) O mundo continua aí para nós como fundo ou horizonte de objetos que escolhemos perceber; 2ª) Mesmo sendo parte de nossa escolha, não podemos perceber o objeto em todas as suas interfaces, elas se revelam gradativamente a nós, uma de cada vez.

Podemos concluir que:

[...] se é bem verdade que todos os *istos* não podem aparecer ao *mesmo tempo* sobre fundo de mundo e que a aparição de alguns deles provoca a fusão de alguns outros com o fundo, se é verdade que cada *isto* pode se manifestar de uma única maneira de *cada vez*, embora exista para ele uma infinidade de maneiras de aparecer, essas regras de aparição não devem ser consideradas subjetivas ou psicológicas: são rigorosamente objetivas e emanam da natureza das coisas (SARTRE, 2009, p. 401).

As coisas nos aparecem como são e cada perspectiva nos revela suas identidades e nos diferencia delas. Isto não é algo subjetivo, não escolhemos perceber as coisas em perspectiva, mas ao contrário isto é inerente à própria coisa observada. O limite de nossa percepção é a própria limitação de nosso corpo. Mas devemos ressaltar que o limite imposto pelo corpo, é, para Sartre (2009) a expressão “da liberdade do homem”, pois esta só existe num contexto de escolhas, as quais são possíveis exatamente porque nossa existência corporal impossibilita-nos ser, ter, estar, perceber tudo em todo lugar. Se fossemos pensamento independente da referência material que é o corpo, poderíamos ser qualquer coisa, assumir qualquer identidade.

Em Merleau-Ponty (2006) avançamos nesta análise e encontramos o conhecimento dos limites do mundo objetivo, ou mundo sensível, ou seja, do ambiente concreto. Este conhecimento do horizonte das percepções que é dado a partir do mundo vivido (ou mundo percebido, ou mundo fenomenal), é dotado de sentidos pelo sujeito que percebe. O mundo vivido é a dimensão existencial de nossa relação com as coisas, é este penetrar do mundo em nós, que nos questiona e também nos afirma.

Nesta dimensão do mundo vivido, a forma do objeto é a própria aparição do mundo como fundo que nos diferencia e identifica. É no mundo vivido que o Para-Si (ou a negação) é possível como “[...] uma estrutura permanente de meu ser e a

condição permanente de possibilidade de minha consciência como consciência do mundo e como projeto transcendente rumo a meu futuro” (SARTRE, 2009, p. 413-414).

Aqui estabelecemos algo de valoroso em relação à corporeidade, porque ela presume que nosso corpo é consciência do mundo. Isto porque conhecemos o mundo segundo o ponto de vista de nossos corpos, do que é possível perceber. São nossos corpos que nos permitem organizar o mundo, a partir dessa condição de que não podemos ser tudo o que nele existe. O sistema fundo/horizonte-mundo nos parece a forma primeira de destacarmos que nosso Eu não pode ser adjetivado unilateralmente como pensante, porque resgata nossa imersão nessa materialidade mundana que também é corpórea.

Aliás, ao discorrer sobre a exponenciação da máxima “penso, logo, existo” da contemporaneidade, estudiosos como Le Breton (2003) e Gonçalves (2007) demonstram que ela está bastante atual. Mostram que os avanços científicos têm conduzido a um empobrecimento da vivência corporal, justamente porque a tecnologia anuncia que pode reformar o corpo, ou até libertar o homem de seus limites, a exemplo da realidade virtual, na qual o sujeito pode assumir qualquer identidade e adotar ações as quais não poderia na vivência cotidiana material.

Mas sabemos que vivendo no mundo não podemos abandonar a forma de corpo sem ameaçar nossa própria existência, pois se entendemos que a forma é a presença do objeto no mundo, o corpo, como nossa forma, igualmente significa nossa presença no mundo. Por isso, podemos argumentar que o *cogito* não pode ser base de nossa relação com o mundo, esta base deve ser a existência como ser-corpo no mundo.

Mas ser-corpo também significa a transcendência da negação, já que ao tempo que reconhecemos o que não somos, também identificamos aquilo que somos. Aliás, para Sartre o Ser (ou Em-Si), isto é, nossa existência, é independente do não-Ser (Para-Si), porque para existirmos não dependemos dessa negação, ela em verdade, funciona como a consciência de nossa existência, ela é parte do mundo. Porém, como “aquilo que somos” também nos é dado em relação com o mundo, nosso corpo está por toda parte do mundo, porque são as coisas que nos indicam permanentemente nosso ser, e todo este quadro compõe a “[...] facticidade do corpo” (SARTE, 2009, p. 391).

Se o corpo está por toda parte do mundo, se ele é factual, ele também é um objeto deste mundo, então ele é um ser-no-mundo. Apesar disso, ele não pode aparecer para mim como coisa, porque eu o sou. Não podemos ver nosso próprio corpo no mundo tal como vemos os demais objetos, na verdade ele nos é dado em suas relações com estes últimos (o que é denominado por Sartre de ser-no-meio-do-mundo). Podemos concluir assim que não há outra forma de entrar em contato com o mundo que não seja sendo-no(-meio-do)-mundo².

Essa possibilidade do corpo ser parte ao mesmo tempo em que nos diferencia do mundo compõem a transcendência do corpo. Ele não é eterno ou permanente, isso na verdade nos conduziria ao mesmo argumento cartesiano em relação ao pensamento.

Segundo Michelazzo (2003), encontramos em Platão e Aristóteles a origem da predileção ocidental pelo abstrato do pensamento, pois ressalvadas as diferenças ambos os filósofos acreditavam na constância do ser pela permanência das coisas. Esta constância era garantida pelo pensamento, uma vez que a ideia seria capaz de manter um conceito de forma permanente. O corpo, como aparência, seria transitório e por isso menos importante.

Descartes avançou nesta dicotomia ao definir o corpo como *ob-jectum*, lançado diante do *sub-jectum*. Como objeto, o corpo precisa ser representado pelo pensamento do homem, o qual se guia pela lógica matemática. O corpo passa a existir como representação do homem, tal como as demais coisas. Isto é criticado pela análise existencial de Merleau-Ponty, justamente por tomar o mundo como exterioridade, ou seja, uma objetividade passível de duplicação pelo pensamento que elabora imagens mentais, o que vem a ser chamado de interioridade.

Para este filósofo, o corpo se diferencia dos demais objetos porque é para a pessoa uma “presença absoluta”. Com isso, “[...] meu corpo se distingue da mesa ou da lâmpada porque ele é percebido constantemente, enquanto posso me afastar constantemente daquelas. Portanto, ele é um objeto que não me deixa”

² Optamos por empregar a expressão entre parênteses porque embora Sartre, na obra “O ser e o nada”, faça essa distinção entre ser-no-mundo e ser-no-meio-do-mundo, para Merleau-Ponty, em sua obra de referência “Fenomenologia da Percepção”, essa distinção não é suscitada da forma enfática como no primeiro autor. Consideramos, em verdade, importante, destacar que para ambos os filósofos vivemos o corpo porque nos situamos no mundo vivido. Quando pensamos no corpo em situação no mundo vivido não nos referimos a qualquer momento, mas às situações que suscitam respostas de nosso organismo. Se tudo no mundo nos solicitasse respostas significaria que tudo era percebido fora desse sistema fundo/horizonte-mundo, e que detínhamos uma percepção universal, o que é exatamente fundamento da concepção cartesiana, a qual refutamos.

(MERLEAU-PONTY, 2006, p. 133). Segundo o autor, corpo não se apresenta diante de nós em perspectiva, está implícito, mas ao mesmo tempo ele nos impõe um ponto de vista sobre o mundo e por isso é definido como “corpo próprio”.

Este conceito é fundamental para o entendimento do corpo como fenômeno existencial, porque aqui está concentrada a síntese de nossa potencialidade corporal, isto é, a diferenciação, a consciência e a transcendência de nosso Ser em situação no mundo. Portanto, o corpo próprio é condição de nossa experimentação com o mundo fenomenal, ou seja, um mundo que não é apenas objetividade matemática, mas que é dotado de sentidos e de significados, os quais conseqüentemente estão em nosso corpo.

Como fenômeno transcendental e presença absoluta o corpo serve de fundo/horizonte para a diferenciação e identificação das outras coisas, quer dizer, ele garante a permanência relativa dos demais objetos. Notamos assim, que o corpo não deixa de ser um objeto do mundo, mas completamente diferente dos demais, porque sua condição de objeto é transcendente, funcionando como ponto de vista ao mesmo tempo em que pode confundir-se com o horizonte do mundo.

Ainda podemos acrescentar que não percebemos nosso corpo como a somatória das partes, ao contrário, ele nos é percebido como posse indivisa. Sabemos onde estão cada um dos nossos membros e em qualquer movimento que fazemos, estamos mobilizando todo o nosso corpo, apesar de não percebermos que o fazemos. Isso se chama “esquema corporal” que “é finalmente uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 147)³.

Para elaborar ainda mais esse conceito, é preciso considerar,

³ É importante ressaltar que Merleau-Ponty apresenta sua definição de esquema corporal, a partir de sua crítica à concepção associacionista e à teoria da Gestalt. Para a primeira, o esquema corporal é a tradução visual dos conteúdos do sentido que penetram sensivelmente o corpo e são interpretados pelos pensamentos. Já para a teoria Gestalt, o esquema corporal é a tomada de consciência global do corpo, o que por sua vez indica uma primeira consciência das partes que é anterior ao todo. Para Merleau-Ponty a primeira vê o corpo como apêndice do pensamento e a outra como a reunião das várias partes, e ambas não dão conta do corpo como totalidade. Ele propõe uma definição de esquema corporal que toma a mobilização da totalidade do corpo como condição para a ação. Suas conclusões derivam de estudos sobre pacientes com anosognose – estado alterado de percepção do esquema corporal; por exemplo, uma que dispõe de um membro não consegue utilizá-lo - ou com “membro fantasma” – estado em que o membro ausente é sentido pela pessoa - e que não poderiam ser explicados satisfatoriamente pelas duas teorias acima elencadas. Em ambos os casos, os estados não decorrem de um posicionamento deliberado do sujeito. Para a perspectiva existencial, são como uma recusa à deficiência ou a mutilação do ser-no-mundo engajado em ações e tarefas. Por isso, o sujeito continua a estender-se para o mundo a despeito destas últimas. Para maiores detalhes sugerimos a leitura do capítulo intitulado “A atenção e o Juízo” do livro “Fenomenologia da percepção” deste autor, conforme pode ser consultado em nossas referências.

Pois se são possíveis movimentos abstratos, nos quais existe consciência do ponto de partida e consciência do ponto de chegada, é preciso que em cada momento de nossa vida saibamos onde está nosso corpo sem precisar procurá-lo como procuramos um objeto removido durante nossa ausência [...] Assim como a causalidade fisiológica, a tomada de consciência não pode começar em parte alguma. É preciso ou renunciar à explicação fisiológica, ou admitir que ela é total – ou negar a consciência ou admitir que ela é total; não se pode referir certos movimentos à mecânica corporal e outros à consciência, o corpo e a consciência não se limitam um ao outro, eles só podem ser paralelos (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 174)

Compreendemos que as partes de nosso corpo se integram ativamente para realizar nossos projetos. Enquanto digitávamos este texto não nos era necessário realizar uma síntese de cada parte do nosso corpo para sabermos onde estavam nossas mãos, nossos dedos e quais entre estes precisavam ser acionados para tocar as teclas. Isto quer dizer que a ação de escrever não é movimento de origem fundamentalmente fisiológica, nem cognitiva. Como totalidade isto nos vem de uma vez e o corpo não apenas sabe manusear o equipamento como se confunde com ele na potência transcendente de nossa ação, que é transformar esta mobilização corpo-mundo no texto que agora é lido.

Podemos argumentar desta maneira que o corpo é integrante da totalidade mundana. Enquanto nos relacionamos com o mundo não temos consciência de que estamos sendo-no-(meio-do)-mundo. Uma forma de ilustrar essa experiência é lembrar que às vezes, ao encontrarmos a família, sabemos que houve alguma alteração na rotina doméstica sem que alguém nos fale sobre ela. Quando em casa, percebemos o clima de alegria, temos consciência dessa felicidade, mas não temos consciência que chegamos a esta conclusão porque vimos olhos brilhantes, movimentos leves, sorrisos, vozes elevadas e amistosas, ou seja, não tomamos ciência desta gama de percepções sensoriais que nos arrebatam e que constroem o quadro. Não percebemos assim que temos na verdade consciência da consciência da alegria.

A consciência não percebida é chamada de “não-tética”⁴, que nos é dada também por nossa percepção situada dos objetos. Sem ela não seria possível nos diferenciarmos das coisas do mundo e diferenciá-las entre si. Para Merleau-Ponty (2006), o corpo próprio é um exemplo dessa consciência não-tética. Ser-nos-ia impossível trazer ao pensamento objetivo tantas percepções, algumas delas permanecem implícitas e é neste sentido que em geral nos escapam as

⁴ Expressão empregada por Jean-Paul Sartre em *O ser e o nada*, 2009, p. 416.

percepções sensoriais sem as quais não estaríamos conscientes de nossa consciência da felicidade doméstica, por exemplo. Embora não menos importante, o fato dessa consciência das percepções situadas ser implícita, facilita a crença de que o mundo como exterioridade nos penetra enquanto ideia consolidada.

Então chegamos num momento interessante de nossa argumentação sobre a relação do corpo com o mundo, pois este entendimento do corpo próprio como consciência não-tética nos possibilita notar que nossa consciência do mundo é dotada de significados e que, portanto, as coisas nos surgem como signos.

Para entendermos isto pensemos numa criança que brinca com um brinquedo, imaginemos um carrinho. Ela leva aquele carrinho pelo chão, ele sobe a parede, até mesmo voa e anda sob a água. Mas em certo momento o carrinho se quebra em muitas partes. Embora a matéria que constituía o carrinho ainda esteja lá, a criança já não mais a reconhece como carrinho, ele já não tem esse significado. Mesmo que a criança utilize as peças para construir outro brinquedo – aliás, uma atitude bem possível graças à inventividade infantil – a criação adquirirá um novo significado.

Segundo Cox (2007), são as qualidades dos objetos que existem para as pessoas, não o material com o qual são feitos, e tais qualidades não pairam no reino da abstração, mas da materialidade mundana. Isto, por sua vez, reforça que a mente não é um reino de ideias, pois os significados que nos penetram dependem dos signos, os quais se confundem com o mundo.

Então se o corpo próprio em Merleau-Ponty (2009) é uma presença absoluta para o sujeito, portanto é também um signo deste mundo vivido, igualmente dotado de significações para as pessoas. Cobalpo (2003) nos explica que por meio do comportamento, o corpo humano é criador de significações, e por isso pode ser intencionado como signo. Isto porque ele é manifestação do Eu, ele se confunde com a subjetividade. Desta maneira o corpo é uma forma significativa de linguagem.

Para este autor, como signo expressivo capaz de significações, o corpo traz a valorização de certos tipos de cultura física, de época histórica, de saúde, de dor, de envelhecimento, *etc.* Como signo, as atitudes, ações, e movimentos do corpo são dotados de especificidades existenciais para os sujeitos. Não podemos esquecer que se um beijo no rosto pode significar um ato de afeição pelo próximo, para toda a tradição cristã, um beijo significa a traição.

Este assunto é de grande importância para Merleau-Ponty (2009) porque é justamente o corpo como signo que vem demonstrar a inexistência de uma linguagem verbal pura, pautada no pensamento. Quando refletimos sobre a linguagem não podemos intuir um sujeito pensante, mas um sujeito falante, ou, como preferimos, um sujeito expressivo ou comunicativo.

As conclusões deste filósofo sobre o corpo como signo derivam de sua análise da fala entendida a partir do gesto. Ele parte de uma crítica às concepções empirista e intelectualista de linguagem, da fala e da palavra:

Em resumo, para o empirismo a fala é um fenômeno que se processa sem um sujeito falante, aliás, sem qualquer sujeito. O sentido da fala se existisse estaria confinado às relações de estímulos definidos pela ciência objetiva. [...] no intelectualismo ele [sujeito] ressurgiu totalitário e com poderes ilimitados [...] A posse do sentido, nesta concepção, é remetida ao sujeito pensante. O que significa que também para uma tradição idealista o sentido não pertence à palavra, é constituído unicamente pela consciência do sujeito, que é, pois, o doador do sentido. [...] É interessante observar que a análise merleau-pontyana nos revela duas tradições contraditórias, porém embasadas em uma mesma concepção de linguagem. Para uma, a fala está condicionada a 'leis da mecânica nervosa' ou 'lei da associação'. Para a outra a fala depende de uma operação subjetiva doadora de sentido, a 'operação categorial'. No entanto, ambos tratamentos concordam que a palavra não tem um sentido que lhe pertence. (FURLAN; BOCCHI, 2003, p.447).

Estudiosos da área da lingüística – não pretendemos aprofundar esta discussão para não nos distanciarmos de nosso objeto – não se furtaram a esta relação entre o gesto e a linguagem (a fala e a palavra), ainda que não enveredem por uma análise existencialista da questão. Senão vejamos:

A gestualidade na linguagem oral inicia-se desde as vocalizações. A linguagem, assim, prenhe de gestos, que variam desde uma especificação mínima da ordem do simbólico (vocalizações, balbucios manuais e vocais) ao uso efetivo dessa ordem (usos de uma língua minimamente referenciada). Desde criança somos *sujeitos* do gesto (fônico ou manual), e é através de nossas interações que vamos adquirindo um saber sobre a construção do léxico, da gramática e dos usos de uma língua (SANTANA et. al., 2008, p.297).

Se assumirmos que a linguagem, como a fala é uma convenção dos homens, devemos ressaltar que o acordo foi estabelecido com base em alguma comunicação anterior. Neste ponto, o corpo existencial entra em cena como fenômeno expressivo e, ainda, o entendimento de que “[...] há um mesmo modo de apreensão sensível na base da compreensão da fala e do gesto corporal.

Apreende-se o significado da palavra assim como se apreende o sentido de um gesto” (SANTANA et. al., 2008, p. 448).

Isto antes quer dizer que não mais acreditamos que o sentido (ou o significado) está no pensamento e que a palavra e o gesto são invólucros vazios. Mas ao acreditarmos na existencialidade do homem no mundo vivido compreendemos que o significado está originalmente na palavra e no gesto como fenômenos expressivos.

Para Merleau-Ponty (2006) o objeto não vem depois do reconhecimento, mas ele é o próprio reconhecimento. Quando criança, não aprendemos o que é água, separado da própria água. Não é uma categoria, uma ideia, um pensamento que nos é apresentado separado de seu significado. A palavra habita o objeto e por isso é preciso que “[...] a palavra ou a fala deixem de ser uma maneira de designar o objeto ou o pensamento para se tornarem a presença desse pensamento no mundo sensível” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 247). Igualmente o significado habita o gesto, pois é junto com o acenar de cabeça para cima e para baixo que nos vem o significado de confirmação.

Estas afirmações partem do princípio de que todas as condutas humanas fundam-se em um ser biológico/ fisiológico, mas que não se definem unicamente por essas estruturas. Como existencialidade vivemos na cultura, na história e nas demais construções humanas. Nossa maneira contemporânea judaico-cristã ocidental de velar os mortos é diferente do que foi a grega da antiguidade e o é de outras sociedades contemporâneas como as de muitas nações indígenas.

O gesto, a conduta ou o comportamento são apreendidos quando (in)corpo(ramos), ou seja, quando o corpo os apreende a seu mundo. Nossa experiência motora não é para Merleau-Ponty (2006) um caso particular de conhecimento, não é apenas uma experiência, mas a experiência de nosso corpo no mundo. Isto é mais bem explicado quando refletimos sobre o hábito. Para este filósofo o hábito é uma renovação do Esquema Corporal, já que como presença absoluta o corpo se estende ao mundo e este último torna-se parte do ser. Podemos dizer que adquirimos o hábito da digitação, quando no ato de escrevermos o texto já não distinguimos mais a diferença entre nosso corpo e o teclado do computador e transcendemos a ação de escrever. É desta maneira que podemos compreender a aquisição do hábito como uma apreensão motora de uma significação motora.

O gesto é um hábito, mas destacamos que ele não é uma coisa assimilada deliberadamente como coisa, ele é retomado pela compreensão da testemunha, ou seja, em última instância funda-se em sujeitos comunicativos em situação (Eu-Outro). Por isso, o sentido dos gestos não é dado naturalmente, não é algo inerente a nossa espécie, mas compreendido em um contexto existencial, no qual o significado é dado ao espectador ao mesmo tempo em que o próprio gesto. A compreensão do gesto, assim como da fala, pressupõe que os sujeitos comunicativos assumam completamente o mundo em que vivem. Portanto, a expressividade do gesto é conteúdo e continente do mundo vivido.

Para Cobalpo (2003), o homem vive sua corporeidade como algo significativo, agregado ao desejo de reconhecimento pelos outros de sua existência como ser significativo. Portanto, o sujeito torna-se o significado de seus projetos (atos concretos ou potenciais), assim como da maneira como o mundo lhe faz sentido. É desta forma que entendemos a corporeidade enquanto signo concreto, isto é, momento expressivo do corpo.

A tudo isto, ou seja, este corpo sendo-no-mundo parte integrante e diferença constituinte, ao mesmo tempo em que sua conduta é signo carregado de significação imanente, que chegamos ao nosso entendimento do corpo-sujeito ou corpo-vivido. É no mundo como campo fenomenal e transcendental que compreendemos o homem como comunhão de matéria-expressão, de subjetividade-corpo, de alma-corpo. Mas é aqui, nesse ponto exato, que nos encontramos com o problema que nos propusemos estudar, porque ao interpelar o sentido de corporeidade de crianças em acolhimento institucional, estamos nos questionando sobre o significado do corpo no tempo-espço da vivência fora do ambiente familiar e dentro da instituição.

Isto implica intencionarmos a consciência de mundo que os infantes constroem, ou seja, o que representa, no tempo-espço do acolhimento, ocupar aquele espaço, conviver com aquelas pessoas sob aquelas condições e a perspectiva de voltar a conviver em família. Mas para entendermos isto precisamos tomar outras relações do corpo, que são para Sartre “as características ontológicas essenciais do corpo” (COX, 2007, p. 73): o Para-Si o e o ser-para-outros, mas que nós abreviaremos nas expressões o EU e o Outro.

2.2 SENDO-CORPO COMIGO MESMO E COM O OUTRO

O corpo tomado como presença no mundo e como expressividade, mostra a necessidade de encontrar os sujeitos de um processo comunicativo que podemos sintetizar na relação Eu-Outro.

Como visto anteriormente, as teorias fundamentadas no cartesianismo partiam da inexistência do sujeito pensante no ato comunicativo. Mas, quando nos tomamos como existência, como ser-no(-meio-do-)-mundo, é impossível admitirmos tais concepções, porque nem nossa comunicação se limita a uma associação de estímulos e respostas, nem nossos gestos e palavras são a transmissão de uma interioridade a uma exterioridade, pois sabemos que o exterior nos penetra como afirmação de nossa identidade. Para entendermos isso, propomos nos enveredar pela construção do Eu⁵ e do Outro para desta maneira compreender que nos constituímos relacionalmente nestes papéis pela corporeidade que somos.

Sabemos que nossa consciência intencional não é uma interioridade, mas constituída por nossas relações com o mundo na dimensão do Para-si (do Não-Ser). Se a consciência é o Para-Si, então o Em-si, o Ser, o Eu, ou subjetividade não pode ser confundido com a consciência.

Aliás, para Sartre, o não-ser revela o ser, mas este não depende do primeiro para existir. Todavia, do ponto de vista epistemológico, ou seja, de um conhecimento do Eu, ser depende de não-ser, uma vez que é somente pelo ponto de vista da consciência do que não somos que nossa identidade nos é revelada, mas isto de forma alguma torna o não-ser anterior ao ser.

Mas somos corporeidade e ela nos é uma presença absoluta, porém implícita em nossas relações. Como então podemos encontrar nosso Eu, se ele nos está implícito?

⁵ Vale ressaltar que quando nos propomos a discutir o Eu, o fazemos pelo prisma do que Słokowski (2004) denomina de “Ego Transcendental”. O Eu ou, em termos empregados por este autor, o Ego, pode ser reconhecido como “Ego empírico”, que é o organismo biológico e psíquico e o “Ego transcendental” que é justamente o Eu sendo-no-mundo. Em linhas gerais, as correntes que dicotomizam o homem em corpo-alma ou corpo-mente assentam suas análises no Ego Empírico, mas é como Ego transcendental que objetivamos tratar da constituição do Eu.

Segundo Ehrlich (2000), baseada nos estudos de Sartre, o Eu não aparece em todas as consciências. Há a consciência de primeiro grau, pela qual apenas tomamos consciência do objeto; e existe uma consciência de segundo grau na qual o Eu só tem condições ontológicas de surgir “[...] para a própria pessoa que se vê no que faz [...] quando ela põe uma consciência irrefletida como objeto de reflexão” (EHRlich, 2000, p. 230).

Nós podemos situar os objetos a partir do ponto de vista de nosso corpo, que vem a constituir a consciência em primeiro grau. Da mesma forma, nosso corpo é continuamente posicionado pelos objetos, e quando a ele voltamos nossa percepção atenta de sua ação no mundo, temos a consciência refletida e crítica do corpo. Como objeto de mundo dotado de uma particularidade que o diferencia dos demais, ele só surge à consciência como subjetividade no âmbito de uma consciência refletida.

Nossa condição de sujeito depende da consciência refletida de uma ação, ou seja, o comportamento, a conduta, os projetos do corpo em movimento fundamentam o conhecimento do Eu. Então a subjetividade não surge da inércia, mas justamente do buscar aquilo que nos falta.

Vejamos um exemplo. Cá estamos nós lendo esta dissertação, mas é a consciência não-tética do movimento dos olhos, da atenção dada ao conteúdo do texto, que totalizada a partir da reflexão de nossa ação, que dá ao plano do pensamento objetivo o Eu que lê. Quando refletimos sobre a mobilização de nosso esquema corporal, do hábito formado para nos familiarizar com as letras, as palavras, e de nosso projeto de ler, ou seja, estas percepções irrefletidas da ação são totalizadas no Ser e nos dão o Eu que lê.

O que nos fica é que nosso Eu não é diferente das experiências que vive, de fato, ele se confunde com elas e deveras se perde no sistema fundo/horizonte-mundo, aparecendo a nós como conhecimento através da percepção tomada pela consciência refletida. Mais uma vez nosso Eu é um corpo vivido, ou um corpo-sujeito de experiências que o constituem existência e, portanto, o Eu nos é dado concretamente.

Com base nisto, nosso Eu conhecido concretamente é caracterizado por limitações, que o impulsionam às escolhas e conseqüentemente ao Ter-que-Ser, ou seja, aos projetos de futuro daquilo que desejamos ser. É aqui que encontramos nossa condição de ser-em-ação, porque nos percebemos como presente em falta e

em busca de algo que supere esta ausência, ou seja, como Eu transcendente ou como Ego transcendental.

Esta relação corpo-Eu é também analisada por Le Breton, que adverte: mais do que discutir na atualidade a dicotomia mente-corpo, cabe debater a dicotomia corpo-subjetividade⁶.

O corpo não é mais apenas, em nossas sociedades contemporâneas, a determinação de uma identidade intangível, a encarnação irredutível do sujeito, o ser-no-mundo, mas uma construção, uma instância de conexão... Deixou de ser identidade de si, destino da pessoa, para se tornar um kit, uma soma de partes eventualmente descartáveis à disposição de um indivíduo apreendido em manipulação de si e para quem justamente o corpo é peça principal da afirmação pessoal (LE BRETON, 2003, p. 28).

De forma conclusiva este autor afirma que “[...] a interioridade do sujeito é um constante esforço de exterioridade, reduz-se à sua superfície. É preciso se colocar fora de si para se tornar si mesmo” (LE BRETON, 2003, p. 29). Isto significa que cada vez mais nos comportamos como se a subjetividade fosse uma consciência puramente pensante lutando para ser evidenciada na superfície corpórea e é lícito alterar o invólucro externo para que cada vez mais expresse essa interioridade.

Esta apreensão do Eu como não-corpóreo está nas mais diversas manifestações sociais: signos tumentares, os *peircings*, a maquiagem e outras indumentárias agregadas ou modeladas na carne. O corpo se tornou um alter-ego, que precisa ser construído, para se parecer cada vez mais com um ego idealizado. Desta forma ele sequer representa o sujeito.

Parece-nos absurdo pensar que nascemos corpo e com ele vimos nos diferenciando de tudo o mais que existe e ainda assim ele não é sequer, em sua forma natural, a representação de nossa subjetividade. O Eu é representado pelas próteses, pelas alterações que impomos ao corpo, e um corpo outro-eu, um corpo-alter-ego

Não é nossa intenção tomar um posicionamento extremista e abolir todos os acessórios que temos agregado ao corpo no curso de nossa história. Simplesmente propomos aqui sua desnaturalização, isto é, que sejam vistos como

⁶ Na verdade Le Breton utiliza a expressão “dicotomia corpo-sujeito”, todavia, e ao considerarmos que já utilizamos a expressão corpo-sujeito como sinônimo de corpo-próprio, ou de corpo vivido, ou de corporeidade, optamos por utilizar a expressão corpo-subjetividade e assim evitar eventuais confusões ou equívocos com relação ao significado dos termos.

isto que são, criações humanas, artefatos por nós empregados e que não são de forma alguma condição *sine qua non* de nossa subjetividade.

Esta distinção entre o corpo e o sujeito tem uma finalidade política, pois como entidade distinta do sujeito, o corpo torna-se objeto no qual se dilui a identidade pessoal. Agora deliberemos que sentido de humanidade nos surge quando compreendemos que nosso Eu é uma interioridade antagonista do corpo, cujo desejo é submetê-lo a suas marcas de identificação? Esta concepção de homem descorporalizado se confunde com um sentido de humanidade globalizada, muito comum atualmente, em que se admite como identidade a importação de comportamentos e atitudes distintos daqueles nos quais vivemos originalmente imersos.

O significado de uma identidade sem corpo nos permite duvidar das manifestações da subjetividade de outras pessoas, porque as percebemos nessa duvidosa expressão da interioridade que é a forma corporal. Talvez por isso tenhamos caminhado para atitudes cada vez menos empáticas para com os outros, porque crescemos guiados por uma atitude individualista de satisfação desse eu interior.

Este corpo-alter-ego é padronizado. Basta caminharmos pelos diversos espaços públicos para observarmos como há um esforço coletivo das comunidades humanas para se assemelharem fisicamente: roupas, calçados, acessórios, tatuagens, linguagens, *etc.*

Mas a padronização também nos traz um sentimento de ambigüidade, uma vez que em alguns espaços sociais o controle chega a uma situação tão extrema que uma forma de resistir é a expressão corporal protetizada. Ao observar esse sentimento de resistência no ambiente escolar, Rosa (2008) analisa o caso de um adolescente (a quem chama de Leonardo), o qual foi educado pela mesma escola por doze anos de sua vida e em certo momento decide adotar um visual que inclui roupas pretas, calças rasgadas, cabelos pintados, *piercings*, tatuagem, pulseira com pontas, corrente no pescoço e outros adereços. Elementos símbolos de uma rebeldia intolerada pela instituição e pela moral social majoritária. Destacamos o seguinte fragmento que nos parece bastante significativo:

Leonardo segue me contando que não tem mais vontade de vir às aulas, que a escola não tem permitido que ele entre com seus objetos pessoais, suas roupas e adereços. Leva-nos a pensar que a escola não quer

comunicação com ele. 'Sei que não sou bonito nu, por isso procuro fazer meu estilo na roupa'. Diz que a escola não entende isso, que ele foi aceito desde pequeno, enquanto era igual a todo mundo. Que cresceu e sentiu necessidade de sair do uniforme da escola, que precisava fazer uma diferença, tipo usar a camiseta da escola, mas usar uma calça *all star* (ROSA, 2008, p.27).

O exemplo que tomamos emprestado desta autora demonstra não apenas um sujeito que se sente sufocado pelo controle e padronização dos indumentários e comportamentos, compreendendo-os como uma manipulação de sua identidade e que contra-ataca igualmente, usando o corpo como objeto para resistir. Todavia, em nenhum momento, mesmo na resistência ao controle, o corpo é tomado naturalmente como Eu, mas como instrumento de expressão da interioridade pensante, ou seja, continua um corpo-alter-ego

Aliás, por esta lógica dicotômica Eu-Corpo, o exemplo apresentado mostra que o Eu pensante não está satisfeito com o corpo, e eis a necessidade de manipulá-lo para torná-lo mais agradável a esta subjetividade. Porém, emprestamos novamente as reflexões desta autora, por concordarmos com seu teor, pois,

[...] no que diz respeito à questão da juventude e o [ao] uso de seus corpos como recurso de comunicação e de convivência, até que ponto eles e elas escolhem como vão se portar, vestir e falar, por exemplo, ou se já estariam também capturados/as pelos diferentes modos de consumo, da estética, da ciência e da tecnologia, que não deixam de ser novos códigos de disciplina e de controle dos corpos (ROSA, 2008, p. 23).

Não pretendemos agora aprofundar a questão do controle corporal pela disciplina, mas também não podemos deixar de avaliar que a dicotomia Eu-corpo em muito contribui para formação de identidades suscetíveis ao consumo do mundo e não à vivência e isto não é algo inerente apenas à juventude, mas a qualquer faixa de idade. Então, concluímos que chegamos a um sentido de humanidade individualista e competitiva pautada no consumo.

No pólo oposto, encontramos o sentido de corporeidade que resgata no Eu existencial um sentido de homem como totalidade viva, por onde a identidade é dada concretamente nas experiências que constrói com o mundo e com os outros sujeitos. Portanto, há espaço para a solidariedade e co-existência com o outro enquanto formas de multiplicar as possibilidades de identificação do Eu, e isto nos é introduzido pelo próprio Sartre (2009, p. 290) que diz: “[...] o outro é o mediador

indispensável entre mim e mim mesmo [...]”, pois é a partir de como o outro me percebe que elaboro juízos a meu respeito.

Para filósofos como Sartre e Merleau-Ponty o corpo é uma maneira de ser visto objeto ou sujeito pelo Outro. Não apenas isto, eles defendem que o corpo é um objeto do mundo para o Outro ao mesmo tempo em que é sujeito para mim e isto tudo é sintetizado no conceito Ser-para-Outro.

Em primeiro lugar, aparecemos como objeto para o Outro, porque como os demais objetos do mundo, somos dados a sua percepção na forma de Para-si, ou seja, na condição de negação da sua identidade. O Outro, assim, se afirma como sujeito, na medida em que se reconhece como Ser diferente de nosso Eu e conseqüentemente negando nossa subjetividade.

Além disso, para Sartre, é justamente porque o Outro nos percebe como objeto que podemos construir uma consciência refletida do Eu, pois é este outro-eu que nos dá uma percepção de nós, já que nós mesmos não podemos fazê-lo. Então o corpo do Outro indica o Eu, na medida em que ele tem um ponto de vista sobre meu corpo que me é impossível e assim “[...] o corpo do outro é radicalmente diferente de meu corpo-para-mim: é a ferramenta que eu não sou, mas que utilizo” (SARTRE, 2009, p. 428).

Sartre exemplifica isto usando a vergonha. Quando sentimos vergonha o fazemos porque nos tomamos como seríamos vistos pelos outros. É a presença do Outro, ou a simples possibilidade de sua presença, que nos impulsiona a elaborar um juízo sobre nós mesmos e nos faz sentir vergonha.

Nossas expressões não são percebidas por nós - não visualizamos nosso rosto quando estamos com vergonha. É o Outro que decifra a intenção de nossa expressão, dando-lhe significado, que também é compreendido por nós.

O Outro é importante na construção de um conhecimento do Eu, porque ao nos objetivar impulsiona nosso Eu a lutar para ser percebido como sujeito e firmar sua identidade diferente dos demais objetos. Portanto, é também na modalidade do Para-si que nos confirma como sujeitos. Desta maneira, Sartre conclui que o outro é episódio de nossas relações. Ele explica que,

[...] Hegel denomina que o ser para o outro é um estágio do desenvolvimento da consciência de si; o caminho da interioridade passa pelo outro. Mas o outro só tem interesse para mim na medida em que é outro Eu, um Eu objeto para mim, e, inversamente, na medida em que

reflete meu Eu, ou seja, enquanto sou objeto para ele (SARTRE, 2009, p. 307).

É-nos impossível pleitearmos qualquer discussão sobre o Eu que não inclua o Outro, ou mais especificamente não podemos construir um conhecimento do Eu e nem afirmar sua existência, ou do Outro, ignorando a modalidade do Ser-para-Outro. Compreendamos que “[...] a existência é uma encarnação perpétua [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 230). Isto quer dizer que o Eu encarnado, concreto, está em comunicação com outro eu-encarnado, que também é concreto.

O Outro me é dado concretamente, porque ele é comportamento, conduta, expressividade. Neste sentido, ser-corpo é também signo e com isso “objeto cultural” (MERLEAU-PPONTY, 2006, p. 466). Assim como os objetos penetram nossa vida pessoal pela percepção e nos questionam nossa identidade, os comportamentos penetram os objetos formando um mundo cultural, cheio de significados.

De fato, a antropologia e a arqueologia há muito vem se utilizando das descobertas de fragmentos de utensílios para atestar a existência de civilizações humanas passadas e estudar seus modos de vida. Após o falecimento de meu pai não conseguia olhar para suas sandálias sem chorar, porque aqueles objetos significavam que meu pai não estava e nem estaria novamente presente em casa.

O outro nos penetra pelos objetos, na forma de comportamento. Lembremos da alegria que percebemos quando chegamos em casa, suscitada em outro momento. Eu reconheço quando estou diante de uma pessoa frustrada, furiosa ou insatisfeita pelas condutas que adota. Tudo isto me surge por seu corpo enquanto signo e objeto cultural.

Justamente o comportamento como objeto cultural liga o meu Eu ao Eu que não sou (o Outro) e neste sistema tem grande importância o Esquema Corporal. É possível percebermos o Outro por sua conduta, todavia a percepção não nos penetra de maneira pura, ao contrário, temos a gama de percepções antigas em nossa consciência, às quais as novas percepções são incorporadas. Se não fosse assim, cada vez que víssemos nossos sapatos, por exemplo, teríamos que descobrir para que servem. Nossas percepções mais recentes são re-efetuadas (comparadas e identificadas) com nossas percepções antigas em nossa consciência do mundo e o mesmo acontece com o comportamento do outro.

Quando re-efetuamos a conduta do outro em nossa consciência, ela é carregada das significações que nos são dadas por nosso próprio esquema corporal. Reconhecemos a insatisfação no outro porque a vivemos. A percepção do comportamento do outro, provoca reação em nosso esquema corporal, qual nos dá as intenções do Outro. Ordinariamente, nosso corpo é visto como comportamento pelo Outro e é por essa interação de Esquemas Corporais que nos é dado à consciência das condutas como expressividade. Reconhecemos a cólera em outro sujeito porque esta nos é uma experiência vivida, mas decifrada a nós pelo Outro.

Mas aqui precisamos atentar a uma sábia ponderação, já que

[...] o vivido nunca é inteiramente compreensível, o que compreendo nunca alcança exatamente a minha vida, e já que enfim nunca me uno a mim mesmo. Tal é a sina de um ser que nasceu, quer dizer, que de uma vez por todas foi dado a si mesmo como algo a compreender (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 464).

Apesar de já sabermos que o Outro é episódio de nossas relações, suas experiências têm para ele um significado diferente do que tem para nós, porque ele as viveu e nós as conhecemos como algo que nos foi por ele apresentado. Desta maneira, Sartre (2009) admite que o conhecimento que o Outro tem do Eu é uma destas experiências que só captamos pela consciência, e como consciência só nos é dado como um conhecimento-objeto e, portanto, é limitado. Assim, apesar do Outro - que nos dá um ponto de vista situado do Eu - o conhecimento que construímos de nossa identidade é sempre inacabado. Por isso, somos um ser em falta e por isso temos projetos para o futuro, porque nem o mundo, nem o Outro podem nos dar um conhecimento completo do Eu.

Em síntese, pelo Esquema Corporal o Outro percebe suas intenções, percebe nosso corpo e percebe suas intenções em nosso corpo, construindo um conhecimento de seu Eu e deste objeto que aparecemos a ele. Assim, nosso corpo vivido faz o mesmo em relação ao corpo do outro e desta maneira o esquema corporal nos dá o conhecimento deste objeto que o Outro nos aprece e de nosso próprio Eu, que não se confunde com ele. A isto Merleau-Ponty (2006) chama de “dialética Eu-Outro” que equivale à tensão de uma existência rumo a outra existência que a nega, mas sem a qual não se sustenta.

A tudo isso se soma o Outro que vem nos dar o conhecimento do Eu na medida em que nos impele a consciência refletida. Voltemos aqui aos exemplos dados do Eu que lê esta dissertação ou do Eu que escreve este texto. É-nos

possível totalizarmos nossas percepções em primeiro grau em nossa conduta (ler ou escrever) justamente porque nos chega o Outro e nos questiona como sujeitos da ação. O outro como consciência tem uma postura questionadora em relação ao nosso Eu, porque somos outro eu diferente dele. O Eu - por ser presença corpórea - nega, identifica e assim estabelece com o Outro uma relação de co-existência e reciprocidade garantida pela linguagem, mais especificamente pelo diálogo.

Como visto anteriormente, não existe uma linguagem puramente verbal e, portanto, adotamos aqui o sentido de diálogo como nosso ato expressivo, o qual envolve a totalidade do ser-em-comunicação. Pois assim compreendendo, é possível apreendermos que o diálogo “[...] constitui um terreno comum entre o outro e mim [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 747), é um espaço de construção de um conhecimento do Eu como corpo-sujeito, possível graças ao Outro.

Segundo Castro (2003) a criança apreende o corpo do outro enquanto expressão, movimento, lugar, tempo e fala. Mas se a criança estiver em um estado de privação de contato com outro sujeito, ela apresenta certos limites para se expressar, isto porque a privação não é apenas um obstáculo à aquisição de palavras e símbolos, mas também de oportunidades de contato com o corpo do Outro significativo.

Podemos aclarar ainda mais essa situação afirmando que:

[...] mesmo que a disposição dos órgãos sensíveis permita ver meu corpo como aparece ao outro, esta aparição do corpo como coisa-utensílio é muito tardia na criança; é, em qualquer caso, posterior à consciência (do) corpo propriamente dito e do mundo complexo de utilidade; é posterior à percepção do corpo do outro [...] Assim, a percepção de meu corpo situa-se, cronologicamente, depois da percepção do corpo do outro. (SARTRE, 2009, p. 449).

Desta maneira o Outro nos surge como um aprendizado de nosso corpo-sujeito, pois a sua completa ausência como corpo fenomenal nos impossibilitaria estabelecer nosso próprio Esquema Corporal. Precisamos sempre ter claro que tanto na fala, quanto no gesto é necessário que haja uma retomada do ato expressivo pelo Outro, para que seja compreendido o sentido, ou o significado.

Todavia, ao corroborar com análises de Santin (2008), Le Breton (2003), Novaes (2003) e Maia (2003), Gonçalves (2007) destaca que embora não possamos falar em um estado de privação extremado, podemos afirmar que o homem em nossa sociedade atual vive o corpo de maneira distraída, porque desde muito cedo é inserido num contexto que valoriza a inteligência e,

consequentemente, aprendemos a nos relacionarmos desta forma com nosso próprio corpo.

Desde a modernidade as atividades que demandam elaborações simbólicas menos complexas vêm sendo desvalorizadas tanto no reconhecimento social como econômico-financeiro. Os trabalhos que usam grande quantidade de força corporal são considerados menos complexos porque supostamente requerem menos da atividade cognitiva. Se até a Idade Média a capacidade do homem era medida por suas habilidades físicas – força, agilidade, *etc.* –, porque a economia era voltada para a subsistência; a partir do século XVI vemos o apreço por essas qualidades reduzir em nome da urbanidade e do desenvolvimento tecnológico (mesmo rudimentar).

Gonçalves nos esclarece que a partir do Renascimento vivemos um processo de distanciamento do corpo. Para esta autora o sistema capitalista tornou o trabalho abstrato, pois os homens deixaram de produzir para satisfação das necessidades básicas imediatas e passaram a produzir mercadorias para a venda. O trabalho, assim, adquiriu o valor de mercadoria, de produto; e como consequência “[...] a redução do trabalho humano à força de trabalho, no sentido fisiológico, trouxe consigo uma dissociação entre a força criativa espiritual do homem e a força fisiológica corporal, gerando um corpo autônomo, desprovido de subjetividade” (GONÇALVES, 2007, p. 22).

De fato, os trabalhos que exigem maior conteúdo simbólico receberam bastante reconhecimento, a ponto de condicionarem comportamentos coletivos nas comunidades. Foucault (2008) nos dá um excelente exemplo disto, quando faz o histórico da medicina urbana. Ele explica que no século XVIII havia a crença de que o estado de saúde coletivo de uma cidade poderia ser melhorado ou prejudicado pela circulação de ar. Ele explica que

Daí a necessidade de abrir longas avenidas no espaço urbano, para manter o bom estado de saúde da população. Vai-se, portanto, pedir a comissões da *Academia de Ciências*, de médicos, de químicos, *etc.*, para opinar sobre os melhores métodos de arejamento das cidades. Um dos casos mais conhecidos foi a destruição de casas que se encontravam nas pontes das cidades. Por causa do amontoamento, do preço do terreno, durante a Idade Média e mesmo nos séculos XVII e XVIII, casas de moradia foram construídas sobre as pontes. Considerou-se então que essas casas impediam a circulação de ar em cima dos rios, retinham o ar úmido entre suas margens e foram sistematicamente destruídas. (FOUCAULT, 2008, p. 90-91).

Os trabalhos vinculados ao exercício mental, portanto gozam de tamanho prestígio, que não apenas servem para direcionar políticas públicas para a população, como para legitimá-las. Se os médicos diziam que importava a melhor circulação de ar e omitiam-se quanto à melhor circulação de riquezas, era lícito tratar os pobres como agentes potenciais de doença e com isso expulsá-los e destruir suas moradias.

Situações extremas como a narrada surgem porque de forma desequilibrada pesa exclusivamente sobre a inteligência o mérito do desenvolvimento humano. Por isso devemos resgatar que o desenvolvimento do homem como ser social é encharcado pela corporeidade e que por tanto os avanços da comunidade em que vive não podem pressupor a exclusão desta. Esta ligação que se estabelece entre o Outro e o Eu é possível porque ambos são corpos vivendo no mundo, e como corpo podem interagir, apreender e desenvolver seus potenciais, inclusive os cognitivos.

Quando assim, voltamos nossa atenção para nosso problema, ou seja, o sentido de corporeidade das crianças em acolhimento institucional, queremos compreender o tipo de relação Eu-Outro vivenciada por esses infantes nesse tempo-espço, enquanto fonte de aprendizado. É justamente intuímos as possibilidades de contato com o Outro significativo, que pode ser o companheiro de acolhimento, o educador, ou outro profissional da instituição que remete a um conhecimento do Eu e a aquisição de novos esquemas de expressão.

Neste sentido, é necessário pensarmos a educação que vivemos na atualidade e o resgate dos valores da corporeidade na relação de aprendizado entre o Eu e o Outro e entre o Eu e o Mundo, aspectos que nos ocuparemos adiante.

2.3 PERSPECTIVAS DE CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO

Ao escolhermos falar de educação e corporeidade, temos claro que o tema educação nunca é fácil, porque depende das referências que tomamos como norte para travar a discussão. Não obstante, sabemos da modesta produção acadêmica que se ocupa da educação não-escolar e nossa proposta neste trabalho é

discutirmos as relações pedagógicas, o ensino, o aprendizado numa instituição que não é a escola, onde não encontraremos um currículo formal e onde o educador não exerce o cargo de professor.

Mas como nosso caminho até aqui foi pautado em escolhas, decidimos também fazer algumas considerações sobre a temática educação. Segundo Inforsato (2006), a sociedade moderna dividiu - por uma questão funcional - a educação em formal e informal. A primeira é de responsabilidade do Estado e organizada em sistemas e instituições que objetivam os padrões esperados de desempenho. Isto se justifica pela raiz iluminista que apregoava o progresso a expensas da ciência lógico-matemática e sob o domínio da racionalidade.

Era necessária a assimilação pelos cidadãos dessa identidade moderna, a partir de atributos psicológicos e morais, com a conseqüente valorização do conhecimento científico, a aquisição de hábitos culturais urbanos e apreço pelos direitos e deveres. Cirigliano (1972) também corrobora com a descrição da educação formal institucionalizada, destacando que o seu conteúdo é a cultura da própria da sociedade.

Os aspectos da vida doméstica eram desconsiderados pela formação escolar, cabendo a outras instâncias e instituições sociais seu desenvolvimento, o que vem a ser chamado de educação informal. Para Inforsato (2006) e Cirigliano (1972) a educação informal, ou assistemática, ou ambiental é caracterizada pela socialização do indivíduo por meio de condutas sociais particularistas, isto é, valorizadas num determinado tempo-espaco social, que difundem sistemas práticos e simbólicos considerados desejáveis ou aceitáveis e compartilhados diariamente pela experiência. Esta educação não é controlada diretamente pelo Estado, está a cargo da família, da religião *etc.*.

Vejamos a educação familiar como exemplo de educação informal. Ela é a intervenção dos mais velhos, sobre os mais jovens, no sentido de prepará-los e apoiá-los na apreensão do mundo e da realidade social, dotando-os de sentido. Aliás, de forma brilhante Heloísa Syzmanski nos apresenta esse conceito e acrescenta que:

A família, nessa perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores - os pais - desenvolvidos junto aos que são receptores - os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais. Seu caráter educativo se

expressa na finalidade de transmissão de saberes, hábitos e conhecimentos, em procedimentos que garantam a sua aquisição e fixação e na constante avaliação dos membros receptores quanto ao seu grau de assimilação do que lhes foi transmitido. Há, também, a reconsideração de estratégias de transmissão da herança cultural, conforme os conhecimentos acumulados por uma cultura. Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração (SYZMANSKI, 2000, p.16).

O escopo acima nos permite notar que a educação informal, portanto tem seu conteúdo (assistemático), seus atores (educador e educando), métodos de transmissão (oral, procedimental, etc.) e avaliação (pois se o método não é eficiente outros devem ser empregados para fixar o conteúdo). Logo, a educação informal trata-se de uma proposta ou uma compreensão do ser, do ser-no-(meio-do-) mundo, e do ser-para-outro. Ela permite, por meio da transmissão modal, dar sentido ao mundo, implicando na inserção das crianças no universo simbólico e social da comunidade em que vive - e onde o corpo é signo - de maneira a tomar comportamentos e condutas significativos nestes universos.

A escola, na sociedade capitalista moderna, foi o “Aparelho Ideológico de Estado”⁷ dominante sobre os demais, apesar de sempre harmonizar-se com a ideologia⁸ de outras instituições, porque todos estes aparelhos concorrem para um mesmo objetivo: a reprodução das relações de produção.

Consideramos relevante expandir esta ideia para entendermos que não apenas as relações de produção compunham o objetivo comum dos referidos aparelhos de Estado, pois tais relações são invenções humanas, não são algo natural que existe fora da vida comunitária. Este objetivo comum é a própria visão de sociedade e homem, sustentáculos das relações de produção. Desta forma, apesar das organizações e técnicas diferenciadas, a educação formal e a educação informal partilham de certo conteúdo em comum⁹.

⁷ Consideramos demasiado extenso nos prolongarmos numa discussão sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, já que distancia-nos de nosso foco de análise. Com finalidade de aprofundamento, sugerimos a leitura de Louis ALTHUSSER. *Aparelhos Ideológicos de Estado*, 1985, conforme referências.

⁸ De acordo com J. A. Guilhon Albuquerque, a primeira tese de Althusser é de que a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Segundo ele, o “objeto da ideologia não é o ‘mundo’, mas a relação do ‘sujeito’ com o mundo ou, mais precisamente, com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 39). Resguardada o referencial teórico do autor, ele nos assinala que a ideologia age sobre as relações do homem. Quando, porém, tomamos sob a égide da existencialidade, devemos entender, então, que o movimento moderno de convencimento e incorporação de sua visão de sociedade, de homem e de desenvolvimento foca-se nas relações do homem com o mundo e com o Outro.

⁹ Não é nossa intenção aqui afirmar que não há distinção entre aquilo que é ensinado pela educação formal e pela informal. Afinal, não podemos desconsiderar as muitas discussões travadas – especialmente desde a década de 1980 – sobre a discrepância e o distanciamento entre o conteúdo da cultura escolar – exemplo de educação institucionalizada – e o conteúdo vivido no dia-a-dia. Mas, também não podemos deixar de observar

Então por comungarem disso ambas se entrelaçam e em particular isto nos importa porque uma instituição de cuidado para crianças temporariamente afastadas de sua família é também responsável pela educação destes infantes, quer daquela que faltou ou foi interrompida e tradicionalmente ofertada pelo ambiente familiar, quer do reforço do conteúdo de ensino escolar, mas em ambos os casos a educação perpassa as relações que o ser-corpo estabelece naquele tempo-espço de acolhimento.

A educação tem vários lados e aspectos que não se revelam de uma só vez, que podem ser gradativamente percebidos e interpretados por nós. Cirigliano (1972) nos aponta que a educação pode ser tomada, por alguns, como conceito e, por outros, como fato social.

A educação como um conceito é algo abstrato, e dela retiramos sua materialidade, restringindo-a ao cumprimento do ideal de perfeição do indivíduo humano pelo desenvolvimento do intelecto. Assim, “[...] a própria educação não é senão mais uma variante do desenvolvimento lógico da ideia de que o homem é contingente, imperfeito, inacabado e que, portanto, deve completar-se, realizar-se” (CIRIGLIANO, 1972, p. 18) pelo desenvolvimento do intelecto. Neste caso, nem poderíamos falar em corporeidade, mas em intelectualismo.

A educação não seria parte do homem e este poderia ser definido sem nenhuma referência à primeira. Ela seria regida por leis universais, racionais, acima das circunstâncias sociais e históricas, acima da concretude em que vivemos. Ora, como vimos anteriormente justamente por sua postura questionadora e pelas relações que estabelece com o mundo, consigo mesmo e com os outros, o homem se constrói sujeito e se lança às experimentações, à construção da consciência e à elaboração de conhecimentos. Desta feita, não é completamente aceitável este sentido de educação.

Todavia, tomá-la apenas como fato social não é mais aceitável, pois, se de um lado desvelaria o processo educativo contextualizado e relacionado com a sociedade; de outro, elimina o sujeito, uma vez que o integra à coletividade com o fim de perpetuar um tipo de vida social. Nessa perspectiva, a educação como fato

que certos valores, condutas e hábitos modernos colonizaram os modos de vida de diferentes grupos humanos. E que há muito deste conteúdo vivido mascarado no conteúdo escolar, mas reelaborado de forma a se diferenciar dele também e até para aparecer como menos importante ou inferior. É justamente isso que vemos como possível conteúdo comum, que - com discutiremos mais adiante - se assim não o fosse, não geraria nos indivíduos predisposição para aceitar e até mesmo desejar as regras, os objetivos e o estilo de vida advindo com a modernidade.

social pode ser sintetizada na perspectiva durkheimiana que a considera a ação das gerações adultas sobre as gerações mais jovens para adaptá-las a sua mentalidade e, assim, ao meio físico e social.

Apesar das limitações, ambos os sentidos de educação não estão completamente equivocados, pois não podemos desconsiderar que ela atua para aperfeiçoar o sujeito, e também o socializa nos conteúdos culturais da comunidade em que vive. Por isso a educação pode ser tomada como um fenômeno, porque assume o homem dentro da concretude histórica da sociedade que vive, sendo ela própria parte dessa concretude e como tal vista sob ângulos e perspectivas.

É assim, que podemos entender porque certos hábitos, costumes, comportamentos, conhecimentos, são mais relevantes em determinados contextos do que em outros. Um exemplo disso é o nosso corpo. Quando os europeus iniciaram a colonização da América Latina, depararam-se com os habitantes locais que sacralizavam o corpo. Enquanto para os primeiros colonizadores a recusa do indígena em arar a terra era sinônimo de preguiça, para este significava a preservação de seu corpo de um tratamento aviltante. E foi assim, que o povo branco aprendeu a substituir o arado pela queimada.

Isto é a base de um comportamento ainda presente nas manifestações comportamentais dos povos latino-americanos. De acordo com Oliveira e Siqueira Filho (2006), a maioria das comunidades de *orkuts* na América Latina, diferentemente do que acontece nos Estados Unidos e nações européias, são formadas por pessoas que, ou se conhecem pessoalmente ou planejavam assim se conhecer. Quer dizer, resiste em ser-latino-americano, graças a seu componente mestiço, à importância do corpo nas relações estabelecidas por eles.

O gesto e o comportamento caracterizam o sujeito e a sociedade em que ele vive, e ampliando essa discussão Daolio (2006) afirma que as técnicas corporais são construções dinâmicas e atendem às tradições específicas de grupos humanos. O ensinamento desse comportamento é transmitido pelas gerações e mantém um significado absolvido individualmente. Ele também afirma que ao nos questionarmos sobre a cultura encontraremos nela padrões concretos de conduta, costumes, usos, tradições e hábitos. Por isso, a educação, enquanto transmissão do cabedal cultural é a reafirmação do corpo como signo concreto.

Aqui, pois, podemos relativizar a crítica de que o distanciamento atual entre o corpo e a subjetividade é abissal. Não podemos ignorar que existe a

padronização dos comportamentos, dos gostos, mas igualmente é negligente desconsiderar uma resistência a essa uniformização erigida sobre nossa mestiçagem cultural latino-americana, o que dá ainda mais importância à corporeidade e esperança de superação dessa dicotomia corpo-subjetividade.

A educação não é ser do homem, mas uma ação humana partida de uma necessidade a satisfazer: a manutenção e existência da sociedade por meio da incorporação pelos sujeitos dos hábitos, costumes e conhecimentos particularizados de uma comunidade; e estes sujeitos só podem perpetuar a sociedade à medida que se aperfeiçoam através da incorporação dos elementos culturais dominantes naquele contexto humano e “[...] que lhe permitam incorporar-se como membro útil nessa sociedade, que precisa dele para continuar-se” (CIRIGLIANO, 1972, p. 52-53).

O processo de educação está, pois, nas relações do sujeito que só podem ser travadas concretamente na sociedade e é episódio de ser-homem, de ser-corpo.

O corpo, aliás, sempre fez parte dos discursos sobre a educação. Na antiguidade grega, Aristóteles defendia que a educação das crianças deveria incluir principalmente o cuidado do corpo para que não fossem demasiadamente exigidas até a puberdade, visando não prejudicar o seu desenvolvimento. Também a Platão era necessário o cuidado com a educação do corpo de maneira a formar cidadãos aptos aos papéis sociais. Ele propunha um sistema que iniciava a educação das crianças pela ginástica, depois esta mais a música e por fim as duas primeiras associadas à dança, propondo a integração entre as substâncias da alma e do corpo. Para Gallo (2006) esse filósofo considerava necessário educar o corpo antes mesmo da alma, para que a alma pudesse exercer o controle sobre o corpo e assim determinar o lugar do sujeito na sociedade¹⁰.

¹⁰ Para Platão o ser humano possuiria três tipos de almas: a concupiscível – responsável por nossos desejos e localizada na região do baixo ventre; a irascível – cuja responsabilidade é por nossas emoções e paixões, localizando-se no peito; e a racional – responsável pelos pensamentos, estando localizada na cabeça. Este filósofo considerava as duas primeiras inferiores à terceira. Por isso, admitia que a condição ideal era que a alma racional dominasse as duas primeiras. Ele também explicava que, conforme o indivíduo fosse dominado por uma dessas almas, apresentaria um tipo de caráter dominante. De acordo com este caráter o sujeito deveria ser encaminhado para ocupar um lugar na sociedade. Aqueles dominados pela alma concupiscível seriam artesãos, os dominados pela alma irascível seriam guerreiros e os dominados pela alma racional seriam os filósofos, magistrados e governantes da cidade. Segundo Gallo (2006), a teoria platônica previa que a educação identificaria o caráter dominante nos indivíduos e os determinaria socialmente.

Na educação cartesiana moderna, o corpo era apreciado como sinônimo de força de trabalho, passível de controle, para produzir comportamentos úteis, identificou que essa necessidade de controle do corpo era fundamental ao exercício do poder. Segundo Michel Foucault¹¹ o exercício do poder sobre os corpos é exercido primeiramente pela disciplina¹². Ela é uma economia política sobre o corpo, que possibilita o aperfeiçoamento do comportamento de maneira a torná-lo ajustado ao funcionamento do sistema social e econômico. A tática disciplinar seria a primeira condição para o controle e o uso de indivíduos distintos.

Ao corroborar com esta assertiva, Maia (2003) analisa que a disciplina já era uma antiga conhecida nos conventos, nas oficinas medievais, nas legiões romanas, mas na modernidade suas técnicas passaram a ser maciçamente utilizadas nas fábricas, nas escolas, hospitais, hospícios, prisões, orfanatos e outras instituições fundamentais à vida da sociedade industrial moderna. É a partir disso que a disciplina ingressa de forma ostensiva no campo educacional.

A disciplina institucionalizada se materializada nas fileiras (de alunos, de empregados, de doentes), no controle do horário (o registro de entrada e saída), na presença ou a ausência das pessoas nos espaços a serem por elas ocupados. Mas o poder disciplinar capilarizado na sociedade, e como veremos mais detalhadamente adiante, é parte de nossa micro-experiência pessoal.

Foucault (2008) destaca que a disciplina é caracterizada pelo espaço individualizado e classificatório onde o controle é exercido não sobre o resultado de uma ação, mas sobre o processo de desenvolvimento do agir, o que em termos de nosso comportamento recai sobre o gesto - é sobre este que ela edifica o controle, porque é o gesto que deve ser eficiente. Também, que a disciplina requer uma perpétua vigilância sobre os indivíduos – por isso se aplicam as inspeções, as revistas e outras formas de supervisão – de maneira a certificar o padrão esperado de conduta.

A disciplina serve para distribuir os indivíduos e localizá-los no sistema social, para utilizá-los ao máximo na economia e na política. Os diferentes tipos de

¹¹ Os estudos deste autor recaíram sobre a trajetória das diversas tecnologias de poder desenvolvidas no ocidente especialmente a partir dos séculos XVII e XVIII.

¹² Ao avançar em seus estudos Michel Foucault identificou outro mecanismo de poder que age sobre o corpo social, sobre a população, que chamou de Biopoder ou biopolítica. Para aprofundar sobre o assunto, além da obra “Microfísica do Poder”, de Michel FOUCAULT, também sugerimos a leitura do artigo de Antonio Cavalcanti MAIA, Biopoder, biopolítica e o tempo presente, do livro de Adauto NOVAES. *O homem máquina*, 2003, conforme referências.

educação formal moderna – clássica, técnica, profissional, para homens e para mulheres, para diferentes classes sociais *etc.* – eram consequência desta necessidade de classificar os indivíduos. Isto confirma a educação formal enquanto instância de disciplinamento do comportamento.

Aprendemos com Foucault (2008) que a disciplina opera sobre o controle da atividade desenvolvida pelo homem: o tempo é dividido para que as atividades sejam ordenadas e possam favorecer com maior eficiência uma conduta desejável. Por exemplo, para escrever este trabalho o prazo - como certa vez respondeu Luis Fernando Veríssimo - foi a musa inspiradora. Com a determinação prévia do tempo disponível para escrevê-lo, dividimos o horário de maneira a tornar nossa conduta de escritora, leitora e estudante mais eficiente. O tempo deixou de ser o nosso tempo para ser de outro - institucionalizado no prazo. Pretendemos retomar essa questão em breve discutindo sobre o tempo livre.

Mas não apenas isto, a própria ação é elaborada temporalmente.

O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações, para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo e, com ele todos os controles minuciosos do poder (FOUCAULT, 2008, p. 138).

Com a elaboração temporal da ação, somos condicionados por uma programação que define como o ato deve começar e ser concluído, quais rituais estão envolvidos nele e assim por diante, como um adestramento mesmo. Quantas vezes ouvimos orientações sobre como as crianças devem estudar paradas, sentadas, em silêncio, fixadas na lição e assim garantir um aprendizado eficiente.

Avançando nessa discussão, percebemos que o sistema disciplinar não apenas ensina os gestos, mas se preocupa que o sujeito estabeleça a melhor relação entre eles e a atitude geral do corpo. O corpo aprisionado pela disciplina não pode ficar ocioso, tudo nele deve ser chamado para suportar a conduta demandada.

Foucault (1995) destaca que as forças físicas do corpo são exigidas para que as forças políticas sejam diminuídas, isto é, para que a ação do sujeito expresse cada vez menos a sua vontade particular e assuma como sua a demanda externa. Quando contextualizamos isto numa perspectiva existencialista, compreendemos que o controle do corpo é uma forma de também controlar as relações do homem com o mundo, consigo mesmo e com o outro, porque

controlando suas experiências nessas esferas é possível desenvolver sujeitos menos subversivos ao sistema disciplinar.

A educação disciplinar age sobre o corpo vivido. As estratégias educativas envolvem o empobrecimento das experiências corporais, negligenciando o Esquema Corporal como fonte de aprendizado do Eu e do Outro significativo, ocorrendo uma separação entre a subjetividade e o corpo, e conseqüentemente a interiorização de uma identidade ideal.

Esta educação endossa permanentemente o sentido de homem moderno, ou seja, a pessoa é treinada para ser individualista, competitiva e regrada, para ser disciplinada e para disciplinar outros. É com base neste tipo de educação que o corpo humano se tornou mercadoria a ser consumida, alterada e descartada, porque ele é um instrumento.

Se como vimos, a educação serve ao mesmo tempo para manter a sociedade e para o aperfeiçoamento dos indivíduos pelo domínio do cabedal cultural, então a educação disciplinar tentará o ensino dos valores esvaziados de solidariedade, empatia e respeito pela subjetividade. Na verdade, parece que nos dias de hoje incorporamos um entendimento de que tais habilidades não são aprendidas, mas quase que inerentes a uma personalidade inata. Se alguém é solidário costuma-se dizer que “ele é assim mesmo” e não que “ele aprendeu a ser assim”.

Ao analisar a educação institucionalizada, particularmente na escola, Freire (2008) comparou os métodos de ensino, ainda hoje, empregados nas salas de aula a uma espécie indiferente de confinamento de porcos, vacas, galinhas e homens. A lógica do sistema escolar é de que a criança não raciocina se movendo, não pode refletir jogando, não pode pensar imaginando. Com o fim de explorar ao máximo sua inteligência (confundida com cognição) e produtividade, as crianças necessitam ser “confinadas e engordadas”.

A vigilância em instituições escolares, assim como nas demais instituições que cuidam de crianças, serve para garantir a integridade da saúde física e psicológica, e também assegurar que as condutas estão compatíveis com os padrões esperados. Aliás, a infância e a juventude devem ser vigiadas para não tocar o próprio corpo com o objetivo de obter satisfação, para serem os cidadãos, os trabalhadores, eleitores, consumidores, chefes de família do futuro que precisam

interiorizar a disciplina de maneira a sentir-se constantemente vigiador e manter-se fiéis a ela.

É notório que este tipo de discurso educacional institucionalizado está pouco preocupado em alimentar experiências corporais sensíveis, percepções, tomadas de consciências e toda a gama de elementos que outrora ventilamos e que sabemos ser parte fundamental da construção de nossa identidade. Essa educação perdeu a visão sistêmica do homem integrado como Ser-no-(meio-do-)mundo, Ser-em-Si e Ser-para-Outro.

Há de se considerar, ainda, que Foucault (1995) acredita que a educação disciplinar institucionalizada não é a única forma do controle sobre os sujeitos, mas dentro, fora, sob, ao lado dos aparelhos de Estado há os mecanismos (disciplinares) cotidianos que penetram os gestos e os comportamentos, uniformizando seus significados. Então, chegamos ao controle dos corpos na vida diária.

Um exemplo bem vivencial é a lembrança do olhar de mãe na minha infância, que expressava sanção naquele gesto e exigia a correção do comportamento, sob a pena de um castigo ulterior. Deduzimos, então, que a disciplina é uma técnica de controle corporal presente não apenas na educação formal institucionalizada, mas também na informal cotidiana.

Esta compreensão é fundamental, porque somos impelidos como sujeitos a aceitar certas formas de controle – e conseqüentemente valorizar certos comportamentos, condutas, conhecimentos - porque em nós desde muito cedo foi instalada a disciplina. Essa atuação cotidiana e silenciosa de disciplinamento dos gestos é condição para a instauração de mecanismos uniformes de controle. Para Foucault (1995) a apreensão cotidiana da disciplina é a forma mais capilar de exercício do poder.

Então dentro das instituições temos as expressões da disciplina neste plano impessoal, mas também pessoal, trazido pelas pessoas que nela convivem, proveniente de seus mundos vividos fora da mesma.

Além disso, Santin (2008) considera mais, propõe que o disciplinamento dos corpos em nosso modelo social, alcançou um nível de perversidade tal que as próprias condições de vida (a pobreza, a falta de lazer, o acesso restritos aos bens e serviços educacionais) já servem como mecanismo de disciplinamento.

Como destacamos acima, o lazer é invadido pelo condicionamento do controle disciplinar sobre o corpo e uma das condições para o lazer - além do espaço e do equipamento adequado - é o tempo a ele destinado. Embora não intentemos aprofundar esta discussão consideramos relevante trazer ao leitor o entendimento fundamental da questão.

Podemos conceituar o lazer como uma das esferas da ação humana e no contexto de nossas relações na sociedade capitalista atual, é também considerado um instrumento de manutenção da ordem, um recurso de ajustamento das pessoas para que possam suportar as disciplinas e as imposições sociais. Ele aparece “[...] como sendo um ‘mundo a parte’ das outras esferas de atuação social” (MARCELLINO, 2008, p.183).

O lazer disciplinado implica necessariamente na distribuição dos indivíduos em espaços específicos de consumo do lazer (cinemas, bares, *lanhouses*, praças públicas, a própria residência, *etc.*), enquanto o tempo a ele voltado é singularizado como aquele disponível após o cumprimento dos deveres (é o depois do expediente, depois da aula, *etc.*), assumindo a conotação de tempo livre.

O tempo do lazer, assim não é delimitado pelo sujeito, é imposto a ele externamente como parte da ordem comunitária. Consequentemente entendemos que este tempo livre não é momento de escolha pessoal em agir ou fazer aquilo que intimamente deseja e dá prazer. É mais um exemplo de objetivação da pessoa, que não é sujeito de seu tempo, de sua escolha, de seu lazer. Em vez disso é tempo de renovação das forças físicas e mentais necessárias à atividade laboral e de consumo de produtos e serviços.

Como recurso educativo, é parte da apreensão do lugar social a ser ocupado pelo sujeito. Nele é dito, por exemplo, às crianças escolares quando podem lanchar, usar o banheiro e até brincar. Certamente as crianças encontram formas sutis de se rebelar contra esse controle, mas ainda sucumbem a ele. Talvez no lar haja maior flexibilidade, mas igualmente lá as oportunidades das crianças participarem das decisões sobre a divisão do tempo são escassas.

Para muitos, o tempo livre em casa é sinônimo de ficar no computador, ou no vídeo-game, hipnotizado e desfrutando pouco dos movimentos corporais; para outros é a experiência da rua, às vezes expostos a situações aviltantes a dignidade da pessoa humana. Na cidade de Belém mesmo, o lazer de muitas crianças da periferia é jogar-se em canal localizado em meio urbano, mas que funciona como

esgoto da vizinhança, comprometendo sua saúde. Todavia em ambos os casos o tempo livre, o espaço e o equipamento de lazer partem muito mais do que é possível consumir, do que propriamente uma escolha pessoal da criança.

O que temos assim é uma forma de controlar as dimensões ontológicas do homem. O tempo não é livre para escolher intencionalmente objetos, contemplá-los, experimentá-los. Igualmente não o é para viver a si mesmo e ao outro de forma relacional, porque o horário é fracionado e medido até ser individualizado e individualizar o sujeito.

Este tipo de tempo livre não é momento favorável ao corpo-sujeito, à expressão corporal livre, mas ao corpo-objeto e a manifestações uniformizadas de expressão.

Mas este não é o único sentido de lazer e conseqüentemente também não o será do tempo livre. O controle sobre o corpo não escapa a certa insatisfação como já afirmamos outrora com Le Breton (2003), e na verdade, o próprio Foucault (1995) admite que houve uma insurreição atual dos saberes desqualificados¹³ contra os saberes das ciências. Se as ciências nos moldes cartesianos possibilitaram a difusão do corpo-objeto, justamente essa insurreição de saberes pode significar o regate do corpo-sujeito, ou do corpo vivido e é justamente no bojo dessa resistência que encontramos outro sentido de lazer, de tempo livre e de educação.

Para estudiosos da temática como Bramante (2008) e Marcellino (2001) podemos perspectivar o lazer como vivência, como experiência fundamentada na percepção da liberdade e motivação partida da própria atividade. Desta forma, ele é um fenômeno elaborado historicamente e que pode ensejar valores questionadores dessa moral moderna e das demais estruturas sociais.

O lazer é, pois, possibilidade de criação e de escolha, conseqüentemente o tempo do lazer poderá ser aquele no qual se alcança essas possibilidades. Aliás, Marcellino acrescenta que o lazer é necessariamente a liberdade de escolher aquilo que lhe seja satisfatório, mesmo que seja o ócio – jamais confundido com

¹³ Michel Foucault propõe que o saber dominante na sociedade moderna é justamente aquele edificado sob a racionalidade e conseqüentemente será o saber elaborado pelos cientistas. Neste sentido, este autor entende por saberes dominados duas coisas: “por um lado os conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais [...] no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos” e também como “uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores [...] que não é de forma alguma um saber comum” (FOUCAULT, 1995, p. 170)

ociosidade, que seria a condição de ócio derivada da falta de opções. O tempo livre, neste sentido, é o exercício da subjetividade no tempo, quer dizer, a aula, então, pode ser momento lúdico, de prazer, e não necessariamente um tempo de confinamento. Logo, o tempo livre pode ser a negação dessa lógica dominante e manipuladora e resgatado como momento de convivencialidade, de experimentação e de questionamento do mundo.

Este tipo de tempo livre é favorável ao corpo-sujeito, porque o Esquema Corporal pode se mobilizar no sentido de descobrir seus próprios limites e se redesenhá-los, superando-os e assim fazendo, permitir o crescimento pessoal.

Outro dia, observando duas crianças, dois irmãos que moravam em um abrigo. Notamos que o mais velho (aproximadamente cinco anos de idade) colocava a comida na boca do mais jovem (de aproximadamente três anos de idade). Este último, quando da inobservância do mais velho, tentava repetir sozinho a ação de levar comida à própria boca, mas não conseguia. Certamente num futuro próximo conseguiria. O tempo livre para este tipo de experimentação significava ao irmão aprendente duas coisas: de um lado, seu Esquema Corporal percebia a possibilidade e a habilidade para realizar aquela mesma conduta; de outra também intuía que ainda não conseguia fazê-lo, o que necessariamente impulsionava ao futuro de alcançar o objetivo. O movimento é criativo e competitivo, busca sempre se superar e esta superação é potencializada na vivência do tempo livre, que se torna, assim, um recurso educacional.

Quando nos questionamos sobre o sentido de corporeidade vivenciado no tempo livre pelas crianças acolhidas institucionalmente, pretendemos relacionar a experiência do corpo com a experiência da escolha neste tempo, que pode ser livre no sentido de momento alternado às obrigações, ou livre no sentido de momentos possíveis de criar e experimentar.

Particularmente quando pensamos em ser-corpo, o fazemos perspectivando uma educação vinculada a este último sentido de tempo livre. Para Freire (2001) um “programa pedagógico” deve remontar as experiências de vida dos sujeitos, porque cada conquista aprendida proporciona uma próxima conquista. Com Merleau-Ponty (2006), pois, aprendemos uma nova dimensão da experiência, na qual nos articulamos, onde nos reconhecemos ser inacabado e em construção pelo Esquema Corporal. Portanto nossas experiências como ser-corpo implicam um aprendizado para nossa corporeidade e não apenas para a mente.

Desta forma, os valores da corporeidade na educação implicam necessariamente que o ensino-aprendizado será de conteúdos significativos, pertinente as nossas relações ontológicas, ou seja, ao mundo concreto e simbólico da comunidade em que vivemos e da comunicação que estabelecemos com o Outro. Uma volta pelo quarteirão pode ser uma ação impulsionadora de múltiplos aprendizados, não apenas de conteúdos sistemáticos como saneamento básico, ecologia, operações matemáticas, *etc.*; mas também de valores como ética por meio de questionamentos tais como: porque poluímos o ambiente onde vivemos? É justo que muitas pessoas vivam em condição de extrema pobreza? E assim por diante.

A educação que tem como norte os valores da corporeidade se preocupa em possibilitar experiências que coloquem nosso corpo-consciência¹⁴ na condição de questionar o mundo e ao mesmo tempo elaborar conhecimentos sobre ele e sobre nós mesmos. Isto impulsiona a pessoa sempre a buscar Ser, a se reconhecer como inacabada e a se lançar a outras opções. É uma educação que permite ao sujeito notar que pode ter opções, que isto é um direito.

Quanto mais experiências vivemos como corporeidade – ou como ser-corpo – mais pontos de vista formamos sobre o mundo, que apesar de diversos, sempre serão situados em nosso corpo, sempre serão as nossas experiências.

Lembramo-nos de uma professora vinda do sudeste do Brasil ao Pará, que certa vez comentou que ninguém daquela região pode dizer que viu um rio, até ver um rio na Amazônia. Isto porque, mesmo que se ensine que os rios amazônicos são caudalosos, largos *etc.*, somente vivendo a experiências de contemplar da margem, rios dos quais não se enxerga a outra margem é que se pode incorporar este rio-mar.

Freire (2001) nos dá um bom exemplo disso quando propõe que devemos viver dentro de nós as situações do mundo. Isto quer dizer que a experimentação não é uma ação isolada e superficial, mas algo profundamente íntimo. Quando ofertamos um limão a uma criança que nunca experimentou algo azedo, estamos apresentando um novo universo de sensações, percepções e tomadas de consciência que serão re-efetuadas aos antigos esquemas perceptuais formando um novo esquema. É testemunhando internamente essa experiência do azedo que

¹⁴ Empregamos esta expressão com sentido de lembrarmos a nosso leitor que todo posicionamento que tomamos no mundo é referenciado pelo corpo, ou melhor, situado nele e por ele.

a criança pode explorar a vivência do paladar, optar por lançar-se a outros sabores, escolher aqueles que lhe aprazem, comparar, lembrar dos desagradáveis, imaginar combinações palativas, *etc.*

Isto nos faz perceber não apenas que o sentido de educação pode trazer os valores da corporeidade, mas que a própria corporeidade pode ser educada. Se como Santin (1987) afirmou, vivemos distraidamente nosso corpo, podemos educar-nos no sentido de recuperá-lo como potente fonte de ensino-aprendizado e de vida. Quando pautamos, por exemplo, a questão da sensibilidade na educação não pretendemos afirmar apenas a externalização dos sentimentos, mas de ser-aberto às percepções que o mundo pode nos ofertar.

Segundo Gonçalves (2007), ao adotarmos uma atitude fechada ao mundo, ao outro, nos furtamos à possibilidade de experimentar, as coisas não nos aparecem como experiências, porque não são incorporadas. Há uma recusa à novidade, à experimentação. Mas se ao contrário temos uma postura aberta, ou como preferimos, uma postura sensível ao mundo e aos outros, possibilitamos ao corpo novos aprendizados, novas percepções, ampliamos nossos horizontes de escolhas.

Alguns até poderiam dizer que as escolhas são limitadas pelas condições econômicas. Mas a estes respondemos que a vida é imprevisível, portanto a pessoa que ora pode não dispor de uma opção, poderá tê-la futuramente. É importante que ela incorpore a ética da possibilidade e reconheça o momento de experimentar algo que pode contribuir para seu aprendizado. Isso é educação, ou seja, possibilitar à pessoa reconhecer-se eticamente como ser-corpo situado no mundo, inacabado e em constante processo de lançar-se ao futuro, de desejar ser.

A base de nossa existência é ser corpo-no(-meio-do)-mundo e, desta maneira, incorporar este mundo é parte de nossa aprendizagem e de nossa educação. O Outro, como corpo vivido, também nos é fonte constante de aprendizado, ele nos dá o significado de nossas ações e assim nos socializa. Que seria de nosso aprendizado sem o Outro? Logo, educar a corporeidade em relação ao Outro é desenvolver para com ele a solidariedade, ou seja, mesmo sendo existências em tensão – porque se negam mutuamente – o Outro nos confirma como Eu.

Como episódio de nossa corporeidade o Outro é elemento fundamental, por que nos permite constituir-nos como signo concreto. O exemplo do irmão que

alimentava o outro nos traz a percepção de que entre aquelas duas crianças havia solidariedade, para permitir experimentar, testar seus limites, o que implica em aprendizado.

Desta maneira, avançaremos neste trabalho compreendendo as manifestações da corporeidade das crianças neste contexto de vida peculiar, identificando o tipo relações humanas (Ser-no-mundo, Ser-para-mim e Ser-para-outro) que o tempo-espaço do acolhimento favorecem e os aprendizados possíveis. Mas antes, é necessário esclarecer o que são estas instituições de acolhimento para crianças do tipo abrigo e apresentarmos particularmente aquela onde, por algum tempo, conviveremos com os infantes sujeitos dessa pesquisa.

3 O ABRIGO COMO ESPAÇO-TEMPO-VIVIDO

O acolhimento institucional tipo abrigo para crianças afastadas de cuidado parental é um espaço-tempo-vivido de educação. Escolhemos iniciar justamente destacando a legitimidade desta discussão ocorrer no âmbito da pós-graduação em educação, onde não encontramos uma vasta tradição de pesquisa sobre a temática. Quando convidamos a refletir sobre a corporeidade das crianças em acolhimento institucional o fazemos com enfoque na experiência educativa incorporada pelos infantes que lá vivem e por nós próprios como observadores e viventes de parte dessa realidade.

Nossa discussão neste capítulo não é apenas para apresentar a medida de acolhimento institucional, mas principalmente para refletir sobre aquilo que há de pedagógico e de educativo nela. Para tanto, convidamos a compreender como as instituições tipo abrigo para crianças em condição social vulnerável estruturaram-se em nossa história ocidental e nacional.

3.1 O ESPAÇO NO TEMPO: CONTANDO A HISTÓRIA DOS ABRIGOS PARA CRIANÇAS

A institucionalização das crianças órfãs abandonadas ou afastadas de famílias não provedoras de cuidados suficientes ou adequados, se cruza com outras formas de institucionalização da infância – as escolas e os internatos escolares, por exemplo – assim como de outros grupos sociais – idosos, doentes, etc. Mas a trajetória do acolhimento é entendida a partir da trajetória do abandono das crianças no Ocidente¹⁵.

Tanto na Grécia Clássica, quanto na Roma Antiga não houve instituição para cuidar de crianças abandonadas. Na primeira, o poder do pai sobre os filhos era absoluto, o infanticídio ou o abandono eram plenamente justificados em caso de crianças nascidas deformadas e dos filhos de escravas. Em Roma, havia até

¹⁵ Sugerimos como leitura de aprofundamento o livro de Maria Luiza MARCÍLIO, *História Social da Criança Abandonada*, 2009, referenciado neste trabalho.

mesmo locais públicos (praças, mercados, etc.) onde costumeiramente eram abandonadas as crianças. Para Marcílio (2006) o costume foi repassado aos cristãos mais primitivos e apenas do Século II d.C., Clemente de Alexandria, em sua obra *Paedagogus*, condenou o abandono de crianças, comparando-o ao assassinato. Porém, a igreja católica acreditava que as condições de vida dos pobres justificavam o abandono de seus filhos.

Na Alta Idade Média, o conceito de caridade como sinônimo de salvação da alma impulsionou esta igreja a manter ordens religiosas (como os beneditinos), responsáveis por espaços de recolhimento dos enfermos, pobres e todos os que os solicitassem – inclusive as crianças sem família. Entre os séculos V e X, a igreja católica teve importante papel no recolhimento e distribuição dos bebês abandonados¹⁶, tornando os mosteiros refúgios para essas crianças, especialmente através da *oblata*. Os *oblatos* eram crianças entregues nos mosteiros pela família para a vida religiosa, sendo obrigados a servir à igreja por toda a vida.

O registro mais antigo de uma instituição específica de assistência à criança sem cuidado parental na Europa remonta o século XII. Segundo Marcílio (2006) o papa Inocêncio III, chocou-se com o número de bebês mortos no rio Tibre, e determinou a criação, em Roma, de uma instituição para acolher os órfãos e abandonados, aos cuidados da ordem religiosa “Confraria do Espírito Santo”. De 1201 a 1204 funcionou, também em Roma, a *Ospedale di Santa Maria in Saxia*, o primeiro hospital destinado aos infantes abandonados. Para Santos, R. (2006), este foi o primeiro sistema institucional de proteção à criança abandonada e ficou conhecido como “Casa dos Expostos”, “Roda dos Expostos”, “Roda dos Enjeitados” ou - como se popularizou mais tarde no Brasil - “A Roda”¹⁷.

A internação das crianças em instituições de assistência é seguida à instalação de um sentimento positivo em relação à infância. Na verdade, os conceitos de criança e infância são distintos, ou melhor, esclarecendo:

¹⁶ A Europa, antes dos avanços científicos, era caracterizada pelas péssimas condições sanitárias e de saúde, que implicavam no alto índice de mortes entre as crianças, gerando uma visão um tanto natural da mortalidade infantil. Além disso, nas várias camadas sociais, as técnicas contraceptivas eram ineficazes, o que implicava em abortos, infanticídios e abandonos correntes.

¹⁷ De acordo com Marcílio (2009) a Roda é descrita como objeto de forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória. Era fixada ao muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha, girava-a para que o infante passasse ao interior do muro, acionava uma sineta avisando ao vigilante que havia um bebê abandonado, e a seguir o expositor deixava o local incógnito.

Podemos compreender a infância como a concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade, (KUHLMANN Jr; FERNANDES apud SANTOS, R., 2006, p. 21).¹⁸

No curso histórico, a relação da sociedade com a criança deu-se de maneiras singulares conforme períodos de tempo. Dentro de cada período havia nuances nas representações que os adultos faziam da infância¹⁹. Na Europa até o século XII, como nos explica Rocha (2002, p. 53) “[...] a fase da infância seria caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, considerados como manifestações irracionais”. Isso não significava necessariamente abandono ou desprezo pelas crianças, mas que a partir do momento em que pudessem sobreviver sem os cuidados constantes das mães ou da ama, elas subiam a camada sócio-etária dos adultos.

Segundo estudos de Philippe Ariès, o sentimento de infância surge na sensibilidade ocidental entre os séculos XIII e XVIII, época em que houve a multiplicação das instituições para os “expostos”²⁰. Rizzini (2008) complementa que na Europa, entre os séculos XVI e XVIII, católicos e protestantes tinham a infância como “chave para o futuro”. Essa concepção fez que tais seguimentos religiosos dessem à família responsabilidade por moldar seus filhos através da espiritualidade. Contudo, este meio não era julgado suficiente e houve demanda para criação de instituições específicas com este fim.

No Renascimento os princípios de controle dos instintos e a prudência nortearam a educação humanista para formar o cidadão racional. A instituição

¹⁸ Cabe-nos esclarecer que nossa abordagem existencialista nos faz ter interesse pelo sujeito concreto, o sujeito vivido. Exatamente por isso utilizaremos ostensivamente a nomenclatura “criança” neste trabalho, porque é assim que se torna possível discutir a experiência de ser-criança. Todavia, não descartamos a utilização da terminologia “infância”, uma vez que ambas estão imbricadas e, portanto, indexam-se.

¹⁹ Freitas (2009) nos dá um exemplo dessas nuances históricas analisando o Brasil entre 1920 e 1930. A infância era representada como passível do bem e do mal, aceitando agressividade e violência na conduta da criança. A agressão contra a criança negra (e pobre) era tolerada, como também a violência simbólica contra todas as crianças, que as forçavam a crescer precocemente e conformar-se a papéis sociais. No mesmo período, a infância também era representada como restauradora da nacionalidade, na medida em que demandava do Estado políticas públicas que a protegesse e salvasse.

²⁰ No século XV encontramos representações iconográficas religiosas das crianças, conseqüência da associação da infância à pureza divina (o menino Jesus, os anjos querubins, a criança morta – que para a moral religiosa da época ascendia aos céus sem pecado). Na transição para o século XVI temos a representação leiga da infância, mas as crianças eram associadas às atividades dos adultos (como trabalho, passeios, jogos, etc.). Para Silva (2007), o aparecimento do sentimento de infância implica justamente na consciência de que a criança não era essencialmente igual ao adulto.

escolar ganhou maior responsabilidade porque moldaria esse cidadão, em que pese o sentimento de desconfiança em relação à família. Para Santos, R. (2006), instituições de internatos e semi-internatos para crianças foram consideradas espaços privilegiados de educação e deveriam remediar como pudessem as deficiências morais e físicas das crianças, por meio da disciplina cotidiana, respeito aos horários, aos ritmos de trabalho, o lazer regulado e um corpo docilizado.

Na Europa do século XVIII, particularmente na França, se propagou a literatura sobre os cuidados com as crianças (com o corpo, saúde, alimentação, moradia, educação, etc.). A medicina doméstica falou à burguesia da importância de cuidar dos próprios filhos e até se orientou os pobres a terem vida mais trabalhadora para reduzir e cuidar da própria prole. Principiam as ácidas críticas às “Rodas dos Expostos”, devido seus elevados índices de mortalidade e no fim deste século há o término deste sistema no Velho Mundo.

Mas e no Brasil? Pois que em nosso Período Colonial se vivia um tempo de encantamento e estranhamento com exótico da colônia. Os portugueses encontraram nações indígenas alheias aos seus costumes cristão-ocidentais e à sua noção de civilização. Os jesuítas²¹ – braço religioso do Estado – para cá vieram objetivando catequizar os nativos e iniciá-los no modo de vida europeu. Contudo, perceberam a resistência dos indígenas adultos a “ser-civilizado” e por isso deslocaram seu foco para a educação das crianças. Entre os anos de 1550 e 1553 os meninos indígenas²² foram separados de suas tribos, criados e educados pelos jesuítas nas “Casas de Muchachos”, que também recebiam os órfãos e abandonados de Portugal; sendo custeadas pela coroa lusa. Segundo Silva (2007), os métodos jesuíticos utilizavam-se da punição física e a contenção do corpo como forma de subjugar os nativos – fossem adultos ou crianças.

Nem o Estado, nem a Igreja²³ assumiram diretamente a assistência à criança abandonada, atuando tangencialmente no controle jurídico e legal, apoio

²¹ Os jesuítas foram os principais agentes educacionais no Brasil até 1759 quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Eles implantaram escolas elementares para crianças de aldeias indígenas e vilarejos, as quais objetivavam ensinar a ler, escrever e contar. Para os filhos das camadas mais privilegiadas construíram colégios para formação religiosa e de educação superior.

²² De acordo com Silva (2007, p. 43), “os religiosos priorizavam a educação dos meninos índios, tendo excluído as meninas do ensino da leitura e escrita. Para elas o aprendizado restringia-se ao exercício das atividades domésticas, que as preparavam para o casamento”, o qual geralmente ocorria por volta dos 14 anos de idade. Há de se ressaltar que tanto esta autora, como Rizzini e Rizzini (2004), apontam a carência de material sobre a educação das meninas índias no Brasil Colonial.

²³ Os jesuítas não demonstraram interesse pela infância abandonada, e seus trabalhos com as crianças indígenas deram lugar com o passar dos anos a seus colégios, ícones de formação das classes abastadas.

financeiro esporádico e estímulos variados. As Câmaras Municipais responsáveis por criar e educar as crianças sem família tinham pouca vontade em relação a esta camada da população. Apesar disso, houve ordens religiosas e mesmo pessoas isoladas que assumiram esse papel.

De acordo com Rizzini e Rizzini (2004) podemos falar em primeiras instituições de cuidado e educação de órfãos e órfãs no Brasil, a partir do século XVIII, fundadas por ordens religiosas e, conseqüentemente, seu trabalho pautava-se no claustro e vida monástica, educando o corpo para salvar a alma. Por meio de convênios com instituições, sobretudo as Santas Casas de Misericórdia, o poder público municipal delegou a estes órgãos os serviços especiais de proteção à criança abandonada ou órfã estabelecendo as “Rodas dos Expostos”²⁴. O Brasil chegou a ter 15 Rodas dos Expostos, mas a Província e depois Estado do Pará nunca adotou oficialmente tal sistema. Segundo Marcílio (2009), em Belém havia Misericórdia que atendia as várias categorias de desvalidos, inclusive as crianças abandonadas.

Até o século XIX, a institucionalização ficava a cargo quase que exclusivamente da “Roda”. Sua sistemática envolvia exames médicos iniciais, registro da entrada do enjeitado, então numerado, nomeado e batizado. Esse sistema reduziu o infanticídio, mas fez do abandono, o método de descarte de crianças. Tal como no Velho Mundo, as “Rodas” brasileiras tinham caráter caritativo-assistencial e mascaravam as transgressões sexuais²⁵. Mas era alto o índice de mortalidade de bebês - cerca de 50% a 70% de falecimentos²⁶.

A partir do século XIX o modelo caritativo-assistencial começa a declinar vistas a dificuldade acima descrita. Os governos provinciais passaram a intervir nas Santas Casas de Misericórdia reduzindo a autonomia destas. Neste tempo, a Roda começou a receber filhos legítimos, depositados nela até que os pais pudessem reavê-los.

²⁴ Neste sistema, a criança abandonada era encaminhada para casa de criadeiras, onde permanecia até os três anos de idade, quando retornavam para a casa dos expostos para serem educadas, época em que se tentava colocá-las com famílias.

²⁵ Também era forma de conseguir ama-de-leite, pois muitos Senhores deixavam na roda, os filhos de suas escravas de maneira que garantisse o aleitamento para seu próprio filho, prática ainda comum na época.

²⁶ Em 1828, com a reformulação da Lei dos Municípios, foi instituído que onde houvesse uma Santa Casa de Misericórdia, as Câmaras Municipais poderiam passar-lhes oficialmente os cuidados com as crianças abandonadas e órfãs, o que foi útil à municipalidade no sentido de se esquivar de tal responsabilidade. Já que as Santas Casas de Misericórdia sobreviviam de doações, as Assembléias Provinciais passaram a custear-lhes o internato das crianças.

A corte imperial brasileira teve como alternativa para a infância desvalida, as Companhias de Aprendizes Marinheiros e Escolas/Companhias de Aprendizes dos Arsenais de Guerra, que eram internatos para os meninos órfãos, abandonados ou recolhidos nas ruas, objetivando sua disciplinarização e profissionalização. Estes eram tratados como militares e conviviam com presos comuns, portugueses degredados e escravos condenados, sofriam castigos físicos e viviam em precárias condições de alimentação, vestuário e higiene, havendo muitos casos de adoecimentos e mortes. Já as meninas, eram recolhidas pelas ordens religiosas em instituições, visando à formação da dona-de-casa e da boa empregada doméstica²⁷. Nenhum dos dois grupos recebia qualquer atenção a suas inclinações pessoais, devendo aceitar o trajeto que lhes fora traçado pelo Estado ou pela igreja.

Na Província do Pará, foi criado pelo Frei Caetano Brandão com apoio do Bispo D. Manuel de Almeida Carvalho, em 1804 o asilo para meninas indígenas desvalidas, educadas na moral cristã. O governo provincial assumiu o estabelecimento em 1838, e o abriu a meninas que pudessem pagar pela educação. E em 1851, a instituição tornou-se o colégio Nossa Senhora do Amparo, que pretendia educação para meninas entre sete a doze anos de idade, expostas, órfãs, pobres e filhas de presos durante a prisão. Segundo Rizzini e Rizzini (2004) e Marcílio (2009) o colégio oferecia o ensino primário, música, canto, oficinas artesanais e três anos de formação normalista. Era necessário às internas desenvolver gosto e aptidão para o trabalho²⁸.

Em 1839, foi criada na província, a Companhia dos Educandos para meninos selecionados entre os desvalidos. Em 1855, foi criada a Companhia de Aprendizes Marinheiros de Belém, nos moldes anteriores e em 1885 passa a Escola de Aprendizes Marinheiros, dedicada a meninos brasileiros entre 13 e 17 anos de idade, com boa saúde física e apresentados pelos pais ou tutores. Em 1870, foi criado o Instituto de Educandos Artífices do Pará Lauro Sodré, instalado em 1872 para abrigar apenas meninos desvalidos. Segundo Marcílio (2009), estas instituições ofereciam ensino das primeiras letras, civismo e formação profissional.

²⁷ Tais instituições as separavam em “indigentes”, “órfãs desvalidas” ou ainda em “órfãs brancas” e “meninas de cor”. Para aprofundamento sugerimos a leitura de Irene RIZZINI e Irma RIZZINI. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*, 2004.

²⁸ Em 1905 passou a ser administrado pela ordem religiosa Filhas de Sant’Ana e mais tarde passou a ser chamado de Colégio Gentil Bittencourt. Segundo ementário de Leis da Assembléia Legislativa do Estado do Pará, ainda em 1962 foi restabelecido no anexo deste colégio o Internato Gratuito para Órfãs.

O modelo educacional era rígido e disciplinar, destacando-se a fragmentação do horário para maior controle dos educandos. O ócio era veemente combatido e o trabalho era visto como forma de salvação social e moral.

Rizzini (2006) ainda acrescenta que no Pará imperial ainda criou-se o Instituto de Artes e Ofícios e Agrícola da Providência, em 1883, fundado por Dom Macedo Costa, destinado a ser um internato para educação para os meninos desvalidos do interior paraense. O objetivo era educar os futuros colonos católicos, preparando-os para trabalhos artísticos e agrícolas. Tendo ensino de leitura, música, aritmética, instrução cívica e oficinas de marceneiro, sapateiro e outros. O anticlericanismo liberal dos primeiros anos da República levou ao declínio da instituição em 1890.

Ainda no século XIX, mas no período Republicano, difunde-se a campanha pela abolição da “Roda” no Brasil, liderada pelos médicos higienistas, devido aos altos índices de mortalidade e à degeneração moral que escondiam. Há de se ressaltar, porém, que apenas em 1950, foram extintas no Brasil as derradeiras Rodas dos Expostos, as últimas do ocidente.

A compreensão dos higienistas era de que às crianças abandonadas ou órfãs se dispensasse um atendimento científico e modernizante, com equipamentos bem estruturados, cuja estratégia de socialização era o trabalho. Surgem então os conceitos “científicos” ou “modernos” de “menores abandonados” e “delinquentes”. Ocorre o esforço do Estado pelo branqueamento da população brasileira por meio do higienismo e há um discurso de valorização da criança e da família. Mas as famílias pobres eram vistas como geradoras de futuros vadios e perigosos.

Existem instituições distintas para os “desvalidos” e outras para os “delinquentes”, pois os médicos higienistas e os juristas acreditavam que à infância degenerada bastava educação e ambientes adequados para torná-la útil à sociedade. Esta camada da população foi afastada dos centros urbanos e levada às colônias agrícolas, escolas de artes e ofícios, institutos correccionais e *etc.* A institucionalização era a salvação da infância degenerada.

Segundo Faleiros (2009), a República herdou tais instituições do império e as multiplicou. Em 1850 criou-se em todas as grandes capitais do país asilos de educando, visando à formação cívica e à capacitação profissional, por pressão crescente dos médicos higienistas e os juristas. Organizou-se o modelo de atendimento institucional baseado na assistência científica, prevalecendo a triagem

e distribuição das crianças conforme complexos critérios²⁹. O trabalho, a distribuição do tempo e o combate à ociosidade foram instrumentos disciplinares do corpo e da mente. Santos, R. (2006) destaca que entre as famílias economicamente desfavorecidas cresceu o sentimento de que não poderiam assegurar a sobrevivência e escolarização dos filhos, recorrendo ao Estado e suas instituições para evitar a marginalização das crianças.

Cria-se em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), no Distrito Federal (Rio de Janeiro), para abrigar crianças pobres, doentes ou moralmente abandonadas. No mesmo ano, no Pará, o Instituto Lauro Sodré, foi convertido em Colônia Orfanológica, Artística, Industrial e Agrícola Providência, voltado para formação profissional dos internos. No ano anterior, no interior do estado, foi criado o Instituto Santo Antônio do Prata, pelos missionários capuchinos da Ordem Lombardia com apoio do Estado. Funcionou a partir de 1900, nos moldes da educação higienistas que assistia e educava meninos e meninas conforme o sexo, nos moldes da educação profissional, para transformá-los em colonos³⁰. Mas logo o Estado utilizou o espaço para regular e educar os filhos dos pobres.

Além disso, em 1920 cria-se o Patronato Agrícola Manuel Barata, destinado aos órfãos ou abandonados, objetivando formá-los profissionais nos diversos ramos agrícolas. Segundo Oliveira e Rocha (2006), tais patronatos vieram preencher o vazio deixado pela queda da economia extrativista da borracha, sendo uma alternativa de educação para as classes pauperizadas. O patronato agrícola do Pará foi um dos 20 existentes no Brasil da época, sendo fechados em 1933, devido a condições inadequadas de atendimento, segundo Faleiros (2009).

A partir da segunda década do século passado, a criança desvalida tornou-se questão legal e objeto de preocupação pedagógica. Em 1921, é previsto orçamento público para construção de “abrigos”. Em 1927 é promulgado “Código Mello Matos”.³¹ Sua tônica era a ação corretiva para o menor. A educação e a

²⁹ Entre os critérios para se distribuir as crianças nas instituições estavam o motivo da internação, a inteligência, aptidão e o caráter do menor. Segundo Rizzini (2009) estes critérios foram se tornando cada vez mais complexos com os avanços dos estudos sobre a infância abandonada e delinquente.

³⁰ Rizzini (2006) para os primeiros havia o aprendizado das artes, ofícios e agricultura, moral e cívica. As meninas eram educadas para tarefas domésticas. Pondera que a Igreja e o Estado tinham propostas diferentes para o Instituto. Enquanto a primeira desejava catequização dos índios; o segundo desejava a colonização, o que requeria o domínio da vontade indígena.

³¹ Primeiro Código de Menores do Brasil e da América Latina, promulgado pelo Decreto n.º 17.943-A. De acordo Santos, R. (2006) este código caracterizava como abandonado, os menores de 18 anos que não tinham

disciplina deveriam orientar física e moralmente os infantes nas instituições de assistência. Com grau de certeza científica, o Estado qualificava as famílias pobres e seus filhos de “incapazes” e “insensíveis”. Nos abrigos o discurso da moralidade e da higiene priorizava os cuidados com o corpo das crianças. Destacavam-se práticas educativas rígidas e autoritárias, “[...] com pouca proximidade afetiva e punição severa à sexualidade” (FRAGA, 2008, p. 46).

Entre as décadas de 1920 e 1940 temos um atendimento paternalista, com aumento substancial da internação de crianças e adolescentes em instituições públicas ou subvencionadas pelo Estado³². De acordo com Carvalho (2009), há crescente interesse por estudar as crianças com o objetivo de classificá-las, pois era considerada uma prática humanitária distribuí-las cientificamente por escolas, prisões, casas de correção e hospícios conforme eram selecionadas. O trabalho era pautado em critérios raciais, efetuando a distinção entre as populações educáveis, que poderiam se tornar cidadãos e populações em que o peso da hereditariedade determinava sua incapacidade.

No Pará, por volta de 1932 e 1933 entrou em funcionamento a Colônia Reformatória de Cotijuba, localizada na ilha de Cotijuba, criada para abrigar e recuperar menores abandonados e delinquentes. Ela pautava-se igualmente em modelo rígido de educação e disciplina, que ensejou várias tentativas de fuga. Esta colônia durou até a década de 60, recebendo diferentes denominações no curso do tempo³³, mas durante todo o seu funcionamento pautou seu atendimento na metodologia de trabalho baseada na hierarquia militar com oferta de educação primária, educação física, e formação profissional, e sistema de premiações e

habitação certa, nem meio de subsistência por serem órfãos, ou cujos pais estavam desaparecidos, enfermos, ausentes, presos, fossem desconhecidos, ou que não tinham tutores. Ainda, aqueles cujos pais ou tutores estivessem incapazes de cumprir a guarda, tivessem conduta contrária à moral e aos bons costumes da época, fossem considerados vadios, libertinos, mendigos, que freqüentavam lugares ou se juntavam a pessoas de moralidade duvidosa. Percebemos aqui o quanto o abandono da criança recai sobre a imagem de uma família incapaz de cuidar, ignorando as desigualdades sócio-econômicas como motor deste processo.

O mesmo código ainda incluía no grupo dos menores abandonados aqueles vítimas de maus tratos físicos habituais ou castigos imoderados, os privados de alimentos ou de cuidados indispensáveis à saúde, empregados em ocupações proibidas ou perigosas, incitado à gatunice, mendicância ou libertinagem.

³² Instituições particulares que recebiam dinheiro público para manterem internas crianças em regimes de abrigos, asilos, internatos etc.

³³ Por volta de 1953 era conhecida como “Educandário Monteiro Lobato”, tinha educação primária, educação física, agropecuária, moral e cívica, ensino técnico e profissional de diversas oficinas (mecânica, serraria, carpintaria, marcenaria, padaria, etc.). Entre 1957 a 1963 chamava-se “Educandário Nogueira de Faria”, época em que recebia abandonados e delinquentes do sexo masculino, com idades entre 12 e 21 anos de idade, embora fosse possível encontrar educandos mais jovens, com fim de recuperá-los para o convívio social.

punições. Todos eram chamados por números e suas roupas e objetos traziam a marca da instituição³⁴.

Para Rizzini (2009) é a partir da década de 1940 que o governo federal inaugura uma política mais delineada de proteção ao menor e à infância, com a criação de órgãos federais especializados em cada uma destas categorias. Em 1941 foi criado, no Distrito Federal, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), com escolas de aprendizagem para os “menores carentes e abandonados”. Este serviço foi nacionalizado em 1944 por ser considerado um soluto à questão do menor, centralizando a organização dos serviços de assistência³⁵.

Mas em âmbito local o SAM não estava operacionalizado, existindo em muitos estados apenas para garantir designações empregatícias. Nos estados, crescia o internamento dos “falsos desvalidos”, graças ao inescrupuloso sistema de corrupção e prevaricação, pelo qual as famílias com mais recursos internavam seus filhos nos melhores estabelecimentos mantidos pelo governo. Faleiros (2009) afirma que eram reivindicadas mais vagas para internação, ao mesmo tempo em que dirigiam duras críticas ao SAM – chamado de “escola do crime”, “sucursal do inferno”, ou “Sem Amor ao Menor”. O sistema foi investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI para apurar suas irregularidades, que embora as constatasse não teve força para fechá-lo, sendo extinto somente em 1964.

Na análise de Marcílio (2009), a partir da década de 1960, o Estado brasileiro torna-se propriamente um interventor e o principal responsável pela política de assistência e proteção da infância, introduzindo o Estado de Bem-Estar Social. Nesta época se dissemina o imaginário de que a situação do menor é culpa da falência da família (pobre), que implica na deterioração das diversas instituições sociais.

Com o Golpe de Estado executado pelos militares, o modelo de assistência à infância justapôs-se em assistencialista e repressor. A Lei Federal 4.513/64 criou a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) e instituiu o órgão que a executaria, a famigerada Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

³⁴ AMARAL, Assunção José Pureza. *Registro histórico da Ilha do Cotijuba: uma análise da Colônia Reformatória de Cotijuba*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/08ilha.pdf>> Acesso em 26 nov. 2010.

³⁵ Rizzini (2009) nos relata que o SAM, criado inicialmente no Distrito Federal (Rio de Janeiro), empreendeu lá o modelo de política que deveria ser seguido por todo país. Para isso, o serviço proporcionava estágios de aperfeiçoamento de pessoal e técnico.

(FUNABEM)³⁶. Posteriormente a Lei Federal 6.697/1979 reformula o “Código de Menores”, que adotou a doutrina da “proteção ao menor em situação irregular”³⁷. O “menor”, visto como marginalizado, é denominado de “Menor Desassistido”, categoria que incluía o “menor carenciado” e o “menor de conduta anti-social.”³⁸

A questão dos “menores desassistidos” era considerada problema de segurança nacional³⁹, já que estes poderiam aliar-se aos comunistas, inimigos do regime político-econômico brasileiro. A FUNABEM passou a tratar a “questão do menor” pelo prisma da “questão social” e, segundo Vogel (2009), suas ações se voltariam para suprir as necessidades básicas deste grupo, afastando-os da carência, mantendo-o quando possível no seio familiar ou comunitário. Porém, seu patrimônio físico e simbólico foi herdado do SAM, o que implica em desconfiança social quanto a sua atuação e reprodução da cultura institucional de funcionar a maneira do extinto sistema.

A Fundação fez acordos com os Governos Estaduais para que criassem localmente instituições de assistência aos “desassistidos”. Criam-se as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM's)⁴⁰, pautadas na assistência científica, vigilância e modelo militar de disciplina e controle. No Pará, em 1967, criou-se a Fundação de Bem-Estar Social do Pará (FBESP), a qual fazia parte da PNABEM, que também atendia outros segmentos sociais vulneráveis. Segundo Lima (2008), para executar localmente a PNABEM, criou a “Escola FBESP”, destinada ao “menor carenciado”, nos moldes do que vinha acontecendo nacionalmente⁴¹.

³⁶ Criada em 1964, chamou-se inicialmente FNABEM, recebendo a nomenclatura FUNABEM a partir da década de 1970.

³⁷ “A situação irregular era caracterizada pelas condições de vida das camadas pauperizadas da população” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 41).

³⁸ Definia-se como “menor de conduta anti-social”, o infrator das normas éticas e jurídicas da sociedade e de “menor carenciado”, ou seja, aquele em situação de abandono, vítima de exploração, ou cujos pais ou responsáveis não pudessem garantir suas necessidades básicas.

³⁹ Rosemberg (2009) bem destaca que durante a Guerra Fria, a Doutrina Brasileira de Segurança Nacional reconhecia a divisão geopolítica do mundo e se alinhava ao bloco Ocidental cristão, liderado pelos Estados Unidos e em superioridade moral ao bloco comunista expansionista e antidemocrático soviético. A camada pobre da população era considerada mais suscetível à propaganda comunista internacional. Seria necessário, de forma integrada, intervir na saúde, educação e alimentação da população, mas principalmente junto às crianças, prevenindo-as do futuro de pobreza e dos males do comunismo.

⁴⁰ A FUNABEM chegou a ter uma publicação monográfica de conteúdo programático (Revista Brasil Jovem) para difundir seus ideais quanto à questão do menor, que poderia ser acessada pelas instituições estaduais. Era necessário que, em nível local, as instituições incorporassem o discurso e as propostas da PNABEM, para que ela obtivesse sucesso, mas isto de fato não se concretizou.

⁴¹ Tinha, ainda, outros dois centros de atendimento aos “menores de conduta anti-social”, um masculino e outro feminino.

Na cidade de Belém, foi criada a FUNPAPA, em 1966. Segundo Soares (1996), suas finalidades eram conforme modelo de racionalização da Assistência Social, visando o ajustamento social dos indivíduos marginalizados. Entre os anos de 1966 a 1969, a FUNPAPA fez convênios com sindicatos, grupos religiosos, casa de saúde *etc.*, repassando verba aos que desenvolvesse ações sociais, inclusive para infância.

Neste tempo, era amplamente aceita a ideia da institucionalização das crianças pauperizadas ou abandonadas como solução para o problema da sua marginalização e, por isso, pais ou responsáveis articulavam-se para garantir que todos seus filhos fossem cuidados e educados em unidades da FUNABEM⁴², evidenciando que as equipes estaduais não incorporaram as propostas da mesma, repetindo o que acontecia no SAM.

Segundo Vogel (2009), a FUNABEM investiu na estrutura e recursos humanos, todavia sua política não funcionou e aumentou a marginalização, criando o “Menor filho do Estado”. Ela era contraditória na medida em que centralizava o planejamento da política e descentralizava sua execução, no melhor estilo tecnocrático da época. Em 1973 a “CPI do Menor” identificou que a Fundação não reunia condições para enfrentar a questão do menor.

A partir 1980 o reconhecido fracasso da PNABEM, da FUNABEM e do Código de Menores, somado à mobilização da sociedade civil organizada, na luta pela (re) democratização do país, traz os ventos da mudança. Surgem projetos sociais de educação de rua, como alternativa à institucionalização e em 1985 é criado o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), que luta por mudança nesta visão disciplinar de cuidado e educação das crianças e adolescentes.

Faleiros (2009) e Vogel (2009) apontam que a FUNABEM necessitou se reorganizar com o processo de redemocratização. Descentralizou a esfera de decisão, para atender a ideais democráticos e dirigiu suas ações para novos projetos (legislação do trabalho infantil e combate às drogas, à prostituição infantil e aos maus-tratos,). Em 1988, a promulgação da Constituição Federal⁴³ traz os

⁴² Para Rizzini e Rizzini (2004), na década de 1970 a maioria dos internos da fundação eram crianças entre seis e dez anos de idade, e quase a metade tinha mais de um irmão na instituição.

⁴³ “[...] a Constituição Federal rompe com o anterior tratamento diferenciado e discriminatório dado aos filhos em razão da origem do nascimento ou das condições de convivência dos pais. [...] dada prevalência a toda normativa convencional internacional, reguladora da promoção e proteção dos direitos humanos, ratificada em

ventos da “Doutrina da Proteção Integral” como norte para a questão da assistência e educação da infância e adolescência no Brasil. Esta doutrina se evidencia no país em 1990 com a ratificação da “Convenção sobre os Direitos da Criança”, e sanção da Lei 8.069, o ECA. Ambas reconhecem as crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos”.

A palavra “sujeito” traduz a concepção da criança e do adolescente como indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros “objetos”, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento. O fato de terem direitos significa que são beneficiários de obrigações por parte de terceiros: a família, a sociedade e o Estado. Proteger a criança e o adolescente, propiciar-lhes as condições para o seu pleno desenvolvimento, no seio de uma família e de uma comunidade, ou prestar-lhes cuidados alternativos temporários, quando afastados do convívio com a família de origem, são, antes de tudo e na sua essência, [...] o cumprimento de deveres para com a criança e o adolescente e o exercício da responsabilidade da família, da sociedade e do Estado (BRASIL, 2009a, p. 26).

Segundo Rizzini et. al. (2007), a oposição à institucionalização de crianças ganha o apoio dos movimentos anti-manicomiais e na crítica ao modelo das grandes instituições de cuidados massificados e prática de maus-tratos contra seus internos. Concomitantemente é reconhecido que a institucionalização de crianças é onerosa ao Estado e prejudicial às crianças biológico, social e afetivamente. Diferentemente das legislações anteriores, o ECA ocupa-se de todas as crianças e adolescentes e estabelece que a medida de recolhimento a instituições do tipo abrigo é excepcional, só aplicável quando da impossibilidade de permanência na família.

No Pará, ainda no início da década de 1990, a “Escola FBESP” foi extinta, e em seu lugar foi criado o Centro de Permanência Temporária Providência (CPTP), para crianças e adolescentes de ambos os sexos, entre zero a dezoito anos de idade incompletos, em situação de violação de direitos. Era o juiz especializado

caráter especial pelo Brasil e àquela estabelecida por força de resoluções da Assembléia Geral das Nações Unidas. Assim sendo, é de se destacar como marcos normativos a serem considerados as Declarações sobre os Direitos da Criança (1924/1959), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), o Pacto de São José da Costa Rica (1969), o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966, ratificados em 1992) e o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças (ratificado pelo Brasil em 2004) e o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança Referente à Venda de Crianças, à Prostituição Infantil e à Pornografia Infantil (ratificado pelo Brasil em 2004)” (BRASIL, 2009a, p.21).

quem decidia pelo encaminhamento ao CPTP. Em 1992 foram criados novos Centros de Acolhimento Provisórios, segundo idade e sexo e para crianças e adolescentes com necessidades especiais.⁴⁴ No ano de 1993 a FBESP foi extinta e é criada a Fundação da Criança e do Adolescente do Pará (FUNCAP), sendo seguida em 1994 pela Política Estadual de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Pará. A partir daí a FUNCAP começa a se retirar paulatinamente da aplicação da medida de abrigamento e passa a se concentrar no adolescente em conflito com a lei.

Isto vem responder a um dos eixos do ECA, a “[...] municipalização dos serviços públicos via política de execução das políticas sociais básicas, articuladas com medidas de proteção especial” (Silva, 1995, p. 19), como forma de evitar políticas centralizadas. No ano de 1993, ocorre na cidade o Fórum Paraense de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, preocupado em mudar as condições de ineficácia das políticas sociais dirigidas a esta população.

No mesmo ano a FUNPAPA inicia a implantação da sua rede de abrigos para atender crianças em situação de risco, com forte inclinação para as que viviam em situação de rua, num processo que durou mais de um ano. Há de se considerar, conforme Silva (1995), que a Fundação municipal não tinha experiência com atendimento a crianças afastadas da família e para isso realizou capacitação profissional e visitas a instituições de outros estados.

Para implantação do primeiro abrigo sob seus auspícios, houve articulação interinstitucional que contou com a FUNCAP e o Juizado da Infância e Juventude da Capital. Contrariando as determinações do ECA, a FUNPAPA articulou sua rede de quatro abrigos separados por faixa etária e sexo. Destes, três eram destinados a crianças e adolescentes do sexo masculino, englobando a faixa de 7 a 18 anos de idade incompletos e um para adolescentes do sexo feminino, entre 12 a 14 anos

⁴⁴ Foram criados: o Espaço de Acolhimento Provisório (EAPI), para crianças de ambos os sexos, na faixa etária entre zero e seis anos de idade; os Espaços de Acolhimento Provisório Masculino (EAPM) e Feminino (EAPF), para atender crianças e adolescentes entre sete e dezoito anos de idade incompletos; e o Espaço de Acolhimento provisório Especial (EAPE), para crianças com necessidades especiais. O EAPI existe até os dias atuais e ainda é mantido pelo Poder Executivo Estadual, atendendo crianças com as mesmas características. O EAPE, não mais existe com tal nomenclatura, ele agora é mantido pela congregação dos Pobres Servos da Divina Providência e mantém convênio com a Secretaria Executiva de Saúde do Estado do Pará (SESPA), devido às demandas de saúde de sua clientela.

de idade⁴⁵. A partir de 1995 a Fundação Municipal absorve as crianças e adolescentes abrigados pela FUNCAP.

Atualmente, a FUNPAPA conta com apenas três abrigos municipais, um para meninos de 7 a 12 anos de idade incompletos – *locus* desta pesquisa; outro para adolescentes do sexo masculino entre 12 e 18 anos de idade incompletos; e um para adolescentes do sexo feminino na mesma faixa de idade do último.

A Lei 12.010 de 2009, que altera o ECA, trouxe novos avanços e estabelece, por meio do art. 101, VII, a nomenclatura “Acolhimento Institucional”. Segundo Rizzini et. al. (2007) esta terminologia traz a ideia de brevidade no tempo de acolhimento, se diferenciando da nomenclatura “institucionalização”. Neste sentido, o tempo máximo de aplicação desta medida deve ser dois anos, estendendo-se excepcionalmente por decisão judicial fundamentada.

Notamos que as primeiras legislações sobre a institucionalização de crianças tinham como personagem central a infância pobre e que o cuidado e a educação em instituições assistenciais foram caracterizados por muito tempo pelos referenciais caritativos, assistencialistas, higienistas, disciplinares e corretivos. Gradualmente aumentou a crença de que as instituições do Estado eram alternativas melhores do que convivência propiciada pela família carenciada moral e economicamente. Aliás, Rizzini e Rizzini (2004, p. 71) afirmam: “A intervenção e o policiamento do Estado sobre a família no cuidado dos filhos têm repercussões importantes até os dias de hoje[...]”, pois nos chegamos ainda presentemente na Vara da Infância e Juventude pessoas que desejam entregar crianças ou adolescentes ao Estado, por não se sentirem em condições de educá-los.

A institucionalização veio se legitimando, em meio à crise social vivida no Brasil, como uma forma de proteger a sociedade de uma possível infância perversa e marginal. Isto implica em um clima favorável ao disciplinamento dos corpos, à vigilância dos comportamentos, à contenção dos afetos. Apesar disso, nos últimos 30 anos a sociedade exigiu mudanças, reconhecendo este estrato social como digno de cidadania. Feitas as considerações históricas, convidamos o leitor a conhecer o que é o acolhimento institucional tipo abrigo e quais os aspectos pedagógicos e educativos envolvidos nele.

⁴⁵ Segundo Soares (1996) isto se justifica devido pesquisa da FUNPAPA, ocorrida em 1993, que constatou a maioria de meninos em vivência de rua.

3.2 UMA VISÃO DO ABRIGO COMO ESPAÇO-TEMPO-VIVIDO DE CUIDADO E EDUCAÇÃO

Escolhemos fazer essa discussão sobre a interface educativa da medida de acolhimento em abrigo institucional, porque em nossas pesquisas não encontramos de forma sistemática. Na verdade, notamos que a dimensão pedagógica é preterida em razão de sua missão assistencial e dos efeitos psicológicos da medida. Logo, pretendemos envolver o leitor naquilo que visualizamos como as relações pedagógicas e educacionais do abrigo.

Nossa compreensão do que é o Acolhimento Institucional vêm do estabelecido pelo “Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária”, edificado sobre as bases do ECA, e marcado por esse sentido histórico de reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. A terminologia serve para

[...] designar os programas de abrigo em entidade, [...] que atendem crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigo, aplicadas nas situações dispostas no Art. 98 [...] O Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes pode ser oferecido em diferentes modalidades como: Abrigo Institucional para pequenos grupos, Casa Lar e Casa de Passagem. Independentemente da nomenclatura, todas estas modalidades de acolhimento constituem “programas de abrigo”, prevista no artigo 101 do ECA, inciso VII (BRASIL, 2006, p.40).⁴⁶

Nosso trabalho volta-se para a modalidade abrigo institucional, uma medida de proteção que, conforme determina o art. 98 do ECA, pode ser aplicada nos casos de ameaça ou violação dos direitos de crianças e adolescentes por: ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; e/ou em razão da conduta da própria criança ou adolescentes. A excepcionalidade desta medida assenta-se na prioridade à permanência do infante na família, cabendo a colocação em abrigo apenas nos casos em que nem os pais,

⁴⁶ A redação anterior do Estatuto da Criança e do Adolescente referia a esta medida protetiva, prevista no art. 101, VII, como “abrigo em entidade”, contudo, com a sanção da Lei n.º 12.010/2009, a expressão foi alterada para “acolhimento institucional”, que como já exposto é mais ampla, por compreender as modalidades casa-lar e casa de passagem além do próprio abrigo institucional. Aliás, a maioria das pesquisas consultadas, esta última modalidade é reportada simplesmente como abrigo.

nem a família extensa ou ampliada⁴⁷ são *loci* seguros de proteção, cuidado e educação.

O abrigo “é” uma alternativa de cuidado coletivo de crianças, mas “não-é” a mesma coisa que a internação. No ECA, a última é uma medida sócio-educativa de privação de liberdade, aplicada a adolescentes em conflito com a lei⁴⁸. A diferenciação entre “abrigo” e “internação” é consequência e conquista de todo o processo histórico descrito anteriormente, implicada na compreensão de que atendem sujeitos com demandas diferenciadas, sendo para Rizzini e Rizzini (2004) um marco no esforço de implementação de uma nova forma de assistir à infância brasileira afastada de cuidados parentais.

O abrigo pode ser definido, ainda, como a entidade que atende a crianças em grupo, em regime integral; isto é, 24 horas por dia, todos os dias da semana; sem que tenham sua liberdade cerceada. Além disso, o/a acolhido/a não é proibido/a de visitar ou ser visitado/a pela família, exceto nos casos de determinação judicial. A instituição deve acompanhar normas e regras estipuladas por entidade ou órgão governamental ou não-governamental que a mantenha, e ser obediente não apenas aos princípios e às determinações do ECA, aos pressupostos do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes a Convivência Familiar e Comunitária, a Política Nacional de Assistência Social, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a Norma Básica Operacional do SUAS.

Além disso,

[...] o serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e **favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local** (BRASIL, 2006, p.63, grifo nosso).

⁴⁷ Com a Lei 12.010/2009, a redação do art. 25, parágrafo único do ECA foi alterada para o seguinte texto: “Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade”. Assim, a rede familiar de apoio à criança foi ampliada, e pode alcançar bisavós, primos etc., desde que tenham vínculos afetivos e de afinidade com a criança.

⁴⁸ Esta medida é prevista no art. 112, inciso VI. O ECA, ainda, dispõe detalhadamente sobre a Internação em sua seção VII, do art. 121 ao art. 125.

É, pois, a partir dos destaques feitos acima que gostaríamos de visar ao caráter pedagógico e educativo deste espaço-tempo-vivido. A colocação da criança no abrigo significa que ela viverá sua socialização – ainda que temporariamente – sob a égide da instituição e, portanto, esta última deve se preocupar com sua educação.

Consideremos que ambientes de cuidado coletivo para crianças, como o abrigo, são ambientes de educação, uma vez que “[...] as práticas de cuidado são práticas pedagógicas, na medida em que estimulam a interação, o diálogo e a troca de conhecimentos entre o cuidador e a criança, especialmente no que se refere aos seus valores, crenças e costumes” (CAVALCANTE, 2008, p. 69). Em ambientes como creches, que também assistem coletivamente a crianças a partir de abordagens pedagógicas, a ideia de cuidado atrelada à educação é amplamente aceita, e consta em documentos oficiais, embora na prática ainda haja alguma resistência a elas⁴⁹.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) destaca o cuidado como uma atividade permanente e fundamental para as ações pedagógicas de creches e pré-escolas, quando o coloca como componente da proposta curricular da educação infantil. Este referencial propõe a superação da dicotomia cuidado e educação, pois as considera indissociáveis. Alves e Veríssimo (2007) defendem que a noção de cuidado acastelada pelo RCNEI não é de simples transposição do cuidado doméstico para o ambiente escolar, mas uma assistência profissional que construa uma prática de atendimento pautada no oferecimento de melhores condições para as crianças.

Neste estudo realizado em uma creche identificou-se a prevalência do cuidado desvinculado da ação educativa, favorecendo entre as professoras o sentimento de que não estão trabalhando em sua profissão, mas exercendo a função de “mãe”. Por isso “[...] as educadoras ainda vêm com menos estranhamento haver pessoas diferentes para cuidar e educar, do que a professora ter que assumir os cuidados com o corpo infantil” (ALVES; VERÍSSIMO, 2007, p. 20).

⁴⁹ A pesquisa de Alves e Veríssimo (2007) demonstra que as educadoras de uma creche não se sentiam atuando como educadoras quando estavam em situações de cuidado de crianças. O cuidado é preterido em razão do que elas acreditam serem demandas pedagógicas.

Apesar de algumas semelhanças, o abrigo não é uma creche, porque é uma medida de proteção que se estende da idade de zero a dezoito anos incompletos, porque seu trabalho é contínuo e em regime integral e porque precisa assumir a educação que é atribuída no meio social à família. E justamente este último aspecto é, para Cavalcante (2008), fator que decisivamente diferencia o abrigo das demais instituições infantis de cuidado.

A doutrina da proteção integral, de acordo com Santos, R. (2006), ao pressupor a criança como sujeito de direito, requer que a educação ofertada seja orientada para o exercício da cidadania. O desenvolvimento da cidadania está para além do sentido cívico nele imbricado, mas em pertencer a um grupo com maneiras reguladas e lícitas de ser e fazer no mundo. Por isso, o trabalho de garantia da convivência familiar e comunitária assume um caráter eminentemente pedagógico.

Quando lemos que as crianças em abrigo devem ser estimuladas a estes tipos de convivências, isto requer que a instituição desenvolva estratégias pedagógicas de participação da família e da comunidade na vida da criança para garantir-lhes as experiências educativas.

Já apresentamos anteriormente a família como espaço educativo, cuja principal missão é socializar as crianças a partir de conteúdos, métodos e avaliações assistemáticos e, por isso, não nos repetiremos. A comunidade é espaço de relações pedagógicas. No encontro com os vizinhos, por exemplo, experimentamos a inserção num grupamento humano maior que a família e diverso desta. A maneira como nosso vizinho cura uma dor de garganta, por exemplo, pode ser diferente da nossa. Ao mesmo tempo, insistindo na observação desse Outro diferente de nós, percebemos similaridades com muitos de nossos comportamentos e condutas.

A vida comunitária significa imergir na diversidade, o que coloca-nos frente à negação constante do que somos, ao mesmo tempo em que nos descobrimos Ser. Então, existindo como sujeitos comunitários desenvolvemos nosso Eu, ou nossa identidade. Podemos dizer que o sujeito individual que nos tornamos é integrado pelo sujeito comunitário que vivemos, uma vez que,

Durante a infância e a adolescência o desenvolvimento é continuamente influenciado pelo contexto no qual a criança e o adolescente estão inseridos. A partir da relação com colegas, professores, vizinhos e outras famílias, bem como da utilização das ruas, quadras, praças, escolas, igrejas, postos de saúde e outros, crianças e adolescentes interagem e

formam seus próprios grupos de relacionamento. Na relação com a comunidade, as instituições e os espaços sociais, eles se deparam com o coletivo – papéis sociais, regras, leis, valores, cultura, crenças e tradições, transmitidos de geração a geração – expressam sua individualidade e encontram importantes recursos para seu desenvolvimento[...].

Os espaços e as instituições sociais são, portanto, mediadores das relações que as crianças e os adolescentes estabelecem, contribuindo para a construção de relações afetivas e de suas identidades individual e coletiva. (BRASIL, 2006, p. 33)

A vida em comunidade constitui ampliação das possibilidades de significação. Imaginemos uma criança que vivesse isolada com sua comunidade parental. Ela apreenderia por meio das condutas e dos comportamentos, os sentidos e significados simbólicos, porém limitados ao que lhe era possível experimentar nessas estreitas relações entre sujeitos. A vida em comunidade, justamente por ampliar essas experiências, preenche o Ser com novas significações. Mais até, permite testar aqueles sentidos e significados que foram apreendidos na convivência familiar e aprimorá-los, o que destaca a importância de ser-em-comunidade.

No caso da convivência comunitária isto pode ser alcançado a partir da utilização pelas crianças da rede de serviços disponíveis na localidade (escola, posto de saúde, equipamentos de lazer, *etc.*). Além disso, perpassa a inclusão não apenas coletiva dos infantes em acolhimento nas atividades culturais, educacionais e de lazer disponíveis no meio comunitário; mas individualmente, respeitando o interesse, as habilidades e o ritmo da criança. Se um menino tem interesse por futebol, e outro por natação, ou balé, o planejamento institucional deve prever estratégias para garantir esse atendimento.

No âmbito da convivência familiar o trabalho pedagógico pode iniciar pela própria diversidade na formação e organização das famílias. Syzmanski (2000) pondera que existe a família nuclear burguesa que permeia o imaginário social, composta por pai, mãe, filhos e avós. É caracterizada pela presença de sentimentos associados ao amor, acolhimento, apoio e segurança e amplamente utilizada como padrão de normalidade e ordem.

Todavia, como bem destaca Silva (2007), a heterogeneidade étnica e cultural da população brasileira sempre proporcionou a existência de estruturas familiares diversas: monoparentais – geralmente chefiadas por mulheres –, extensa ou ampliada, uniões homoafetivas, filhos de criação, avós ou tios responsáveis pelos netos ou sobrinhos e vice-versa, padrasto/madrasta e enteado/a, *etc.*, as

quais podem ofertar cuidados parentais satisfatórios ou não; desembocando no conceito de “família vivida”.⁵⁰

O plano pedagógico do abrigo deve contemplar essa diversidade apresentando a família vivida como ser-família legítimo em nossa sociedade. Desenvolver esse conteúdo em atividades culturais e educacionais resgata o valor do conhecimento vivido e próprio da criança, já que ela passa a reconhecer a sua experiência de arranjo familiar como parte do conceito “família”.

O abrigo pode oportunizar eventos sócio-psicopedagógicos em que os membros parentais significativos possam partilhá-los com as crianças, como por exemplo, reuniões escolares, atividades culturais, religiosas, esportivas, *etc.* Cavalcante (2008) acrescenta ainda que sob a supervisão dos técnicos e educadores do abrigo, os pais ou responsáveis podem participar dos procedimentos de cuidado em relação à higiene e à alimentação da criança, construindo um espaço-tempo de cuidado e de educação.

Também é possível planejar uma arqueologia das histórias familiares: local de natividade, meio de sobrevivência, ancestrais, origens étnico-culturais, *etc.* Estas são maneiras de resgatar o modo de ser daquele grupo e sua importância como conteúdo significativo e ponto de partida para a aquisição de outros conteúdos mais amplos. São maneiras de tomar as crianças como corpos-vividos e que justamente vivendo, ampliam suas percepções, seus conhecimentos, sua consciência de si, dos outros e do mundo, fortalecendo ser-em-família como importante episódio relacional de aprendizado e crescimento pessoal.

Nas orientações técnicas para os serviços de acolhimento institucional (BRASIL, 2009a) é recomendado que o projeto político pedagógico do abrigo, com o intuito de garantir o exposto acima, deve: flexibilizar os horários e esquemas de visitação, favorecer a participação da família em atividades recreativas e culturais, promover rodas de conversa com os pais, satisfazer às necessidades religiosas e espirituais das crianças, articular-se com a política de educação e saúde, *etc.* Podemos analisar que esta recomendação objetiva relativizar o controle sobre os corpos nestas instituições.

⁵⁰ O conceito “[...] família vivida [...]” é apresentado por SYZMANSKI (2000, p. 18), e maiores esclarecimentos podem ser obtidos na obra referenciada ao fim deste trabalho. Como leitura complementar, sugerimos o livro de Milene Maria Xavier Veloso e Sandra Mônica da Silva. *Construindo estratégias de enfrentamento à violência doméstica contra a criança e o adolescente*, 2007, referenciado neste trabalho.

A discussão sobre o resgate do micro-universo cultural da criança, ou seja, sua maneira de ser e fazer em família e em comunidade, permeia as recomendações pedagógicas para as políticas educacionais, curriculares, planejamento escolar, projetos sociais e toda gama de ações voltadas ao fortalecimento da cidadania infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵¹, que disciplina a educação escolar, por exemplo, determina em seu art. 3º, que o ensino no Brasil tem como princípios: “[...] X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRANDÃO, 2005, p.22). A legislação educacional em vigência dá importância – ainda que não sob esta nomenclatura – a ser-em-família e a ser-em-comunidade, quando suscita a vida fora da escola e as práticas sociais.

Além disso, no âmbito das orientações (BRASIL, 2009a) e planos nacionais (BRASIL, 2006) para as ações desenvolvidas no abrigo institucional, encontramos transversalmente à convivência familiar e à comunitária, a questão do respeito à diversidade e não-discriminação.

Quando pensamos em diversidade e educação devemos considerar que:

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas.[...] é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação (SACRISTÀN apud CANDAU, 2008, p.14-15).

Nossa compreensão é de que falar em diversidade na educação jamais implicará em soluções prontas, equações exatas para problemáticas antigas. Se o leitor, ainda cogitar que as crianças em abrigos em sua maioria pertencem à mesma classe social, ou seja, a classe pobre, ou qualquer nomenclatura que aprover, lhe responderemos que existe a criança pobre do meio urbano e a criança pobre do meio rural; a do sexo masculino e a do sexo feminino; a criança pobre branca, a cabocla, a negra, a indígena, *etc.*, e em todas elas várias percepções de mundo imbricadas em diferentes maneiras de Ser-no-(meio-do-) mundo, Ser-para-outro e Ser-em-si, ou seja, de Ser-corpo.

⁵¹ Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Também chamamos atenção ao leitor à maneira disciplinar e massificante com que as instituições de abrigo foram historicamente consolidadas, incluídas entre as “instituições modernas” de que fala a citação. O disciplinamento dos comportamentos e a massificação das condutas, fosse para apaziguar a alma, higienizar os sujeitos ou treiná-los para serem socialmente úteis, era metodologia de controle, que ao mesmo tempo instaurava um estado grupal de “consciência coisificada”⁵². Adorno (2006) relata o processo de coletivização vivido pelos jovens alemães no período hitlerista. Estes jovens, despojados de autonomia e oprimidos por uma educação rígida que padronizava as experiências diárias, aceitavam a ideologia nazista da superioridade racial e utilizavam-na como forma de liberar a pressão emocional. Assim, aceitavam agredir pessoas de etnias consideradas inferiores. Para o autor, essas pessoas se objetivam (se tornam coisas), pois são indiferentes aos conteúdos das próprias ações.

O efeito perverso da massificação das condutas é a formação de sujeitos que negam o direito à diferença de outros sujeitos e à diversidade de modos de ser e fazer no mundo. Confirma-se um tipo de convivência que busca unidade apenas na semelhança, excluindo, negando e até mesmo exterminando o não-semelhante. Decorre disso sentimentos e atitudes não-empáticos e discriminatórias, que parecem legítimos aos olhos de seus autores.

O abrigo é um espaço-tempo-vivido que atende sujeitos com diferentes histórias pessoais e sócio-culturais e seu plano pedagógico atento aos interesses e bem-estar das crianças, necessita trabalhar com esse conteúdo, objetivando sentimentos favoráveis ao diálogo entre as diferenças, sejam elas religiosas, sexuais, étnico-culturais e *etc.*, a fim de evitar a massificação e a discriminação.

Com base em Candau (2008), elegemos que o plano pedagógico do abrigo pode incluir ações de socialização em pequenos grupos salientando a importância da diversidade que a instituição deve satisfazer. Identificar nesses grupos o significado do Outro, para desmitificar a suposição de que ele é mal e, assim, favorecer a aproximação entre sujeitos. Quando a oportunidade surgir, o abrigo pode ancorar os conteúdos ensinados nas escolas com as histórias de vida das crianças e criticá-los considerando o contexto vivido.

⁵² Expressão de Theodor Adorno e Max Horkheimer empregada em *Dialética do Esclarecimento*, 1986, p. 40. Podemos entendê-la como a desumanização das relações do homem redundando numa leitura de mundo que se dá conforme os ditames do modo de produção capitalista. O homem não faz o que quer, não critica o conhecimento circulante, *etc.*, ao contrário ele consome opiniões, arte, informação.

Os elementos acima preconizados em textos técnicos e legislativos sobre as ações desenvolvidas no acolhimento em abrigo institucional, não se limitam a documentos ligados à assistência social, mas também a educação. A LDB atual, quando trata do Ensino Fundamental em seu art. 32, objetiva a formação do cidadão mediante,

[...]

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

[...]

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRANDÃO, 2005, p. 86).

Mais uma vez na legislação nacional da educação temos os elementos pedagógicos que podem nortear o abrigo institucional na formação de atitudes e valores não-discriminatórios, partidos das aprendizagens de atitudes ligadas convivência com o outro. As ações pedagógicas do abrigo podem usar conteúdos, estratégias e avaliações formais e informais, porque como espaço de socialização não apenas as atividades planejadas, como o próprio comportamento de quem trabalha são referências às crianças. Isso demonstra a complexidade do trabalho educativo desenvolvido nesta instituição, já que se torna fundamental reconhecer os momentos e os espaços em que cabe a formalidade e a informalidade.

Tudo isto desemboca na questão da autonomia. Na perspectiva existencial o nosso Eu é edificado sobre nossas relações com o Outro, com o Mundo e conosco mesmos. Sem perder de vista essa faceta, acrescentamos que,

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. [...] O fim do ensino é que o aluno /a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 39).

O escopo trata da educação escolar, nos faz refletir que o desenvolvimento da autonomia é um dos fins do processo de aprendizado. Esta vem se elaborar na eterna (re)construção do Eu, através de percepções, negações, consciências, conhecimentos que nos permitem desenvolver juízos de nossas ações e das ações dos outros, a ponto de estabelecermos significados, isto é, aquilo que é correto,

adequado e bom (assim como seus antônimos e meio-termos) conforme apreendemos em nossas relações existenciais.

Ser autônomo está nas dimensões da corporeidade, na medida em que requer adoção de condutas e comportamentos significativos num ambiente concreto, mas partidas do vivido pelo sujeito.

Entre os princípios que regem os serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009a) deve-se dar atenção ao “respeito à autonomia”. Essa compreensão atinge a necessidade de envolvimento dos infantes nas decisões sobre sua inserção familiar e comunitária, respeitando obviamente suas condições para tal. Também, oportunizar-lhes participação na organização do ambiente, nas regras de convivência do abrigo, na programação de atividades *etc.*, sempre conforme sua capacidade de participação.

De forma geral, percebemos o interesse na voz da criança, na sua capacidade de manifestar preferências e de contribuir para que o trabalho desenvolvido na instituição possa atender aos seus interesses e às suas necessidades. Notamos o interesse de envolver os infantes em experiências concretas que requerem a mobilização de suas percepções, conhecimentos e valores vividos, para determinar aquilo que lhes é mais interessante, importante e adequado, mobilizando sua corporeidade.

Fundados em Moreira e Câmara (2008) esboçamos que projeto político pedagógico do abrigo pode incluir atividades que facilitem a percepção da existência de preconceitos e discriminações afetando as experiências pessoais; e demonstrar que as identidades das crianças são impregnadas por aspectos de dominação e subjugação vividos no contexto social mais amplo.

Explorar a imagem positiva de grupos subalternizados, como as famílias com arranjos vividos diferentes do modelo moderno. Propiciar espaços de conversa para que as crianças desenvolvam sensibilidade e conhecimentos a fim de se posicionarem contra preconceitos e discriminações em seus cotidianos, inclusive dirigidos contra elas mesmas por estarem afastadas do cuidado parental. Isto é uma excelente oportunidade de trabalhar pela não-identificação destes infantes com o estereotipo de “ser-criança-institucionalizada”, “ser-menor- abandonado”, *etc.*

A inclusão do desenvolvimento da autonomia como perspectiva do plano pedagógico do abrigo oferece à criança opções e condições de escolhas que

segundo Syzmanski (2000) multiplicam-se à medida que cresce a capacidade crítica, a habilidade argumentativa e o conhecimento de si e do mundo. Com isso, oferecer às crianças espaços-tempos-vividos de diálogo sobre suas opções é forma de proporcionar-lhes o desenvolvimento da criticidade, habilidade necessária como norte para outras importantes escolhas pessoais e profissionais.

A Fundação Orça (2004) aponta ainda como interface pedagógica do abrigo institucional: a) o acesso à escolarização e profissionalização; e b) os indicadores de avaliação do abrigamento. No tocante à escolarização e profissionalização devemos considerar que o projeto político pedagógico do abrigo institucional deve estar atento ao reforço escolar e à inclusão da criança em ações complementares (como eventuais projetos de arte e educação, esporte e educação, trabalho de educação especial, *etc.*) desenvolvidas na própria escola. Isso também inclui, quando necessário, um trabalho específico entre a equipe do abrigo e a equipe escolar, nos casos de distorção idade/série, atendimento especializado em educação, observação de condutas e comportamento incompatíveis ou inadequados social, afetivo, cognitivo ou intelectualmente.

A profissionalização está mais atrelada à formação do/a adolescente, especialmente considerando a necessidade de elaboração de um projeto de vida pautado na cidadania e no trabalho. Neste caso, o projeto político pedagógico do abrigo deve aplicar tanto o disposto na legislação da educação profissional⁵³ quanto no ECA⁵⁴. Entretanto, a questão da profissionalização está para além de nosso interesse, já que nossa discussão é sobre a criança acolhida em abrigo institucional.

Quanto aos indicadores de avaliação do serviço de acolhimento em abrigo, percebemos que eles voltam-se à análise de consagração dos princípios mencionados anteriormente, ou seja, a capacidade do abrigo de satisfazer às necessidades e demandas das crianças inclusive em suas dimensões educacionais e pedagógicas. Isto implica a participação do acolhido no processo avaliativo. Portanto, as estratégias avaliativas devem incluir a escuta da criança. Escolhemos trazer este item aqui para demonstrar que tal como as escolas, os abrigos

⁵³ Encontramos especificações sobre a Educação Profissional na LDB 9.394/96, do art. 39 ao art. 42.

⁵⁴ O Capítulo V do ECA trata do “Direito à profissionalização e à proteção no trabalho”, consagrando desde o art. 60 ao art. 69 a este tema.

necessitam organizar-se no sentido de planejar ações e revê-las, substituí-las e melhorá-las para atender às crianças de forma satisfatória.

Desta forma, não poderíamos nos furtar a análise de que as convivências familiar e comunitária, a diversidade e não-discriminação, a autonomia, a escolarização e profissionalização; e a escuta avaliativa estão vinculadas a uma outra questão pedagógica do acolhimento em abrigo institucional, que as congrega na exigência do atendimento individualizado.

O plano pedagógico do abrigo deve contemplar estratégias de atendimento que possibilitem a equipe de trabalho favorecer a cada criança a manifestação de sua individualidade. Isto requer desde atenção a aspectos estruturais e materiais, ou seja: que a criança disponha de um espaço que reconheça como seu (sua cama, seu armário...) de objetos próprios (suas próprias roupas, sua toalha, seu material escolar, seu brinquedo...); como subjetivos, isto é: que a criança possa manifestar preferências por pessoas, amigos, situações, brincadeiras e *etc.*

Embora o tenhamos deixado para o final, o atendimento individualizado é a bússola que deve guiar todas as demais ações pedagógicas, no sentido de favorecer um aprendizado vivencial, pautado no valor da experiência e no reconhecimento das escolhas como parte do processo de crescimento.

Apresentada a historicidade e a dimensão educativa do acolhimento institucional para crianças, podemos nos lançar no mundo vivido de uma instituição, escolhida como *locus* desta pesquisa e apresentá-la adequadamente.

3.3 O ESPAÇO-TEMPO VIVIDO: CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO PESQUISADA E OS SUJEITOS

Ser-nos-ia impossível iniciar este item sem mencionarmos os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁵⁵ e que muito nos sensibilizaram quando da escolha de nosso objeto de pesquisa. Esse estudo avalia que há cerca de 20 mil crianças e adolescentes vivendo em abrigos beneficiados por recursos do

⁵⁵ A pesquisa foi realizada em 589 serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes prestados por Organizações Não-Governamentais, co-financiados com recursos do Ministério do Desenvolvimento Social e representou um marco na mobilização nacional para a discussão acerca do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.

Governo Federal, mas isso não expressa a totalidade brasileira, apenas retrata as condições dos infantes acolhidos nas 589 entidades apoiadas por tais recursos.

A região Norte concentra 4,2% das instituições pesquisadas, com cerca de 1,9% das crianças e adolescentes acolhidas em abrigos. O estado do Pará concentra especificamente 0,5% destas instituições e atende 0,2% das crianças brasileiras. Tanto no território nacional (61,3%) quanto no regional (54,9%), a maior concentração de crianças em abrigos está na faixa etária de 7 a 15 anos de idade.

No balanço nacional, a maioria das crianças e adolescentes abrigados são meninos (58,5%), afro-descendentes (63,6%) e estão abrigados por período de sete meses a cinco anos (55,2%). Também é majoritário o contingente que frequenta a escola, sendo que 97,1% têm entre 7 a 18 anos de idade, faixa etária compatível com o Ensino Fundamental.

O estudo indicou que 86,7% dessas crianças e adolescentes têm família e que 58,2% têm vínculos familiares⁵⁶. Apesar disso, vivem em instituições privados dos cuidados parentais. A pobreza é a causa mais corrente da vivência institucional (24,2%), aparecendo com destaque também o abandono (18,9%), a violência doméstica (11,7%), a dependência química – inclusive o alcoolismo – dos pais ou responsáveis (11,4%), a vivência de rua (7%) e a orfandade (5,2%).

Vemos perdurar no Brasil, desde o Império, a institucionalização da infância pobre. Mas e a entidade pesquisada, será que podemos aproximá-la ou distanciá-la dos dados apresentados pelo IPEA?

O abrigo selecionado como *locus* da pesquisa preencheu os seguintes critérios: a) Localização de fácil e rápido acesso; b) Atendimento à população de infantes que, segundo relatório do IPEA/2005, é propensa a longo período de institucionalização.

A entidade de acolhimento institucional estudada é mantida pela FUNPAPA e foi inaugurada em 27 de dezembro de 1993, na gestão do prefeito Hélio Gueiros, no contexto de municipalização deste tipo de atendimento. No momento de sua fundação a FUNPAPA estava em pleno processo de implantação da sua rede de abrigos e esta foi a segunda instituição sob os auspícios da fundação municipal instalada na capital paraense. No início dos trabalhos, em fevereiro de 1994, ocorreu o III curso de capacitação “Refletindo a Ação profissional junto a Crianças

⁵⁶ Significa que têm algum tipo de convivência com sua família enquanto estão acolhidos nos abrigos. Isto quer dizer que recebem visitas ou são visitados por parentes, passam fins-de-semana na companhia destes, etc.

e Adolescentes em Situação de Rua no município de Belém”, objetivando capacitar a equipe de trabalho da instituição.

Segundo Silva (1995), a implantação deste abrigo foi mais tranqüila, porque já se tinha a experiência de instalação da primeira instituição de acolhimento para crianças e adolescentes. Neste sentido, a Fundação Municipal decidiu levar uma profissional da equipe técnica do primeiro abrigo para ser a coordenadora do segundo abrigo implantado, pois ela já havia acumulado conhecimento sobre o processo de acolhimento de infantes. Ainda conforme esta autora, inicialmente o abrigo pesquisado atendeu a meta de 16 crianças do sexo masculino, na faixa etária de 7 a 11 anos de idade. Com isto a entidade recebeu parte da clientela do primeiro abrigo, qual doravante se especializou no atendimento de adolescentes.

A instituição pesquisada está localizada em bairro central da cidade, próxima de serviços como escolas e unidades de saúde públicas, praças, comércio, uma unidade universitária estadual e igrejas.

No momento da pesquisa de campo, a entidade tinha como critério de atendimento a meta de vinte crianças morando no local, apenas do sexo masculino, na faixa etária de sete a doze anos incompletos, podendo atender grupos de irmãos do mesmo sexo, com membros fora dessa faixa etária, intuindo preservar vínculos afetivos fraternais, mas isto ocorre por sensibilidade da equipe que lá desenvolve seus trabalhos e não por uma política pública municipal. No caso de grupo de irmãos na instituição, os registros são feitos em prontuário único do grupo, para evitar o esfacelamento das informações. Quando há irmãos acolhidos em diferentes abrigos a instituição viabiliza visitas aos fraternos e procura realizar troca de informações com a equipe da outra entidade, mas isto é ainda assistemático.

O registro da história das crianças é feito no prontuário de atendimento, todavia, a criança não tem livre acesso a tais informações, apenas lhe é reportado e discutido aquilo que a equipe técnica julga necessário.

A participação da vizinhança é pequena, com destaque para a presença de grupos religiosos de outros bairros desenvolvendo atividades no local. Recentemente há uma parceria com a ONG Grupo de Estudos e Apoio à Adoção de Belém – Renascer, que quinzenalmente realiza atividade de cunho lúdico com

as crianças. A instituição não desenvolve “programa de apadrinhamento”⁵⁷ das crianças, apesar disso, é providenciado que passem fins de semana, férias ou datas comemorativas fora da instituição, com a família, com voluntários, com funcionários da instituição ou com pessoas com quem a criança tivesse relacionamento próximo antes do acolhimento.

No ano de 2009, a entidade atendeu 32 crianças, das quais 26 foram desligadas e seis permaneceram sob a Guarda da instituição. Dentre os desligados, 15 retornaram para a família de origem e apenas 2 reincidiram na entidade em 2010. Um foi colocado em família substituta, 4 foram recambiados para suas localidades de origem e 06 foram transferidos para outras instituições. Das seis crianças que permaneceram no abrigo, três estiveram naquele ano em convivência familiar, mas apenas um veio a ser desligado em 2010.

Quanto à estrutura física, sua edificação é em alvenaria e está em razoável estado de conservação – uma vez que foi reformado em 2009. Basicamente trata-se de duas edificações, ligadas por uma passarela calçada e coberta, nas quais são distribuídos os espaços de convivência e trabalho. A entrada no abrigo é pela sua lateral. Assim ao entramos na instituição temos do lado esquerdo um prédio de dois andares, onde no térreo funciona o refeitório, a cozinha, um dormitório que pode atender até 10 crianças e banheiros (separados para banho e sanitários). Na parte superior há mais um dormitório com capacidade para 10 crianças.

No refeitório há uma ampla mesa, um armário e um raque com aparelho televisor e de DVD. Neste espaço as crianças se reúnem para, além de fazer as refeições, assistir desenhos animados, filmes, brincar com jogos eletrônicos e o que mais surgir.

Nos dormitórios há camas individuais e tipo beliche e cada criança tem seu próprio armário com chave, para guardar seus pertences (como roupas e outros objetos de uso pessoal). As crianças são estimuladas a arrumar as próprias camas, mas não executam outras tarefas domésticas.

⁵⁷ Programas de apadrinhamento, ou programas de padrinho solidário são estratégias utilizadas para que pessoas da comunidade interessadas em oferecer ajuda às crianças acolhidas em instituições, possam fazê-lo. Seja através de apoio financeiro ou material, disponibilidade de levar a criança para passear ou passar férias e fins de semana na casa dessa pessoa, *etc.*



Foto 1: Vista do prédio esquerdo. Vê-se a passarela que o liga ao prédio direito, onde fica a administração da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 2: Criança em atividade planejada pelas educadoras, realizada utilizando o refeitório.

Fonte: Elaborado pela autora.



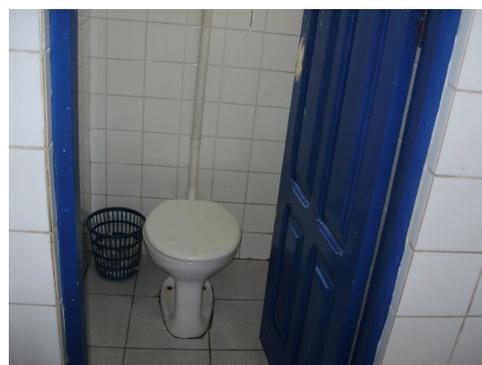
Foto 3: Dormitório do andar térreo. Ao fundo o armário onde os infantes guardam seus pertences.

Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 4: Dormitório do andar superior.

Fonte: Elaborado pela autora.



Fotos 5 e 6: Banheiros dos dormitórios.

Fonte: Elaborado pela autora.

A outra edificação é térrea e nela, como veremos abaixo, há a sala de atendimento técnico (para profissionais da psicologia, pedagogia e serviço social),

sala da coordenação, laboratório de informática (em implantação), sala de estudos e TV, lavanderia, banheiro de funcionários, e um grande pátio com mesa de totó, espaço usado no tempo livre e algumas atividades dirigidas. Nele vimos murais com trabalhos feitos pelos educadores e pelas crianças.



Foto 7: Sala dos técnicos.
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 8: Laboratório de Informática (em implantação).
Fonte: Elaborado pela autora.



Fotos 9 e 10: Vistas das salas de estudos e de TV.
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 11: Vista do Pátio com murais feitos pelos educadores sobre o dia das mães. No canto superior direito a mesa de totó. Próximo a ela o almoxarifado e laboratório de informática.
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 12: Jardim na parte posterior ao prédio esquerdo.
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 12: Vista do coreto e dos brinquedos.
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 13: Vista dos brinquedos e da quadra esportiva.
Fonte: Elaborado pela autora.

A instituição funciona 24 horas por dia e em média há cerca de cinco crianças para cada educador social de plantão, conforme a meta de atendimento de 20 acolhidos – adulto-cuidador direto – podendo variar conforme a escala de férias e as imprevisibilidades diversas. No período observado, notamos a média de duas crianças para cada educador social de plantão.

O quadro funcional é composto por coordenadora (com carga horária em tempo integral), cinco assistente sociais, psicóloga, dois pedagogos e dois auxiliares administrativos, todos admitidos por meio de concurso público e com carga horária de 30h semanais. Há 20 educadores sociais, sete agentes de copa e cozinha, e três auxiliares de serviços gerais (zelador e auxiliar de limpeza), também admitidos por concurso público, e com jornada laboral de 12h diárias em escala de plantões de 12X48 horas.

O abrigo tem poucas ações sócio-psicopedagógicas desenvolvidas com as famílias das crianças, as quais incluem atividades sobre datas comemorativas e aniversários. Em alguns casos as famílias participam das questões escolares e de saúde, mas depende de sua disponibilidade.

São ofertadas às crianças atividades esportivas (principalmente o futebol internamente) e religiosas (viabilizada com a frequência a uma igreja protestante avizinhada). Como atividades educacionais as ações do abrigo englobam reforço escolar, hora do descanso, discussões temáticas (por exemplo, sobre preconceito e sexualidade) e reuniões com as crianças para discutir o funcionamento da instituição, mas estas duas últimas ações ainda necessitam ser fortalecidas, pois ocorrem esporádica e assistematicamente. Como lazer é programado passeios em

balneários, cinema, e internamente momentos de contação de histórias e reprodução de filmes em DVD.

As crianças e suas famílias recebem atendimento psicológico no próprio abrigo, mas a instituição aciona a rede de serviços freqüentemente com encaminhamentos de saúde, sobretudo, para atendimento psiquiátrico e psicológico, além de tratamento para toxicômanos aos responsáveis pelos infantes.

A interação com as famílias ocorre através de entrevistas e visitas domiciliares realizadas pela equipe técnica, assistência material ou financeira as mesmas, principalmente doação de cestas básicas. As visitas dos parentes às crianças normalmente ocorrem em horários pré-estabelecidos pela equipe técnica, mas dependendo da situação e sendo favorável ao processo de reaproximação familiar, é permitida a visita livre.

Há época do início da pesquisa havia oito crianças convivendo no abrigo, com faixa de idade entre oito e treze anos de idade. Há um grupo de quatro irmãos acolhidos e a instituição decidiu manter o mais velho deles sob seus auspícios, apesar dele ter ultrapassado a idade limite para permanecer no espaço. Isto com intuito de preservar os laços fraternos. Todos os acolhidos têm famílias conhecidas e estas são eminentemente empobrecidas. Dentre estes meninos escolhemos os sujeitos da pesquisa.

Nossos sujeitos têm faixa de idade entre 8 e 11 anos de idade, e estão acolhidos institucionalmente há mais de dois anos. Um deles é reincidente no espaço e outro foi transferido de abrigo anterior em razão da idade. A causa da medida protetiva para todos perpassa a negligência de suas famílias. Porém, para dois deles a negligência é somada ao consumo de drogas ilícitas pelos genitores, para outro é agregada a maus tratos e para um é adicionada ao abandono.

Apenas um deles não está matriculado em escola, por problema com sua documentação. Os educandos cursam a 2ª série do ensino fundamental, em escola estadual próxima à instituição, no turno matutino. Vale ressaltar que por ocasião do acolhimento todos necessitaram de transferência para esta instituição de ensino. Além disso, três deles possuem atividades externas à instituição no período vespertino, um frequenta à brinquedoteca de uma universidade pública próxima, outro faz natação e outro tem aulas de balé, nas dependências da mesma universidade.

Apenas um deles recebe visita regular do pai, uma vez por semana. Os demais receberam apenas uma visita de seus familiares no ano de 2010. Além disso, três destes infantes têm irmãos: dois deles são parte do grupo de irmãos já referido e tem fraternos em mais dois abrigos. O outro acolhido tem irmãos, mas continuam convivendo com a família.

Os dados aqui apresentados nos permitem algumas impressões. Trata-se de uma instituição com 16 anos de funcionamento, mas que reconhece a necessidade de avançar em alguns aspectos, como a criação de momentos sistemáticos de discussão com as crianças sobre temáticas educacionais relevantes a vivência no abrigo e a rotina no acolhimento. Em outro sentido, avança em relação às políticas públicas e mantém unido um grupo de irmãos, mesmo tendo um dos componentes deste completado 13 anos de idade.

Temos, portanto, que a dinâmica do abrigo ainda não se ajusta com os princípios de desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, os educando não participam sistematicamente da avaliação do serviço a eles prestados, conforme discutido anteriormente. Isto não é uma ação pedagógica integrada á proposta de atendimento da instituição.

Sua sistemática de trabalho envolve uma limitada participação das crianças na vida comunitária, geralmente com a entrada de voluntários no espaço do abrigo ou programações agendadas em espaços próximos, como as atividades na universidade. A recomendação de que o abrigo se localize em áreas residenciais, objetiva que as crianças neles acolhidas prioritariamente não sejam retiradas de seu contexto comunitário de desenvolvimento, de seu universo conhecido, de sua escola, das atividades lúdicas, esportivas ou culturais das quais faziam parte antes da aplicação da medida de proteção.

Neste sentido, vale ressaltar que por ser a única entidade de acolhimento institucional na capital paraense que atende ao perfil de menino entre sete e doze anos incompletos, recebe infantes de diferentes regiões da cidade, o que torna difícil mantê-los nas escolas de origem, havendo mais uma ruptura com laços comunitários locais por ocasião da aplicação da medida de proteção. É válido, porém, a iniciativa de permitir que os infantes possam sair da instituição para fins de semanas e feriados com voluntários e funcionários da instituição, embora isto seja feito de forma assistemática. Logo, não é possível afirmar que a instituição caminha em direção a proporcionar a convivência comunitária às crianças, mas

pelo menos ela engatinha nesse sentido, em muito graças ao esforço da equipe que lá trabalha.

Além disso, não tem conseguido aproximar as famílias da instituição, o que tem a ver com a falta de políticas públicas de assistência à família no município, estado e nação. Desta maneira a família vivida não está presente no abrigo, o que em si reduz a possibilidade de discutir a diversidade de sua constituição.

O espaço físico é diversificado e embora reúna finalidades aparentemente desafinadas num mesmo espaço, como a sala de estudos que também é de TV, na verdade cria espaços menos ortopédicos, com finalidades flexíveis e mutáveis. A sala de estudos pode ser um espaço para estudar, mas também para brincar, assistir filmes *etc.*, aproximando um pouco a instituição do espaço familiar, sem, no entanto, se igualar a ele.

Ainda sobre o espaço, cada criança tem sua cama e seu armário e é responsável por eles. Porém, isto não é suficiente para afirmar que há um tratamento individualizado para cada uma delas, pois as camas são todas iguais, assim como os armários, não há nestes objetos elementos que os personalizem. Se, como vimos, a marca da instituição contribuía para a coletivização na Colônia Reformatória da Ilha do Cotijuba, a ausência de marcas pessoais pode fazer o mesmo, porque os mesmos ficam iguais.

Por fim, pesa contarmos que ainda é a infância pobre a principal, se não a única, a acessar tipo de serviço e embora não seja objeto de nossa análise, não podemos nos furtar a observação de que foram conseguidos alguns avanços em relação ao passado, mas muito precisa ser feito para alcançar o proposto pelo ECA.

Estas informações preliminares já apontam para a descoberta do sentido de corpo vivido na instituição de acolhimento, porém, este verdadeiramente se desvela nas manifestações das crianças, quais expressam suas percepções deste mundo-vivido e que podem nos dizer mais do que as ideias até aqui expostas. Assim, no capítulo seguinte passamos à descrição e análise do que é ser-corpo no acolhimento institucional.

4 O SENTIDO DE CORPO PARA AS CRIANÇAS ACOLHIDAS EM INSTITUIÇÃO

Neste capítulo objetivamos desvelar o sentido de corpo das crianças conviventes em um abrigo e manifestado no tempo livre. Os dados provenientes da Observação Sistemática e são interpretados com base na Abordagem do Fenômeno Situado descrita por Moreira (1990) e Castro (2003). Nesta abordagem,

O acesso à compreensão envolve uma interpretação dos sentidos e significados atribuídos ao fenômeno. Sua polissemia requer interpretação única dos diversos sentidos que emanam do fenômeno que se está interrogando. Interpretar consiste em desvelar os sentidos ocultos implicados no discurso do senso-comum (BRUNS, 2000, p. 221).

O caminho percorrido foi o seguinte.

Descrição

Também denominada de “discurso ingênuo”. Esta etapa não busca qualquer interpretação do fenômeno. Fizemos a descrição física e discursiva dos dados coletados. Para Castro (2003) a descrição é a maneira do próprio sujeito pesquisado colocar a sua experiência, falar de sua vida. Por meio da descrição teremos acesso à vivência original dos fenômenos.

Neste sentido, é válido o conselho de Bruns (2000) de que a descrição, por não se tratar do momento interpretativo, não comporta um estilo literário, normas, regras, listas de palavras ou sentenças que devam ser expressas. É o observado, o dito, o vivido. Pertence ao sujeito que viveu a situação e não ao pesquisador.

A descrição é chamada por Moreira (1990) de busca da evidência, porque o pesquisador faz a leitura da descrição quantas vezes forem necessárias, funcionando como base para o momento seguinte.

Redução Fenomenológica

Assim como na primeira etapa, evitamos interpretar ou atribuir valores aos dados coletados. Fizemos a leitura do texto até obtermos um *insight* sobre o que os sujeitos desvelam em suas condutas. É o momento da variação imaginativa, quando Castro (2003) afirma ocorrerem comparações e eliminações, para se chegar às partes essenciais – as Unidades de Significado.

Estas unidades não estão claramente evidenciadas na descrição, revelam-se apenas depois das várias leituras, à medida que o pesquisador estabelece uma relação com o vivido pelos sujeitos pesquisados. Elas existem de acordo com a perspectiva adotada pelo investigador científico.

Sua elaboração permitiu a análise psicológica individual e em nosso caso conduzirá a análise das ideias contidas nas manifestações das crianças para atingirmos índices de convergência e divergência sobre a experiência de ser-corpo, o que de fato se consuma na próxima etapa.

Em nosso trabalho usamos Unidades de Significado Discriminadas expressas na Linguagem do Sujeito, precedidas por uma numeração e em impressão normal. Aqui foram necessárias algumas adaptações em relação ao discurso ingênuo, que o modificam em forma, mas não em conteúdo, com intuito de tornar a leitura mais fluída. E em *itálico* temos as Unidades de Significado Discriminadas em Linguagem Relevante ao Fenômeno (MOREIRA, 1990).

Interpretação Fenomenológica

Nesta etapa o processo de reflexão trouxe a formalização do discurso ingênuo, conforme a investigação do fenômeno. Chegamos ao que Bruns (2000) denomina como a parte mais difícil da pesquisa fenomenológica, pois requer *insights* psicológicos para chegar às raízes do fenômeno. O caminho escolhido para tal é a Análise Ideográfica.

Esta é a identificação de ideologias e ações dos sujeitos presentes em seus gestos, falas, *etc.* Aqui,

[...] o pesquisador localiza, em cada conjunto de unidades, sua inteligibilidade, que envolve a articulação e a expressão das significações próprias de cada entrevistado, significações essas que podem parecer óbvias e/ou ocultas, porém todas veiculam significações diferentes para caracterizar o fenômeno em sua unidade essencial básica (BRUNS, 2000, p. 223).

Após identificar a perspectiva de cada sujeito acerca do fenômeno, passamos a compreensão das convergências dos significados contidos nas descrições, para se chegar a uma estrutura mais geral de nossa problemática, que seria um *insight* da generalidade essencial. Isto é conseguido através da “Análise Nomotética”.

Em nosso estudo, especificamente a partir do sentido de corpo percebido em cada sujeito pesquisado, passamos a uma comparação entre as categorias de significados por eles expressos, buscando a convergência ou divergência, e assim chegamos à formulação explícita de generalidade sobre o fenômeno estudado, isto é, o sentido de corpo para as crianças neste abrigo institucional.

A partir da leitura das Unidades de Significado Discriminadas em Linguagem Relevante ao Fenômeno construímos a Análise Ideográfica, apresentada ao final das Unidades Significativas e fechando a interpretação de cada sujeito. Utilizamos a numeração das Unidades de Significado expressas na Linguagem do Sujeito, para remeter às ideias analisadas.

Os sujeitos da pesquisa são apresentados com nomes de super-heróis, seguidos por sua idade, escolarização, tempo, causa do acolhimento e algumas observações que consideramos importante para contextualizá-los no tempo-espaço institucional. Optamos por nomeá-los com nomes de super-heróis, porque eles sempre nos mostraram interesse por esse tipo de figura e constantemente nos pediam que levássemos desenhos para colorir do Homem Aranha, Ben10, Batman, Super-Homem e outros. Esta é, portanto, a nossa forma de homenageá-los.

O discurso ingênuo (Apêndice E) dos sujeitos, base de todo este trabalho, pode ser encontrado como apêndice, isto porque dada a extensão dos relatos e a conseqüente repetição nas unidades de Significado, optamos por trazer imediatamente estas.

4.1 UNIDADES DE SIGNIFICADO E A ANÁLISE IDEOGRÁFICA

4.1.1 Criança: Peter Parker (Homem Aranha), 9 anos.

Está matriculado na 2ª série do Ensino Fundamental, em escola pública estadual e nunca ficou retido em série. Vive na entidade desde junho de 2008, quando foi transferido de outro abrigo em razão da idade. A causa do acolhimento foi negligência e uso de drogas ilícitas pelos pais. Ele tem três irmãos na mesma

instituição: Ben, John e Bruce; e outros em diferentes instituições. Recebe esporadicamente visitas dos pais.

1º Dia de Observação

Local: Dormitório, 15:00H

Está com: Robert.

OBS: Estava de castigo com Robert no dormitório e eram acompanhados por um educador.

1) Peter e Robert estão de castigo e por isso não podem descer do dormitório superior do refeitório. Estão trancados nele, acompanhados por um educador. Embora proibidos de descer, fazem contato com Bartolomeo que está no quintal.

O sujeito resiste à disciplina pautada na contenção física, buscando a comunicação com outro sujeito que está em outro ambiente.

2) “– Olha o que eu achei!” – E puxando sua mão de traz do corpo, exhibe-a, sorrindo e evidencia o dedo médio. [...] Peter repete a ação por duas vezes e com aparência descontente Robert segura Peter pelo braço e belisca o pescoço do companheiro. [...] Robert também se afasta, mas Peter repete o gesto algumas vezes, ensejando no companheiro a atitude de lhe dar um suave tapa na cabeça, puxar-lhe o cabelo. Peter encosta o dedo médio no peito do companheiro, que o repele e diante da insistência belisca o cotovelo de Peter.

[...] Peter dá um tapa na cabeça de Robert que igualmente revida e os dois sorrindo repetem os gestos algumas vezes, substituindo gradualmente os tapas por suaves empurrões. Peter empurra Robert cada vez com menos força e este reduz também a força com que empurra Peter, de forma proporcional, até que apenas tocam um ao outro. Peter simula um soco na barriga de Robert, que responde com a mesma intensidade e gradualmente ambos revidam com menos força, até voltarem apenas a se tocar.

O sujeito recorre a um gesto significativo para ele e para o Outro, como forma de estabelecer um diálogo, que se inicia como disputa e cuja regra parece ser que os participantes suportem as provocações sem abandonar a janela. Logo se torna uma oportunidade de estabelecer contato físico. Embora o Outro retribua

com tapas, beliscões e puxões de cabelo, isto não interrompe a ação, mas quando o Outro ignora o gesto.

3) Quando Robert o ignora, Peter olha para o quintal e diz:

“- Bart olha o que eu achei! – Emprega tom de voz alegre e está sorrindo. Mostra o dedo médio a Bartolomeo [...] Vira-se em ato contínuo para Robert e novamente mostra o dedo médio para o companheiro que revida com a mesma ação.

Quando percebe que o Outro pode não responde ao gesto, mostra que pode estabelecer diálogo com um terceiro sujeito. Isto enseja no Outro um aceite imediato do convite a retomar ao jogo, revelando uma esfera micro de relações de poder em que a limitação de relações sociais variadas faz com que as existentes sejam mais valorizadas.

4) Os dois meninos começam a trocar empurrões. Peter está sério, mas Robert começa a rir. Quando Peter tenta lhe dar um tapa mais forte, Robert pula da janela para dentro do quarto.

Robert volta para a janela e neste instante Peter [...] se vira para Robert e lhe dá um tapa na face. Robert acaricia o rosto onde foi atingido e encara Peter.

O tempo do sujeito neste momento lúdico é vivencial e não cronológico. Apesar de o jogo ter sido suspenso pela quebra momentânea da regra – deixar a janela – o retorno do Outro implicou na imediata retomada da ação interrompida com sua deserção. Isto também foi aceito pelo Outro, que não retribuiu a ação como feito em outros momentos, pois aquilo lhe era devido no contexto do jogo.

5) Peter percebe um helicóptero no céu. Ele estende o braço para além da janela, como que suplicando e grita:

“-Socorro!”

O sujeito verbaliza uma súplica de resgate. Seu gesto se assemelha a de um refém, ou encarcerado que pede ajuda para se libertar.

2º Dia de Observação

Local: Quadra e jardim, 16:00H
Johnny e Ben.

Está com: Educadoras, Pesquisadora,

OBS: Estavam na sala de estudos e TV, mas uma educadora propôs que saíssem para a quadra porque o ambiente estava quente.

6) Os acolhidos correram ruidosamente para quadra, apesar dos pedidos das educadoras de que a saída fosse silenciosa e lenta. Peter, porém, deixou a sala com uma educadora.

O sujeito deixa a sala da maneira esperada pelas educadoras e escolhe a companhia de uma delas para chegar à quadra. Sua escolha contrasta com a dos demais infantes.

7) Peter se aproxima de outra educadora e lhe mostra a garrafa com orgulho, mas ela olha rapidamente e dirige sua atenção para outra criança. [...] se afastando de cabeça baixa e olhos fixos na garrafa, agitando-a.

O sujeito chega à quadra e seus pares se articulam para jogar, mas ele, ao invés disso prefere buscar a companhia das adultas cuidadoras. Todavia, logo percebe que as adultas habituais não estão disponíveis para lhe dar atenção, mas como alternativa procura a companhia de outra adulta.

8) “A tia me deu um pacotinho, só que os meninos fica pedindo ‘pra’ mim” – fala demonstrando insatisfação – “Aí eu dei!” – expressa como se não houvesse outra alternativa.

O sujeito revela que foi ele mesmo quem decidiu dar as esferas para as outras crianças, mas em um contexto em que não se sente em condições de recusar, porque os brinquedos são coletivos.

9) Peter brinca com as bolas na garrafa e sempre me mostra o que está fazendo, alimentando minha atenção.

Ele retira uma bola da garrafa e a segura na palma de sua mão para que eu a toque. Digo-lhe que é uma sensação gostosa [...] Insiste para que eu a segure novamente e me explica que a sensação é causada pela água que envolve o objeto

A preferência do sujeito pela companhia adulta se mantém. O sujeito revela estratégias para manter atenção do adulto. Ao colocar uma esfera na sua mão e me pedir que a toque, ele cria uma experiência de troca de conhecimento e de estabelecer contato humano.

10) ... ele caminha pela quadra dançando e abraça uma educadora, colocando seu rosto no peito dela. A educadora o envolve com os braços, mas olha para outro lado. De repente dá alguns passos puxando Peter consigo e ele a segue. Quando param, tenta envolvê-la com seus braços, mas é levado para fora da

quadra. Peter então afasta seu corpo do dela, porém ela lhe dá a mão e seguem conversando.

A busca pela companhia adulta esbarra, no entanto, na necessidade da educadora estar atenta a outras crianças, respondendo a um abraço sem envolver-se totalmente nele e o substituindo por um aperto de mão. Notamos que as demandas institucionais interferem nas pessoais.

11) Os dois retornam trazendo uma peteca de mão. Peter está agitado e alegre. Quando uma das crianças se aproxima da educadora, Peter fala e gesticula vigorosamente para que se afaste. Em ato contínuo abraça a educadora. [...] a educadora paralisa o jogo para pedir a Johnny que saia da parte mais ensolarada da quadra e propõe que brinque com ela e Peter na sombra. Peter coça a cabeça, ergue os braços para o alto e os sacode, demonstrando impaciência.

A educadora estabelece nova regra aceita imediatamente que elimina quem deixar a peteca cair no chão, dando lugar a Johnny. [...] Johnny não consegue apanhar a peteca arremessada com pouca força por Peter, que vibra, bate palma, dá uma pirueta no ar e grita para que educadora volte. [...] Ela (educadora) convida Johnny para um trio [...] Porém, gradualmente a educadora e Peter deixam de arremessar para Johnny e ficam como os únicos jogadores.

O sujeito está diante de uma situação em que a rotina institucional inviabiliza a atenção exclusiva do adulto e incentiva a competitividade, manifesta na sabotagem de Peter para eliminar a concorrência pela atenção.

12) A educadora estabelece nova regra aceita imediatamente que elimina quem deixar a peteca cair no chão, dando lugar a Johnny. [...] a educadora deixa a peteca cair, apesar do esforço de Peter para pegá-la. Porém, não deixa o jogo e explica a Johnny que não foi sua culpa a peteca ter caído. Peter dá saltos e piruetas. Logo ele também deixa o objeto cair e igualmente volta para o jogo.

A educadora, como modelo de conduta, usa de seu poder como adulta para estipular e quebrar regras. É revelado um sentido de educação tradicional em o adulto manipula a realidade conforme considera adequado.

13) Notamos que Peter não arremessa de qualquer forma, mas assume certa postura e a educadora chega a dizer a Johnny que copie o movimento do companheiro. Peter continua animado, mas Johnny arremessa a bola fraca, quase sem vontade, o que enseja no companheiro uma demonstração de sua técnica.

Novamente Peter e a educadora formam uma dupla e quando Johnny recebe a bola, joga-a torto para que Peter não a pegue.

O sujeito está inserido numa relação de ensino-aprendizagem nos moldes tradicionais, que tem um ideal de comportamento, valoriza a repetição para alcançar a excelência e compara os indivíduos a modelos atitudinais valorizados. Isto ao final incentiva atitudes competitivas entre os acolhidos.

14) Ele arremessa a peteca bastante alto e a educadora adverte:

“Assim não! – Fala de forma forte.

Peter volta a jogar como antes, mas quando a educadora deixa a peteca cair, grita:

“- Ha! – Alegremente ergue os braços e coloca-se na ponta dos pés. Depois repete o grito e assume uma posição combativa, olhando para a educadora. Em novo arremesso a ela, Peter simula que joga uma bomba, bradando:

“- Rajada Canhão! – Acompanha a trajetória da bola com assobio. Ele repete essa ação para Johnny, e a seguir dá saltos e balança o corpo, enquanto sorri.

Como forma de protestar e resistir, sem, no entanto, ser punido, Peter usa gestos e condutas para enfrentar a adulta, seja desferindo contra ela golpes imaginários de artes marciais ou jogando-lhe uma bomba.

15) Em outro, quando percebe que a educadora está jogando com mais frequência para Johnny reclama vigorosamente:

“- A senhora só joga ‘pra’ ele. Não joga ‘pra’ mim!” – Momento em que a educadora o atende.

Há mais uma rodada e Johnny desiste do jogo. Peter imediatamente preenche o lugar do companheiro e logo convida de braços abertos o irmão mais velho Ben.

[...] Peter conversa com outros acolhidos, mas logo os deixa e vai em direção a Ben, que conversa com outra educadora. Ele chega sorrindo e se coloca entre os dois e chama por ela dizendo:

“- Ei tia, olha o caratê do Ben! - E faz movimentos parecidos com sua pose de combate, porém descoordenados e engraçados.

O sujeito prefere a companhia dos adultos à de outros acolhidos e compete pela atenção das educadoras, inclusive a disputa com o próprio irmão, que em outro momento incluiu no jogo.

16) Peter aproxima-se do irmão mais velho, que o segura pelos braços e começa a rodá-lo, o que satisfaz a ambos.

[...] “- Me roda Ben! - Este último o conduz até a parte gramada do quintal e novamente roda Peter no ar, providenciando que este pouse suavemente na grama.

A conduta de Peter demonstra que na impossibilidade de ter a atenção exclusiva do adulto ele se satisfaz com a aquela dada por outra criança.

17) Embora sorria da cena a educadora adverte que parem. Ben atende de pronto, mas Peter o segue pulando.

A educadora faz uma advertência automaticamente às crianças, mas o sujeito, diferentemente de seu irmão Ben, percebe este gesto e não lhe dá importância, seguindo com a brincadeira, como se não houvesse reprovação da adulta cuidadora.

18) Ao se levantar Peter encontra uma bola pequena na grama, a apanha e atira em Ben, que depois de acertado faz o mesmo a Peter e os dois alternam jogando a bola um no outro, correndo pela quadra e pelo quintal de forma lúdica. Passado alguns minutos Peter fala para Ben:

“- Pira paz, não quero mais.” – A brincadeira para. Ben fica em silêncio e atira a bola para o alto e quando ela cai, Peter a pega os dois alternam este tipo de jogada por alguns instantes.

Nesta circunstância em que o sujeito interage apenas com outro acolhido e não há a interferência de adulto, notamos que ambos decidem sobre o rumo da brincadeira.

19) Peter vai a Ben para ensiná-lo sua técnica de arremesso, apesar do irmão estar bem no jogo. Nessa oportunidade Peter toca na mão do irmão para que ele sinta o movimento e depois faz uma demonstração, esperando que Ben a repita. Retornado o jogo, Ben joga a peteca a Peter, que após interceptá-la olha para a educadora, mas fala para o irmão:

“- Tu tem que jogar assim” – E novamente faz uma demonstração de arremesso.

O sujeito reproduz uma situação de ensino-aprendizagem em que apenas ele detém o conhecimento válido. Apesar de se aproximar do irmão para ensiná-lo, o faz com o propósito de que aquele repita o movimento.

20) Peter deixa a peteca cair no chão. [...] a educadora comenta:

“- Mas você deixa cair todas!”. – Usa um tom de voz lamentativo. Peter retruca

“- A senhora também deixa cair.” – Aponta para ela simulando um revólver com os dedos. Mantém o tom de voz sereno, porém suas jogadas seguintes para a educadora são mais difíceis até que ela diz:

“- Ah não, Pit! ‘Tá’ com muita força.”

Peter olha para ela, sorri e diz:

“- Este é meu ‘Kame Há’” – Que é o poder de um herói de desenho animado.

A educadora desqualifica o desempenho de Peter e avalia que o procedimento do educando é inadequado, num claro sentido tradicional de educação. Ele revida de maneira a não ser punido, sabotando seus arremessos para a educadora e a atacando imaginativamente.

3º Dia de Observação

Local: Jardim e quintal, 9:00h **Está com:** Educadores e funcionários, pesquisadora, outros acolhidos.

OBS: Não houve aula para o sujeito e ele estava numa atividade dirigida pela educadora do abrigo.

21) Logo corre ao jardim e dá o nome da educadora a uma muda recém-plantada. [...] Outra educadora lhe diz com voz jocosa:

“- Eu sou essa daqui!” – E a aponta para uma muda qualquer. Peter lhe responde:

“- Não! Olha a senhora aí. Essa amarela aí” – Aponta para uma planta cumprida de flor amarela. Ela responde ainda jocosamente:

“- Eu sou a amarela?” – Fala isto deixando seu rosto a altura do rosto de Peter. E ele responde olhando-a:

“- Porque a senhora cresceu muito” – Vira-se e sorri.

O sujeito mostra um relacionamento afetivo com a educadora. Ela compreende o gesto de Peter e o dota de significado afetivo, inserindo-se na brincadeira da criança.

22) “- Ei tia, ‘vamu’ plantar umas ‘prantá prá li’”

[...] “- Não! O Jardim é aqui. – Diz a educadora com tom de voz explicativo e suave.

Peter sai do jardim e volta com o fundo de uma garrafa pet, cheio de água. Ele grita para a educadora:

“ – Tia já é ‘pra’ regar?”

“- Um pouquinho assim...” – Responde a educadora que deixa de conversar com uma técnica e tenta pegar o fundo de garrafa pet das mãos de Peter, mas ele não permite. Ela então o orienta sobre como espalhar a água com as mãos, o acompanhando, mas a criança mostra que já sabia realizar a tarefa.

Peter tem uma atitude propositiva e demonstra ter conhecimento sobre as necessidades das plantas, mas não há uma incursão pedagógica no sentido de relacionar o conteúdo vivencial ao formal.

Além disso, o sujeito não participa das decisões sobre a atividade, quais são tomadas pela educadora. Como forma de resistir a este controle ele não permite que ela tome o fundo de garrafa e continua espalhando a água.

23) “- Eu ‘tô’ regando essa daqui ‘pra’ pega ela... ‘pra’ pega pra colocar tapioca”.

“- Ah é, parece folha de bananeira.” – Responde a educadora corroborando com a semelhança entre as plantas identificada pela criança.

O sujeito mostra um conhecimento vivencial compartilhado pela educadora. No entanto não é explorado como uma possibilidade educativa.

24) Peter traz um saco plástico cheio com água. Ele toca às folhas das plantas examinando-as e pede à educadora que segure o saco próximo as plantas. Ele pega um graveto e o fura, criando um novo regador.

[...] Porém ela acelera o passo, fazendo-o soltar o saco. Ele estica o braço até que novamente consegue segurar o saco com uma das mãos [...] Peter retira o saco da mão dela rapidamente e se afasta regando as plantas. Apesar de ele regar corretamente, a educadora novamente lhe orienta como fazer a tarefa.

Outra vez a criança tem uma atitude propositiva e demonstra conhecimento vivencial, que igualmente não é explorado. Também como antes, a educadora tem uma atitude diretiva em relação ao comportamento da criança.

25) A educadora pergunta a eles:

“- A atividade que vocês estão fazendo de tarde, dá ‘pra’ fazer aqui? [...] Nós pode brincar aqui com aquele negócio... aquele brinquedo... aquele lá” – Mas ninguém lhe dá atenção. Se levanta e caminha atrás de Ben com os braços a suas costas e em silêncio, repetindo – “Nós pode brincar aqui.” – Ben permanece calado.

O sujeito não participa das decisões sobre as atividades das quais participa. Ele ainda tenta ser ouvido pelo irmão, que tal como a educadora não lhe dá atenção.

26) “- ‘Tá’ bom Peter! Tu vai matar, assim, as plantas. (pausa) Tu ‘tá’ alagando já o chão!” – Usa voz imperativa e impaciente. A educadora concorda com tom calmo, mas imperativo.

Peter demora um pouco, mas se afasta das plantas [...] Ele joga o saco no chão com força e está sério.

[...]

“- Ei tia, que tal nós ‘colocá’ um cartaz no chão?”- [...] seu irmão Ben diz:

“- No chão? (Pausa) Lindo esse cartaz! Porque ‘botá’ no chão, porque não põe uma ‘praca’?”.

O sujeito se envolve numa situação de ensino-aprendizagem com outro acolhido e mesmo entre eles prevalece um sentido tradicional de educação, no qual Ben fala autoritariamente com Peter para que ele tome o comportamento esperado.

27) “- Aí a senhora escreve aqui, proibido jogar bombons?”

“- Põe aqui, oh – (Diz a educadora que) Aponta para o muro - Preserve a natureza”. – Peter a segura no braço e depois gesticula de frente para o muro, dizendo:

“- Mas aqui a gente faz o bombom e em cima um ‘X’ né tia? – A educadora gesticula positivamente enquanto continua varrendo e Peter acrescenta – Proibido jogar bombom aí!” – Aponta para o jardim, e bate com uma das mãos no peito estufando o peito.

“- Quem vai lê?” – Pergunta a educadora e Peter continua batendo no peito. Ela dispara - Não é você...” – mas é interrompida:

“- Os meninos! – Responde Peter esperando que ela concorde. A educadora concorda e ele se afasta dizendo – [...] “ Proibido jogar saco de bombom no jardim (Pausa)... no jardim dos educadores”.

“- Não! – Exclama prolongadamente a educadora interrompendo Peter – “Não! Só jardim”.

A educadora, embora em outro tom e disponível para conversar com a criança de forma respeitosa, atropela a crítica da criança sobre um problema concreto e intervém aventando uma ideia mais geral como “Preserve a natureza”, quando percebemos um tratamento tradicional do conteúdo ensino, que parte do geral e negligência as experiências vividas. A criança insiste e desvela sua

percepção crítica de que aquele espaço não pertence às crianças, mas aos adultos, já que são eles que o controlam.

28) O infante sobe no banco próximo a ela e ergue os braços gesticulando como se impulsionasse um vôo sobre o muro e diz:

“- Olha, voei!”

O sujeito, após ter suas ideias descartadas, expressa um desejo de voar sobre o muro, de deixar aquele modo de vida para traz.

29) “- Qué vê o chazeiro? O pé de chá? [...] “- Tia, pega uma folha de chá, tia?” - Ele arranca uma folha do arbusto e traz para que eu a cheire afirmando – “É de chá. [...] “É de ferver. (Pausa) É cheiroso tia? (Pausa) É bom. Quando ‘tá’ com dor de estomago pega só quatro folha e põe... né tia?”

[...]

“- É? Tu já fizestes ‘pra’ ti?” – Peter sacudindo a cabeça afirmativamente me diz:

“- Já! O papai faz. De manhã. Ele pega e aí ele põe leite, né Ben?”

O sujeito apresenta um conhecimento vivencial aprendido na família e o socializa de forma carinhosa e partilhando a lembrança com o irmão. Sua forma de ensinar à técnica pauta-se na experimentação, no contato físico e num diálogo respeitoso.

30) Peter se ajoelha ao lado do pé de cacau e o arranca do chão. A seguir corre com a planta na mão, ao quintal frontal do refeitório próximo ao mastro da bandeira.

[...]

“- Quem falou Peter? Que é essa planta aí? – A técnica explica, mas a educadora refuta – Cacau, aí?”.

[...]

“- Ei tia! Ela vai ficar bem aqui, ‘pra’ não pegar sol. - Peter repousa a planta sob uma sombra do telhado da passarela.

- Não – responde à educadora – tem que ser mais para lá.” – E aponta para mais adiante de onde está Peter.

O menino por sua vez corre em outra direção com a muda na mão e afirma:

“- Bem aqui ‘tá’ bom! (Pausa). Ela cresce.” – Nova negativa agora impaciente e nova tentativa – “Bem aqui tia, ‘tá’ bom!” – Ele chama pela técnica – “Tia..., pode ser aqui?” – Está impaciente.

“- Não! – responde a técnica.” - E Peter aponta em direção ao local escolhido pela técnica:

“- É ali?” – E já caminha em direção a tal lugar.

Os educadores tem uma atitude diretiva e autoritária em relação à Peter e a ele não é oportunizando tomar decisões sobre a atividade, assim como não lhe são dadas explicações sobre os direcionamentos dados, fatos que provocam comportamentos impacientes na criança, já que ela está perdida, não compreende o rumo que será dado ao trabalho.

31) ... vai ao prédio da coordenação buscando um objeto que perfure a terra e encontra um funcionário que lhe faz um carinho na nuca, e segura Peter pela mão. Apesar de tentar se livrar, logo dá a outra mão ao funcionário e o abraça, pendurando-se em sua cintura enquanto o adulto caminha.

O sujeito, a princípio recebe o contato físico como outra forma de contenção, mas logo desfaz a impressão e está interessado em prolongá-lo, mostrando satisfação com a situação.

32) ... vê que Johnny tocar a planta e imediatamente a toma e diz:

“- Não, deixa lá... ‘pra’ ela ‘num’...” – Usa um tom de voz autoritário e repete o gesto de oração. Johnny solta à planta e observa Peter em silêncio.

O sujeito mostra um comportamento competitivo, exclusivista e autoritário. Ele nega a outro acolhido a oportunidade de participar da atividade e não explica ou argumenta sobre os motivos de sua negativa.

33) Peter está insatisfeito porque Ben novamente atira pedras em seu pé e com isso reage suplicando várias vezes à educadora:

“- Ei tia, olha o Ben. ‘Tá’ jogando um negócio em mim!”- No entanto, quando fala para Ben usa voz agressiva – “Ei Ben! Pára!”

A aproximação de Ben é suficiente para que Peter chame pela educadora, tente se esconder atrás da técnica, esperando uma punição para o comportamento do irmão. Todavia, elas não o fazem e a educadora lhe pede que volte para próximo da planta.

[...] Peter e a educadora olham juntos a fotografia no coreto de forma animada, mas logo a criança se incomoda com a presença de Ben, que tem ar provocativo. Peter reclama para a educadora, mas sem resposta. [...] O infante a deixa e persegue uma borboleta no quintal engatinhando na grama até que se esquece de Ben.

Depois brinca com um barbante amarrado ao balanço quando se apercebe da presença de Ben próximo e grita:

“- Ei tia, por favor, olha o Ben!” – Sua voz está ainda mais suplicante.

“- Que foi? Eu não ‘tô’ fazendo nada!” - Diz Ben sorrindo.

Neste instante um dos funcionários chama o nome de Ben de forma repreensiva.

[...] começam a jogar pedra no outro sem que haja intervenção de adultos. Peter se esconde atrás de mim e Ben volta e começa a cantar:

“– Papagaio louro do bico dourado leva essa cartinha para o meu namorado...” –

Peter se irrita e novamente os irmãos começam a trocar arremessos de pedras, mas logo estão sorrindo e se comportam como se aquilo fosse um jogo. Isto se repete até que o funcionário limpando o quintal chama por Peter de forma repreensiva por duas vezes.

O sujeito repetidas vezes demonstra que se sente perseguido por outra criança mais velha. A presença o olhar e o sorriso do Outro agridem o sujeito que suplica a intervenção dos adultos, que no momento não o atendem. A ausência de intervenção educativa nesse caso implicou no reforço de uma atitude competitiva.

4.1.1.1 Análise Ideográfica – Peter Parker

A observação deste sujeito nos fez perceber que a vivência do tempo livre aconteceu apenas dentro da instituição e com certa liberdade para circular pelos ambientes do abrigo. Esta vivência implica, para o infante, numa busca por contato corporal (itens 2, 3, 4, 10, 16 e 32). Por vezes este contato surge sob a forma de um comportamento agressivo (itens 2, 3 e 4), mas cuja principal intenção é tocar e ser tocado, evoluindo em algumas situações para suaves toques no corpo do outro.

O contato corporal acontece com outros acolhidos (itens 1, 2, 3, 4, 16, 18, 19, 26, 32 e 33), mas também com os adultos cuidadores-educadores (itens 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 30 e 31), companhia preferida pelo sujeito, que até compete pela atenção deste grupo (itens 11, 13 e 15). Seu comportamento geralmente consegue atrair a atenção que deseja, contudo isto nem sempre é possível devido à rotina institucional que exige a distribuição da atenção dos adultos a diferentes crianças (itens 7, 10 e 11). Apesar disso ele viveu

situações em que espontaneamente os adultos lhe ofereceram interações afetuosas (itens 21 e 31).

A conduta competitiva também se manifestou no sentido de ter exclusividade sobre uma experiência considerada prazerosa, e por isso o sujeito empreende ações que excluíssem outros acolhidos (itens 11, 15 e 32). É quando fica mais evidente que ele está em disputa pelo poder com as outras crianças. O sujeito percebe que a existência de restritas relações sociais no tempo-espaço do acolhimento torna aquelas existentes mais valorizadas e usou isto como recurso para dominar outros acolhidos (item 3).

Ele desvelou a experiência de ter sua individualidade invadida (item 8), revelando tristeza quanto a isso. Ele vive momentos de tensão, sentindo-se perseguido por outro acolhido (item 33). Em duas ocasiões o sujeito expressou vontade de sair do abrigo (itens 5 e 28) quando estava em situações de falta de liberdade (ou estava de castigo ou não podia opinar sobre uma atividade). Assim, ele expressa suas frustrações e a alivia através dos gestos de fuga, conseguindo uma forma de lidar com a situação.

A hierarquia, e não o adulto, é para o sujeito uma referência de mediação de conflito. Por isso os educadores apareceram para solucionar conflitos entre acolhidos (item 33), assim como a profissional técnica (assistente social, psicóloga etc.) é quem solucionou conflito entre o educador e o acolhido (item 30).

Notamos ainda atitudes contraditórias quanto ao cumprimento de regras no tempo- livre, pois houve o episódio em que o sujeito se comportou espontaneamente conforme a ordem institucional (item 6), houve momentos embora tenha resistido a comandos, ordens e pedidos feitos pelos adultos, cedeu aos mesmos (itens 27 e 30), em outros não apenas resistiu, como enfrentou a autoridade (itens 14, 17, 20, 22 e 24). Há circunstâncias de resistência velada, quais o mantém a salvo de punições (item 14 e 20).

Embora haja situações de ensino-aprendizagem com troca de conhecimento em tom de igualdade e respeito à participação do outro na atividade (itens 9, 18 e 29), seja com par educativo criança ou adulto. São numerosas as demonstrações de relação pedagógica nos moldes tradicionais, nas quais o adulto controla e dirige as atividades (itens 12, 13, 17, 20, 22, 24, 25, 27 e 30). O próprio sujeito tenta controlar outros acolhidos (itens 12, 19 e 32) e estes são recíprocos quanto a isto (item 26).

O tradicionalismo pedagógico se materializa na falta de co-relação entre o conteúdo vivencial e o formal (itens 22, 23, 24, 27 e 29); nos métodos/procedimentos de ensino-aprendizagem autoritários (itens 12, 24, 25, 26 e 30) - particularmente porque o sujeito não participou das decisões sobre os rumos da atividade (itens 25 e 30); e na avaliação do desempenho do sujeito na atividade (item 20).

Apesar disso, o tempo livre é oportunidade de viver a criatividade (item 24) e adaptar os objetos e as circunstâncias para alcançar satisfação. E quando em uma situação prazerosa a experiência do tempo é vivencial, ele não passa cronologicamente e até é suspenso no momento da brincadeira (item 4).



Foto 14: Peter (a esq.) e Robert (a dir.) de castigo brincado de tocar e ser tocado.
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto15: Peter veladamente desferindo golpe contra a educadora.
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto16: Peter (ao lado da educadora) tentando tomar o saco-regador da adulta.
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto17: "Voei!" - Peter fingindo que voa para fora do abrigo.
Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.2 Criança: Bartolomeo Simpson (O Garoto), 11 anos

Está matriculado na 2ª série do Ensino Fundamental, em escola pública estadual e, nunca ficou retido em série. Convive na instituição desde maio de 2008 em razão de negligência, maus tratos e abandono material pelo genitor. Não tem irmãos na instituição, nem em outras e recebe semanal visita do pai.

1º Dia de Observação

Local: Sala de Estudos e TV, 15:00H
cozinheira.

Está com: Pedagoga e

OBS: As crianças acordavam da cesta vespertina e foram levadas a sala de estudos e TV pelas educadoras.

1) “- Pode começar a fazer o olho?” - Dá a volta por trás e para ao lado da pedagoga pegando em ato contínuo um saco com enfeites brilhosos. [...] “Deixa eu ajudar também tia?” - Projeta seu corpo, de maneira a pedir encarando a pedagoga, que permanece de olhos baixos e fixos no material sobre a mesa.

“- Não amor, você vai jogar.” – Diz ela em tom condescendente.

“- Eu não quero jogar, tia! – O infante franze o rosto e parece insatisfeito. Em ato contínuo apanha um pedaço de papel recortado que ficou sobre a mesa.

“- Não... vá lá brincar. – Fala a pedagoga em tom suplicante e calmo.

“- Não tia, deixa eu ajudar, tia, eu não quero jogar!

O sujeito manifesta reiteradamente vontade de participar da atividade. Mas a adulta nega e, embora o tom brando ela direciona o momento, escolhendo pela criança a atividade da qual deve fazer parte. A atividade escolhida por ela para o infante exige que permaneça sentado e concentrado. Todavia o sujeito é resistente e não cede aos apelos.

2) ... Bartolomeo se afasta da pedagoga e vai até John, outro acolhido, que abraça à fantasia de cavalo como se a acariciasse e Bartolomeo o imita sorrindo.

O sujeito se envolve numa situação de contato afetivo e se mostra desejoso por esse tipo de contato.

3) Ele observa a pedagoga montar um maço de fitas coloridas. Com semblante de dúvida lhe diz:

“- Esses daí... esses daí são muito grande. Esses aqui são pequenininho.” - Referindo-se aos que segurava – Continua brincando com as fitas e em sua mão.

“- Tu queres me ajudar e não está fazendo nada. – Fala a pedagoga enquanto testa o maço de fitas em um dos chifres e completa [...] a pedagoga que compara dois maços de fitas e constata que um é mais comprido que o outro.

“-Por isso que eu falei que aí tem mais.” – Diz Bartolomeo atento a cena [...] Bartolomeo experimenta seu maço de fita no chifre do boi [...] Ele sugere a ela que use outro tom de fita verde e ela concorda dizendo que o verde escolhido por ele é bonito. Então ele, iniciando a ação de colocar a fita verde na fantasia, diz:

- E esse daqui que eu ‘tô’ colocando (no chifre do boi)?” – Mas a pedagoga continua sua ação de grampear as fitas, sem responder ao infante.

A criança faz a síntese de um raciocínio lógico sobre medidas e expressa suas conclusões numa linguagem bem cotidiana. A adulta cuidadora, porém, não dá tratamento pedagógico e rebate de forma até agressiva com o “... não estás fazendo nada”. Ela controla a atividade e determina quando e como a participação do infante é aceitável.

4) - Porque você ‘tá’ fazendo isso tia?”

A pedagoga vira-se para ele e tocando levemente em sua cabeça lhe diz:

“- É a lã ‘pra’ fazer o cabelinho, no cavalo”. - E desce a mão carinhosamente pela cabeça e costa de Bartolomeo que sorri.

A adulta espontaneamente procura contato físico afetoso com a criança que é imediatamente aceito com satisfação.

5) O infante pega o grampeador e tenta juntar as fitas em sua mão, mas a cozinheira o toma e em voz baixa diz que ela grampeará.

A adulta tem um comportamento autoritário para com o sujeito.

6) “- Como é que a senhora faz isso tia? Isso daqui... esses cabelinhos... – Pega e sacode o pompom, mas não obtém resposta.

Novamente o sujeito é excluído da atividade através do silêncio, para adulta é como se ele não estivesse presente.

7) Assobia, voltando-se para a pedagoga que testa a colocação de fitas no chifre do boi. [...] “-Deixa eu colocar... deixa eu colocar...” - Todavia ela evita que ele efetivamente segure as fitas e fala:

“- Vá jogar! – Fala em tom suplicante.

“- Eu não quero tia, eu quero ficar é aqui!”- Refuta a criança em tom suplicante.

O sujeito novamente pede para participar da atividade e igualmente a pedagoga de forma condescendente lhe direciona para uma atividade que ele não deseja fazer, objetivando afastá-lo.

8) - A senhora só ‘tá’ enfeitando a cara dele!”

“- Mas eu sei... é que...” – Bartolomeo a interrompe.

“- O que a senhora ‘tá’ mais gostando fazer é só a cara dele.

“- Ah, mas a cara é o principal.” – A pedagoga tem tom de voz condescendente.

- Enfeita isso daqui! – O infante aponta para o corpo do boi, mas não obtém resposta.

[...] “- É assim tia?”

“- Não... não é assim! – Fala a pedagoga num tom calmo, mas de reprovação, enquanto recorta o papel.

A criança tem um posicionamento crítico e fica evidente por meio do “... a senhora ‘tá’ mais gostando de fazer”, que aquela atividade é vista por ele como algo gostoso ou prazeroso, desvelando seu interesse em participar. A adulta, em tom pacífico e condescendente dirige a atividade e não dá oportunidade para o infante participar. Ela toma todas as decisões sozinhas, apesar da insistência da criança em participar.

9) Bartolomeo brinca de assustar o boi, acaricia a fantasia, brinca com as fitas.

O sujeito usa sua criatividade para interagir imaginativamente com a fantasia, demonstrando a necessidade de experiências afetuosas.

10) “- A senhora nem fez os olhos dele - Em tom de voz baixo e sereno.

“- Esse é o meu... é o crítico de arte. É o crítico do boi...”- Num tom de voz mais impaciente.[...]- Só estais me criticando” - Ambos elevam um pouco o tom de voz com seriedade. [...] Eu sou artista e tu és o crítico de arte. – E de forma jocosa completa - Olha, tu gostou?” – E mostra uma flor de papel laminado colada na fantasia

“- Bonitinho.

O sujeito faz uma análise crítica dos procedimentos da pedagoga e como resposta tem sua conduta é desqualificada. Percebemos uma relação pedagogia autoritária, em que a ação da criança é menosprezada e a do adulto é valorizada.

11) “- Ei tia... ‘umbora’ colar isso daqui assim nele?” - Bartolomeo propõe onde seja colado o pompom de lã no corpo do boi.

“-Agora olha, sabe o que tu vais fazer? Tu vais pegar essa tesoura...”- Ela leva Bartolomeo para o armário baixo – “... E vai cortar assim e assim...” - Gesticula com a mão, mostrando o movimento – “Aí tu vais fazendo os quadradinhos ‘pra’ tia. Quadradinho...triângulo...” – A criança pergunta.

“- É ‘pra’ colar ali?” - Aponta para a parte traseira da fantasia do boi.

“-Não. É para colar ali, e ali!” – A pedagoga mostra que será na parte dianteira - ‘Tá’ bom? – uma breve pausa – “Eu quero de todas as cores. ‘Tá’ aqui a tesoura. Manda bala.” - [...] e volta a mesa com a pedagoga, sugerindo onde ela deve colar mais algumas fitas na parte dianteira da fantasia. Ela lhe diz - “Vai, vai... Corta os teus papeizinhos.”

A pedagoga explica mecanicamente o que o sujeito tem a fazer sem se preocupar em lhe explicar a finalidade do trabalho. Isto mostra as partes são valorizadas em detrimento do todo, perdendo, a ação, sua finalidade e não oportunizando à criança decidir sobre os rumos da atividade. A tarefa dada a criança visa mais entretê-la do que educá-la.

12) Eu quero triângulo... Tu sabes o que é triângulo?”

“-Sei... Sei!” – Responde ele.

A pedagoga volta ao armário baixo e desenha as formas geométricas quadrado, triângulo e círculo, nos tamanhos que devem ser cortados. Ele observa atentamente e ela o questiona:

“- Já sabe? [...] Então vá... comece!”

“- Tia, a única coisa que eu não sei fazer é bola. – Diz a criança de costas para a educadora.

“- Então não faz bolinha, faz triângulo e quadradinho.” – Os dois ficam silentes e ela continua – “Vá cortando direitinho. Tirinha.... e vá fazendo os quadradinhos.”

A adulta se preocupa em checar se a criança reúne o conteúdo prévio para realizar a tarefa e até se preocupa em desenhar as formas geométricas. Mas logo percebemos que se trata de uma cópia mecânica, com fim de repetição. A educadora procurou uma atividade em que o corpo de Bartolomeo se tornasse o menos ruidoso e brandamente consegue afastá-lo da atividade de enfeitar o boi. Além disso, o infante mostra conhecimento vivencial da geometria ao associar o círculo à bola. Apesar disso, não há uma intervenção pedagógica no sentido de conectar o conteúdo vivencial ao formal.

13) ... a pedagoga fala com tom nostálgico e carinhosos que sente saudade das crianças com quem trabalhou no abrigo no passado e comenta que alguns deles chegaram muito magros. Bartolomeo pergunta:

“- Eu tia?”

“- Não!’. ”

O sujeito busca sua identidade na fala do outro, na relação com este.

2º Dia de Observação

Local: Quintal e parque, 15:05H

Está com: Peter, Educadora.

OBS: Chega da atividade externa na brinquedoteca da universidade vizinha.

14) Bartolomeo chega da atividade externa na brinquedoteca da Universidade vizinha e permanece com a mesma roupa de sair. Ele vai direto à sala da coordenação e quando sai deixa sua mochila no chão do pátio, e corre para o coreto.

Ele sobe na grade do coreto e se segura em um dos suportes que se eleva ao teto. [...] Para e fica se sacudindo lentamente. Uma educadora lhe pergunta:

“-O que tu queres aí?” – Fala de forma áspera e repreensiva.

“- Eu tô olhando a pipa.” - Na manhã deste dia uma pipa caiu do céu e ficou presa no telhado da casa que se avizinha ao abrigo.

A criança já chega ao abrigo quebrando regra - permanece com a roupa de sair, deixa a mochila no chão e sobe no coreto. Isto enseja na educadora atitude repreensiva e que demonstra, pela forma como o interpela, que já estabeleceu sentido negativo para a ação..

15) ... vê uma tampa de garrafa pet. Ele a pega, depois olha os companheiros e pergunta sorrindo:

“-Como que eu vou te dá? - Esconde o objeto atrás de seu corpo com suas mãos.[...] E arremessa o objeto, mas não consegue que chegue a Peter e Robert. Novamente o arremessa sem acertar. Peter se impacienta:

“- ‘Caramba’, Bart!

E Bartolomeo arremessa de novo e desta vez consegue:

“-‘Tá’ aí dentro... Tá” aí dentro ‘Pit!’” – Se afasta caminhando diferente, de adolescente mais velho dizendo - “‘Sô’ nem um ‘otário!’”

O sujeito inicialmente mostra uma conduta cooperativa, amistosa e infantil com seus companheiros de acolhimento, contudo, quando há crítica de Peter quanto ao seu desempenho, ele muda de conduta, que se torna competitiva e com expressões de pessoa mais velha. Quando diz “‘Sô’ nem um ‘otário!’”, perpassa a apreensão do comportamento do outro que dota o do sujeito de significado e com isso traz um conhecimento do Eu desvelando a relação EU-Outro na construção da identidade.

16) Vai ao escorregador no parque e sobe pela rampa - usada habitualmente para escorregar [...] Ao chegar ao topo bate palma, caminha mais um pouco [...] bate um dos pés no brinquedo. Depois agita os braços. Abraça seu tórax e senta-se ficando lá por alguns minutos.

O infante foge a convencionalidade subindo o escorregador pela rampa e com isso mostra sua criatividade para reinventar o brinquedo e torná-lo mais desafiador e interessante. No topo do brinquedo toca o próprio corpo de forma carinhosa. Ele está numa situação monótona e neste contexto o contato físico preenche prazerosamente o momento.

17) Caminha até a sala de informática onde três crianças jogam nos computadores. Fica dentro da sala por poucos segundos. Sai e caminha em direção ao coreto. Novamente o escala. Uma educadora que está dentro da sala de informática diz:

“- Vem cá!” – Em tom de ordem.

“- Eu não quero mais mexer no computador.” - O infante se impacienta.

A criança procura algo interessante para fazer, mas não a encontra. Ele repele o chamado da educadora em tom imperativo e que pretende controlá-lo o incluindo numa atividade considerada adequada por ela, na qual ele deverá permanecer sentado e concentrado no jogo, em vez de caminhar e pendurar-se no coreto.

18) Novamente se equilibra e caminha pelo gradil do coreto. Olha para o céu e diz:

“-Aí vem uma pipa!” - Diz olhando para o céu de forma animada, mas não há pipa.

[...] “- Bart olha!”

“-O quê?”

“- ‘Firme’, bem ali!” – Exalta animadamente o que vê.

“- O quê?” – Diz Bartolomeo em tom de voz impaciente.

“- Um carro!”

Bartolomeo estica-se, mas não consegue ver o carro do qual Peter lhe fala. Peter aconselha-lhe que suba no mastro da bandeira e Bartolomeo o faz. Permanece lá por alguns segundos, desce e volta para o coreto. Onde permanece por longo período até se cansar.

Numa situação monótona o infante recorre a diferentes estratégias para viver o corpo ludicamente, seja mobilizando seu esquema corporal para perseguir uma pipa ou se movimentando de forma ousada só para ver a promessa de uma novidade.

3º Dia de Observação

Local: Quadra, almoxarifado, pátio e refeitório, 16:45H

Está com: Educadores, funcionários e outros acolhidos.

OBS: O funcionário e outros acolhidos jogavam quando Bartolomeo chega à quadra.

19) Bartolomeo olha para o funcionário enquanto abre os braços, gira e faz uma careta, sorrindo. Apanha um pedaço de madeira no quintal, segurando-o como um bastão e caminha para a margem da quadra e simula que baterá com o objeto na bola, gritando animadamente:

“- Vou dá porrete!” – Corre em direção ao funcionário, que imediatamente o encara com seriedade. [...] bate o pedaço de madeira contra a grade da janela do refeitório e grita- Ei... Ei... Ei! [...] Ao ver a defesa de um chute pelo funcionário comenta em voz alta – “Olha essa defesa doido!”- Usa um tom de voz baixo, ergue os braços e começa a bater com o bastão na grade novamente.

O infante usa seus gestos e expressões corporais para marcar sua presença e tenta chamar atenção dos outros com atitudes aparentemente agressivas, mas que para ele tem sentido lúdico, como se ele estivesse brincando de assustar os companheiros. Ele demonstra preferência pela atenção do funcionário.

20) Ao ver que o funcionário chutar a bola para fora da quadra, ri da cena e vai para trás do gol deste. [...] O infante em silêncio domina a bola [...] a chuta com força, fazendo um gol em Ben. Comemora erguendo os braços, saltando e correndo em direção ao funcionário, gritando:

“- Golaço! Golaço!”- Bate com uma das mãos na costa e no ombro do funcionário que está agachado, imitando um cumprimento, mas não há reciprocidade.

Bruce, que aguarda para jogar, comenta:

“-Se fosse por isso eu pedia para o Ben ‘pra’ eu passar pro lado de lá...”

Bartolomeo se afasta com passos rápidos e rosto sério, sobe novamente na calçada e grita asperamente:

“- Viu? Dois a dois!” – e Ben retruca:

“- Dois a um! (pausa) Não valeu, não valeu!” - Bruce também responde:

“- Não valeu. Não valeu, ‘tá’ dois a um...”

O sujeito demonstra que quer jogar e que deseja fazer parceria com o funcionário. Mas ele não pede, ou faz acordos com os jogadores, ele invade o jogo, quebra regras e tenta submeter os outros a sua vontade. Porém, nenhum dos presentes é receptivo: enquanto o funcionário ignora a presença do sujeito, as outras crianças refutam seu comportamento.

21) Bartolomeo fala em tom de voz alto e combativo:

“- Viu o golaço que eu fiz no Ben, lá? – Fala isto se referindo a Bruce [...] – Viu lá? Viu lá?” – Emprega um tom de voz provocativo. Bruce responde secamente.

“- Vi!” – E desvia seu olhar de Bartolomeo. Este por sua vez ergue os braços e se pendura na grade da janela e continua falando:

“- ‘Égua’, eu fiz um goloço ‘firme’ no Ben!” – Enquanto fala olha fixamente para Bruce.

Evidenciamos uma conduta competitiva do sujeito em relação ao companheiro que se encontra na mesma condição, ou seja, esperando para jogar. Neste caso, ele assume um comportamento provocativo e constrangedor ao companheiro.

22) Quando Ben chuta e a bola para nos pés de Bartolomeo, este sorri e a chuta para Bruce que agradece.

Depois de vencer a peleja anterior, Bartolomeo muda de comportamento e assume uma atitude mais solidária, que restabelece o equilíbrio entre as duas crianças.

23) Em outro momento corre para buscar a bola chutada para o quintal, mas ele e o funcionário chegam juntos nela. O último paralisa seu corpo, deixando Bartolomeo ir de encontro e cair suavemente na grama. A criança levanta sorrindo e fica atrás do gol do funcionário de onde grita:

“- Eu fiz um goloço no Ben! – Emprega um tom de voz provocativo.

O sujeito agora compete com o funcionário, mas está em desvantagem física e perde. Ele desconta sua frustração nos outros acolhidos se comportando novamente de forma competitiva e intimidadora.

24) Ele escala o muro e se comunica com alguém que está na rua naquele momento - Ei! Joga aí parceiro.” – E a pessoa joga a bola de volta. Bartolomeo se curva e cumprimenta essa pessoa com a mão de forma prolongada. Depois desce do muro sorrindo e corre em direção à quadra.

O sujeito aproveita a oportunidade para estabelecer contato físico amistoso com outra pessoa, a quem inclusive chama de “parceiro”.

25) Em frente ao funcionário, o infante ergue os braços e pula, como num bloqueio, mas é empurrado suavemente para o lado. [...] Bartolomeo que passa ao lado do funcionário e diz:

“- ‘Porrada, irmão!’ – A seguir se coloca ao lado do funcionário assumindo uma postura de jogador defensivo, mas é ignorado. Depois caminha para o centro da trave, abre os braços e diz a Ben – “Eu agarro ‘bombada’ aqui nessa ‘parada!’” – Modifica o andar balançando os ombros, e deixando os braços fixos numa postura provocativos.

Em outro momento ele está bem infantil sorrindo e saltando.

Novamente percebemos mudança de conduta na criança. Diante de uma situação competitiva ele tem atitudes de pessoa mais velha e comportamento intimidador, mas fora deste contexto ele tem atitudes mais infantis e comportamento lúdico e alegre.

26) Aproxima-se do funcionário, que o repele com as mãos, provocando em Bartolomeo uma postura defensiva.

O sujeito demonstra preferência pela companhia do adulto, mas este não está disponível para aceitar sua parceira e o repele sem cortesia, num gesto que reposiciona o infante defensivamente.

27) Há uma discussão porque o funcionário sofre um gol e Bruce reivindica sua vez de brincar. O funcionário diz que o gol foi irregular e Bruce se retira cabisbaixo e silente. Bartolomeo põe a bola no chão e a chuta em direção a Ben, correndo imediatamente atrás dela e a disputando com o outro acolhido. Mas é ignorado. Ainda faz um gol no funcionário e devolve a bola ao adulto.

A situação revela um modelo tradicional de educação, em que o adulto manipula a regra do jogo conforme sua conveniência, justamente porque é uma autoridade entre as crianças. Bartolomeo o reconhece que o adulto quebrou as regras do jogo e sua reação, diferentemente de Bruce, é tomar a bola e se fazer jogador no mesmo instante. O adulto, numa relação pedagógica autoritária ignora a presença da criança e com isso demove o sujeito de continuar jogando.

28) Quando o funcionário é chamado para executar outra tarefa, Bartolomeo assume seu lugar. Ben chuta, porém desiste do jogo. Bruce corre para assumir a posição, propondo:

“- Bart depois nós vai ‘troca’ de campo!”

“- Só quem ganhar.” – Diz Bartolomeo chutando para fora quadra. Enquanto aguarda o retorno da bola, começa a agitar os braços, batendo palmas e dizendo – “Borá mais uma aqui!” – E então ergue os braços e faz chifres com os dedos da mão, e simultaneamente uma careta. Bruce tem dúvidas de onde pode chutar [...]:

“- Pode ser daqui?”

“- Não, tem que ser daqui.” – Diz Bartolomeo agitando os braços, batendo palma e empregando um tom de voz forte e áspero.

“-Então nunca vai ser gol!” – Bruce demonstra tensão porque está muito distante do gol de Bartolomeo.

“- Vai! Vai! – diz Bartolomeo de maneira firme – “Uma hora vai!” – Enquanto assume posição de defesa.

Bartolomeo tem uma conduta autoritária para com o outro acolhido, estabelecendo uma relação de dominação. Ele reproduz relações assimétricas de poder, experimentadas anteriormente por ele na interação com o adulto. O sujeito percebe que seu parceiro dispõe de outras possibilidades de interação que lhe interessem naquele momento, o que torna a existente valorizada e por isso sabe que pode controlar o outro.

29) O funcionário volta à quadra e caminha em direção a trave onde está Bartolomeo dizendo:

“- ‘Umbora!’” – Gesticulando para que o infante se retire sendo prontamente atendido. O adulto chega à posição e Bartolomeo se encolhe demonstrando medo. [...] Ele repete o comportamento de se colocar a frente do funcionário, de correr para o quintal a fim de resgatar a bola, de simular chutes e defesas sem tocar na bola, apenas acompanha o movimento dos jogadores. Todavia em certo momento cruza os braços e observa o jogo. Mesmo a bola caindo próximo, nada faz para pegá-la.

O infante demonstra medo do funcionário, mas logo está novamente resistindo a conduta autoritária do funcionário. Contudo, ele parece ter cansado e faz exatamente o que deseja o funcionário.

30) Um educador o chama para tomar banho e Bartolomeo dispara:

“- Eu vou esperar minha vez. Eu vou esperar minha vez!” – Gesticula apontando para a trave.

O educador vive o tempo cronológico, mas no tempo livre o infante vive o tempo existencial e a hora de tomar banho é após ter suado depois da partida de futebol.

31) “- Parou! Parou, ‘umbora!’” – Diz o educador imperativamente. O infante corre primeiro a sala da coordenação e depois vai tomar banho.

A criança diverge do posicionamento do educador e como forma de dirimir o conflito vai à sala da coordenadoria. Embora demonstre alguma resistência atende ao pedido do educador.

32) A criança primeiramente sobe em uma estante e procura por uma sandália que lhe agrada, experimenta uma e diz:

“- Eu vou ficar com ela ‘pra’ mim.” – Contudo sobe novamente na estante e pega uma sandália azul, a experimenta e separa as duas sandálias. Vai ao armário aberto pelo adulto e inclina seu corpo para dentro, examinando o conteúdo, dizendo:

“- Eu quero dois (*shorts*) tio. Dois... dois!” – Enquanto fala usa voz mais infantilizada e suplicante. Curva seu tronco e se sacode, colocando em frente ao rosto dois dedos erguidos.

“- Não rapaz, outro dia. Hoje tu pega só um *short*.” - Fala o adulto olhando para Bartolomeo enquanto emprega tom de voz firme, mas calmo.

Bartolomeo toca as roupas, levanta as pilhas de *shorts*, vasculha várias prateleiras, acompanhado de perto pelo adulto. Encontra um *short* vermelho, o segura a sua frente avaliando se lhe serve. O adulto tenta fechar o armário, mas Bartolomeo o impede com o ombro.

Ele escolhe uma camisa de mangas cumpridas, que ainda está na embalagem. O auxiliar administrativo tenta puxar a camisa das mãos do infante, que diz:

“-Não! Eu quero essa”. - Fala com tom de voz infantilizado e calmo. Coloca-se na ponta dos pés examinando outra prateleira. O auxiliar administrativo retira a camisa das mãos da criança e a recoloca numa prateleira superior afirmando:

“- ‘Umbora’ Bart, tu tem que pegar uma camiseta. ‘Tá’ muito quente.”

“- Me dá uma dessa ‘pra’ eu ir pra escola amanhã”. – Fala o infante com tom de voz acelerado, corpo agitado e segurando os braços do educador. O auxiliar administrativo aponta uma pilha de camisas que considera adequadas. Porém, a criança examina outra pilha de roupas e o adulto impacientemente lhe diz que examine outra.

“- Segura aqui! Segura aqui!”. – Pega outra camiseta e a compara o tamanho das duas camisetas.

“- É do mesmo tamanho rapaz”. – Diz o adulto impacientemente. Mas Bartolomeo caminha para a saída com as duas camisetas e o *short* vermelho.

O sujeito revela que a experiência lhe é prazerosa e mobiliza sua corporeidade, pois muda o tom de voz, curva-se, sacode-se e gesticula enquanto escolhe seus objetos. Mas o adulto não dá esse significado e tem comportamento diretivo, regrado pela dinâmica institucional, já que não pode autorizar que Bartolomeo servir-se além do necessário. É igualmente com sua corporeidade que o sujeito resiste às interdições do adulto, empregando um tom de voz alterado, segurando o

corpo do adulto e examinando a pilha de roupas que lhe convém. O corpo é vivido como resistência e com isso ele sai com uma camiseta a mais.

33) “- Deixa eu pegar uma ‘percata’? – Já está tocando no objeto.

“-Não!” – Responde o adulto rápido e impacientemente

“- Eu já tenho uma ‘percata’.” - Fala tranquilamente e com semblante alegre enquanto deixa a sala.

Ao ouvir a negativa, a reação do sujeito é demonstrar que o poder do adulto sobre ele não é absoluto, já que ao responder “eu já tenho uma ‘percata’”, também está dizendo ao outro que não o está privando definitivamente de algo que deseja.

34) Chega o funcionário que jogava bola na quadra. Ele pega a outra parte da sandália e Bartolomeo tenta pegá-la de volta dizendo – “Me dá... Me dá... Me dá!” – Mas sem êxito. [...] De repente o funcionário começa a rir de algo na sandália, o que irrita a criança e os dois começam a disputar novamente o objeto - “Me dá ‘pra cá. Tu qué avacalhar com as minhas coisas” – Diz o infante tomando a sandália.

O contato com funcionário este contato é competitivo e mais agressivo, pautado na percepção do próprio infante de que será de alguma forma objeto de escárnio por este adulto.

35) No pátio encontra o vigilante sentado e vai a ele com um par de sandálias e pede:

“- Escreve meu nome tio?” – E aponta onde deseja ter o nome escrito na sandália. [...] Ele se aproxima do vigilante apoiando uma de suas mãos na coxa e encostando sua cabeça na testa do adulto. Ele percebe que seu nome foi escrito errado e gesticulando de forma impaciente diz.

“- É o “U” fechado!” – A criança refere-se à letra “O”, ele desenha um círculo no chão para demonstrar e diz – “É a bola!”– Mas o vigilante não compreende. Ele então agita seu corpo e dá alguns pulos no mesmo lugar dizendo “- “Égua’ tu é tudo doido. Tu não sabe o ‘U’ fechado!”- O infante dá instruções em tom imperativo, mas o vigilante continua escrevendo calmamente. Ele torna a falar com vigilante, mas com um tom de voz mais calmo.

[...] O vigilante termina e devolve a sandália à criança, que lhe dá o outro par. O adulto lhe explica que, não é possível colocar letra maiúscula no meio do nome, apenas no início, ao que a criança aceita.

A criança estabelece com o vigilante um contato amistoso e empático, tocando-o com delicadeza. Apesar disso, reproduz uma situação de ensino

aprendizagem autoritária, já que fala imperativamente com o vigilante e desqualifica verbalmente como “doido” que “não sabe o ‘U’ fechado”. Todavia, espontânea e naturalmente o vigilante atende Bartolomeo com paciência, numa postura pedagógica mais aberta ao diálogo e preocupando-se em esclarecer a criança sobre uma regra gramatical. A reação de Bartolomeo é de aceitação, materializada na mudança de sua conduta, que passa a ser aberta ao ensinamento do adulto.

36) Bartolomeo joga a parte da sandália no chão com força e diz:

“- Quero vê quem vai levar minha sandália agora.” – Seu corpo fica rígido, como que desafiando alguém e sua voz é séria e desafiadora.

A conduta do sujeito visa demarcar o que é de seu pertencimento dentro do tempo-espço do acolhimento institucional. Não apenas isto, mas também que essa demarcação perpassa assumir uma postura competitiva e enunciativa de seu poder.

37) A criança vê um educador que está se vestindo para sair. O infante brinca:

“- O senhor ‘tá’ bonitão tio! Dá até ‘pro’ senhor arranjar uma ‘gatinha’, ‘né’ tio? ‘Tá’ fazendo musculação.” – (Pausa) “- Vai pegar duas (namoradas) só num dia”.

A criança aqui demonstra a vivência da sexualidade, numa perspectiva de dominação do gênero masculino sobre o feminino, sem que haja qualquer intervenção pedagógica no sentido de discutir tal questão.

38) O infante entra na sala da coordenação e surge na porta com uma caneta dizendo:

“- Ela é minha, ela é minha.” – O auxiliar administrativo fala alto e impacientemente.

“- Deixe aí.”

“- Que eu deixei ela aí ‘parceiro’.” – Diz o infante com tom de voz elevado.

“-Deixe aí!” – Fala o adulto em tom imperativo. O infante entra na sala e diz:

“- Não, é minha! É minha! Eu ganhei do médico – E fecha a porta.

O episódio mostra o infante vigorosamente se esforçando para demarcar o que é de seu pertencimento. O adulto não argumenta com o infante, simplesmente lhe dá ordens evidenciando uma relação pedagógica autoritária.

39) ... Experimenta o *short* a sua frente e a seguir olha para o funcionário cantando – “Olha que *short* ‘firme’. Olha o *short* ‘firme’, olha o *short* ‘firme’. *Short, short, short* ‘firme’.”- Ao mesmo tempo sacode o quadril e os pés num movimento

igualmente ritmado e dançante. O menino pega uma das camisetas e a mostra ao funcionário - Olha a camisa verde”. O Funcionário retruca:

“- ‘Égua’, essa camisa pequeninha! (pausa) Veste aí ela!”:

“- Ela vai ficar ‘firme’.” – Bartolomeo responde, mas o funcionário repete:

“-Veste ela aí!” – Num tom que mistura aconselhamento e ordem.

“- Eu não quero vestir!”. – Fala em tom de voz baixo e seguidamente dobra a camisa.

O funcionário responde:

“-Pequeninha.” – Emprega um tom de voz de escárnio.

Bartolomeo permanece em silêncio por alguns segundos e já juntando as roupas diz:

“- Pelo menos eu tenho, melhor que um tio.” – Fala baixo encarando o funcionário e demonstra insatisfação. Afasta-se de cabeça baixa e semblante triste, indo ao dormitório.

[...] Ele vestiu a camiseta que não foi criticada pelo funcionário.

O infante expressa alegria com as roupas de sua escolha cantando e dançando. Ele se exhibe para o funcionário, que desdenha da escolha do infante. Sua corporeidade é mobilizada numa conduta decepcionada, que amargamente reproduz o comportamento desrespeitoso do adulto dizendo “Pelo menos eu tenho”, mas ao fim o comportamento do adulto direcionou sua escolha pela roupa que usaria.

40) Ele se aproxima de Johnny e levanta o pé até a altura da face do outro lhe mostrando a sandália nova, mas o companheiro expressa na face, a insatisfação com a brincadeira de Bartolomeo.

Bartolomeo exhibe conduta que demarca o que é de seu pertencimento, através de um gesto agressivo, simulando um chute na face do outro acolhido, demonstrando o que o aguarda a quem tentar pegar sua sandália e revelando seu poder.

41) Fica em frente ao televisor e a educadora lhe pede que saia de forma imperativa, mas ele permanece em silêncio em frente à TV, depois puxa uma cadeira e senta-se em frente a educadora, recostando-se até seu braço dela.

Bartolomeo coloca uma das pernas sobre a cadeira, deixa a outra pendura e em silêncio alterna toques na mão, joelhos e rosto. A criança curva seu joelho até o queixo fechando a postura.

De repente levanta irritado e encarando dois acolhidos, os acusando de soltarem gases. Um deles o acusa de volta e Bartolomeo tenta lhe dar um tapa no rosto, mas é acertado com um brinquedo. Com semblante de raiva volta a seu lugar, caindo pesadamente na cadeira. A educadora lhe fala ao ouvido e o semblante da criança se torna menos enraivecido, embora sério. Bartolomeo apóia sua cabeça em uma das mãos, olhando fixamente para a TV e apenas acaricia o próprio pé, permanecendo assim até a conclusão do tempo de observação.

Sua chegada a sala de TV é sucedida por um comportamento aborrecido e para se acalantar, o infante toca o próprio corpo e se retrai, mas procura manter contato corporal com a educadora. No conflito com outro acolhido parte para o confronto físico, o que enseja a intervenção da educadora, que se aproxima do sujeito e conversa de forma a tranqüilizá-lo, embora não seja suficiente para contornar postura fechada.

4.1.2.1 Análise Ideográfica – Bartolomeo Simpson

O comportamento do sujeito no tempo livre, embora em muito traga elementos apresentados pelo sujeito anterior, traz outros novos para análise. O fundo-horizonte/mundo onde o sujeito protagonizou suas experiências foi o interior da instituição, circulando com certa liberdade pelos ambientes internos. Embora ele freqüente ambientes externos, como a brinquedoteca da universidade, todas as situações observadas aconteceram dentro do abrigo.

No tempo livre o sujeito mostra desejo de tocar e ser tocado (itens 2, 9, 16, 19, 20, 22, 24 e 35) e mesmo condutas que pareciam agressivas serviam para satisfazer o desiderato (item 19). Também na falta do toque do outro, o sujeito compensa tocando-se de forma carinhosa (item 16 e 41).

O tempo livre é momento de viver com outros acolhidos (itens 2, 15, 18, 20, 21, 22, 28 e 40), mas também com adultos (itens 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39 e 41), por quem ele parece ter preferência. Na relação com o outro (adulto ou criança), o sujeito estabeleceu formas de se identificar e ser identificado (itens 13 e 15).

Em situações não-competitivas ou seguras para ele, o sujeito tinha uma postura mais infantil e respondia tranqüilamente à situação (itens 15, 22 e 24), sendo cooperativo em todas elas. Porém, no tempo livre ele vive freqüentemente situações competitivas com outros acolhidos ou adultos (itens 20, 21, 23, 25, 26, 34 e 36). Nesta circunstância e vendo-se numa condição desfavorável de competição, ele modifica sua postura tendo condutas mais agressivas e parecendo mais velho (itens 15, 25 e 40).

Quando está em alguma situação conflituosa com o outro, o sujeito tenta solucioná-la sozinho usando de postura intimidadora (itens 21, 23, 25, 34 e 40), recorrendo à agressão física em uma única situação contra um companheiro de acolhimento (itens 41). Além disso, tal como o sujeito anterior, ele demonstra necessidade exclusivista em relação a objetos, preocupando-se em demarcar sua propriedade (itens 34, 36 e 40). Igualmente percebe que a impossibilidade de travar relações sociais diversificadas torna às existentes valorizadas e que isto pode ser usado como instrumento de controle dos companheiros interessados em sua companhia (item 28).

Há de se considerar que, diferentemente do outro sujeito, este tem conduta questionadora somada a um comportamento confrontativo, que resistia aos pedidos e/ou ordens dados pelos adultos e às regras institucionais (itens 1, 7, 17, 30, 31, 32, 33 e 38). Todavia, seu comportamento resistente por vezes cedeu aos apelos dos educadores (itens 27, 29, 31, 38 e 39).

Observamos que os adultos na maioria das vezes não estavam disponíveis para atender as demandas da criança, pois suas maneiras de se relacionar com o sujeito eram: dar-lhe ordens em tom de voz brando e condescendente (itens 1, 7, 8, 11, 32 e 41) ou em tom imperativo (item 17 e 31), ignorá-lo como forma de cessar um comportamento (itens 6, 20 e 27), mas principalmente enfrentá-lo ou desqualificar seu comportamento e suas escolhas (itens 3, 5, 10, 23, 25, 29 e 38), esta última, aliás, prevaleceu sobre as demais.

Ante a indisposição dos adultos para interagir houve momento em que o sujeito mostrou-se frustrado com essa relação, mas descontou sua raiva em outros acolhidos (item 23), diferentemente do sujeito anterior que revidava veladamente contra o adulto.

Porém, há momentos em que o adulto-cuidador espontânea e naturalmente recebeu ou ofereceu contato afetivo à criança (itens 4, 35 e 41), inclusive criando um tempo de troca de conhecimento em tom de igualdade e respeito (item 35).

Todavia, de maneira mais freqüente, observamos a vivência de relações pedagógicas autoritárias (itens 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 17, 27, 32 e 38). Essa pedagogia se desvela nas relações do sujeito com outros acolhidos, quando ele reproduz condutas autoritárias para com seus companheiros (itens 20 e 28) e até mesmo para com adulto (item 35). Ela também se materializa na falta de tratamento pedagógico ao conteúdo vivencial e co-relação com o conhecimento formal (itens, 3, 12 e 37); nos métodos/procedimentos de transmissão autoritários (itens 6, 8, 11, 12, 27 e 38) – com destaque para a falta de oportunidades para a criança participar de decisões sobre os rumos da atividade (itens 6, 8, 11 e 27) e até mesmo na avaliação do desempenho do educando, o desqualificando (item 10).

Há de se destacar que nas interações com os adultos é comum que lhe proponham atividades passíveis de maior fiscalização, como jogos eletrônicos (itens 1, 7 e 17), os quais mantêm o corpo com movimentos mínimos e em silêncio, num ambiente controlado.

No tempo livre este sujeito teve experiências que provocavam tensão (itens 34, 38, 39 e 41), assumindo postura defensiva e enraivecida. Diferentemente de Peter, este sujeito viveu diversas experiências em que foi alijado de atividades que considerava prazerosas, pelos outros acolhidos e adultos (itens 1, 3, 7, 19, 20, 25, 26, 27 e 29). Por outro lado, é também momento de vivência da criatividade (item 9 e 16), com recriação das condições de existência e de lazer. Igualmente, o sujeito percebe que este é um tempo vivencial (item 30), o confrontando com o tempo cronológico que norteia a instituição.



Foto18: Bartolomeo abraça-se no topo do escorregador enquanto olha a pipa presa no telhado da casa vizinha.
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 19: Bartolomeo (no centro de braços abertos) diz: “- Eu agarro ‘bombada’ aqui nessa ‘parada’”
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 20: Bartolomeo com o vigilante - momento de contato e respeito.
Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.3 Criança: Robert Bruce Banner (Hulk), 8 anos

Não está matriculado, pois não conseguiu transferência para escola próxima. Sua primeira entrada na instituição foi em novembro de 2008. A medida protetiva justifica-se em razão de negligência familiar. Ele foi encontrado em via pública sem responsável. Não tem irmãos na instituição e seus frateros estão com a família, a qual não o visita.

1º Dia de Observação

Local: Sala de Estudo e TV, 9:00H

Está com: Educadores, Ben, estagiárias e

a pesquisadora.

1) Ele está sentado na ponta da cadeira e seu corpo está inclinado sobre a mesa. Ele risca outra peça e a arremessa sobre a mesa parecendo entediado.

[...] Vê a pirâmide de Ben crescendo e se reclina para próximo do companheiro, soprando à pirâmide, que continua de pé. Ele faz um bico com o lábio e começa a fazer um barulho estalado com a boca.

No tempo livre o sujeito brinca de atacar a construção do outro, como forma de provocá-lo, mas ainda assim não consegue o contato que deseja. Sua reação é brincar com o corpo, ao mesmo tempo em que esta brincadeira disfarça sua

frustração. O contato com o outro é procurado como forma de romper com a monotonia.

2) Ele se acomoda totalmente e recosta-se na cadeira, pondo o livro a sua frente. Começa a riscar o livro cercado o objeto com seus braços, reclinando-se sobre o mesmo. Seu braço direito encosta no braço de Ben que continua montando sua pirâmide.

O infante usa o corpo para demarcar o objeto livro como seu, mas ao mesmo tempo aproveita para tocar o corpo do outro.

3) – “ Olha o Ben aqui oh?” - E aponta para o desenho de um menino no livro. Sorri para Ben que não responde. Repete apontando para outra figura – “Olha eu aqui Ben... bem menor... eu como muito né Ben?” - Mas não obtém resposta. Debruça-se sobre o livro, faz um bico com o lábio e barulho com a boca, porém agora mais grave, lembrando o grunhido de um porco. Após começa a cantarolar e fala: - “A vela é assim sabe!” – Pausa e olhando para Ben e fala – “Essa cor aqui...a vela verde...não existe né?”

O sujeito mostra uma imagem de si como pequeno e comilão e espera que o outro confirme ou contradiga essa identificação, evidenciando a díade eu-outro na construção da identidade. Mas o outro não está disponível para essa interação. Sem a resposta do outro brinca com o corpo e disfarça sua frustração por não conseguir a interação que deseja.

4) Ben toca o braço de Robert e empurrando levemente pede:

“- Arreda um pouco mais ‘pra’ lá Robert!”- E o infante atende ao pedido afastando a cadeira para traz, mas sentando-se na ponta dela, mantendo-se próximo a Ben.

O sujeito mantém sua busca pelo contato com o outro, que não aceita isto. Robert embora afaste a cadeira, permanece próximo e ainda insistindo no contato.

5) Robert sorri para Ben e usa a caneta hidrocor para empurrar suavemente uma das tampas da pirâmide de Ben dizendo.

“- E se eu empurrar essa daqui?”

“- Não faz!”

Robert para, mas faz uma careta e debruça-se novamente sobre o livro cantarolando enquanto rabisca a figura que dissera ser Ben. Olha para o companheiro e começa a fazer um barulho ritmado com a boca. Olha para o livro, porém não mais se debruça sobre ele. Vira as páginas fazendo caretas e ruídos, falando baixo, como que para si mesmo e brinca com a caneta.

Robert mobiliza sua corporeidade para chamar a atenção de Ben: ele toca, fala, empurra. Novamente a conduta do infante, em frente a frustração é ser-corpo-que-brinca-com-o-próprio-corpo, fazendo movimentos, barulho e ações. Sua pergunta “E se eu empurrar aqui?” não é uma ameaça, mas uma forma de participar da brincadeira do outro, que não é bem recebida por este.

6) ... pede em tom imperativo a Ben:

“- Lê! Lê!”

“-Interpretação”. – Diz Ben.

“- Lê!” – Olhando para Ben e com tom de tom ainda mais imperativo.

“- Interpretação”. – Ben repete em tom impaciente.

“- Lê!” – Num tom de voz mais desafiador

“- ‘Tá’ aqui, interpretação”.

“- Lê!”

“- Eu já li”. – Impaciente. Ben quer brincar com as tampas, mas Robert insiste.

“- Lê!... Lê aqui. É aqui oh!”– E aponta com a caneta hidrocor para outro texto. Ben aproxima seu corpo de Robert, coloca a mão no livro e começa a ler. Robert põe a caneta na boca e reveza o olhar entre Ben e o livro. A seguir volta a riscar. [...] Robert deixa a cabeça relaxada sobre o braço, põe a caneta hidrocor na boca e olha a figura de ladeia o texto. Quando Ben termina de ler e se afasta de Robert, este folheia o livro e fazendo uma voz a afinada e caricata de pessoa velha diz:

“- Primeiro foi lê assim oh... uma vez uma velha pedrês, ‘botô’ três ovos.”

Robert assume estratégia de interação autoritária e desafiadora ao outro, que corresponde. O sujeito assume uma postura mais relaxada, como se ouvisse uma estória infantil, ou seja, ele cria condições para ter uma experiência prazerosa e a vive intensamente, encerrando de uma forma bem vivencial com sua frase “uma vez uma velha pedrês, boto, três ovos”, suscitando a memória de já ter vivido um momento de contação de estória.

7) “- Olha Ben dei um tiro... olha o Ben aqui [...] “- Olha Ben dei um tiro... olha o Ben aqui ...” – Robert aponta para a figura de um menino no livro que identificou com Ben – “... dei um tiro nele.” Ri, faz uma careta e deixa o livro sobre a mesa, encostando seu queixo sobre ele.

O comportamento agressivo na verdade desvela a vontade de interagir com o outro.

8) Robert usa caneta para bater nas tampas que estão sobre a mesa. Ele coloca várias tampas uma sobre a outra dizendo:

“ – Duas bolas, cinco bolas, quatro bolas, cinco bolas, zero bolas.” - Ben pede que pare. Mas ele dispara – “Lá se vai mais uma bola”. E empurra com a caneta uma tampa contra as demais sem acertá-las, então as derruba com a caneta. Ben novamente pede que não faça isso.

Robert observa durante algum tempo Ben montar uma nova pirâmide somente com tampas azuis. Ele está sério e sacode as pernas de maneira que seu corpo todo vibra, parece impaciente. Então pega uma tampa branca e dá para Ben.

“- Eu não preciso, preciso só de azul.” – Diz Ben.

Robert oferece tampas vermelhas e amarelas em silêncio e Ben continua as descartando. Parecendo entediado Robert pega a tampa amarela e tenta colocar no topo da pirâmide azul, mas Ben empurra a mão de Robert, que recolhe a tampa e a leva até a boca parecendo insatisfeito e diz:

“- Têm outros aqui!... Viu? ‘Fica ligado!’”- Então Robert coloca a caneta na boca e começa a mordê-la. Debruçando seu corpo sobre a mesa de forma quase encolhida. Ele já não tem seu corpo próximo a Ben.

O sujeito insiste na conduta mais agressiva como forma de interagir com o outro, invadindo a brincadeira deste e tentando romper a regra por aquela estabelecida de construir uma pirâmide com tampas azuis. Ante a frustração, toma atitude mais agressiva, desafiadora e fala como se fosse um adolescente.

9) Ben junta uma tampa de garrafa no chão e ao voltar, Robert joga outra ao chão, o que faz Ben pegá-la. Robert se recosta sorrindo na cadeira, o que desagrada Ben. Robert gradualmente desfaz a expressão e fica sério com olhar perdido sobre a mesa. Faz barulhos com a boca e rabisca o livro, depois, já de pé, vai a um cartaz na parede atrás de si, no qual escreve seu nome. Depois vai a outro cartaz ao lado, mas escreve diretamente na parede. Entra uma educadora e diz rapidamente e quase sem dar atenção a cena:

“- Não vai riscar a parede aí. Não pode riscar a parede!”

“- Então me dá tua mão tia”. – O infante estende a mão à educadora, mas não há resposta. Ele pede a mão a Ben que lhe estende. Robert leva o companheiro até a parede e diz “- Me dá o dedinho” – E tenta usar o dedo de Ben como borracha, que ao notar se afasta. Robert ri e sacudindo o corpo, ele mesmo tenta apagar a parede com o polegar, mas sem lograr êxito.

O sujeito demonstra viver uma situação monótona e para preenchê-la quebra a regra de não riscar a parede. A adulta o admoesta, mas o infante reage ludicamente e usa a oportunidade para conseguir contato corporal com outro acolhido, já que a própria adulta ignora seu chamado.

10) Depois estende a mão até encostá-la em Ben. Sua expressão sugere que está entediado. Ele novamente resmunga como se estivesse falando consigo mesmo. Entra uma educadora pedindo a Ben que tome banho para ir à escola. Robert ouve a conversa e riscando o brinquedo diz:

“- Eu não ‘vô!’” - Encolhe o corpo deitando sobre o livro.

O sujeito novamente busca o toque do outro acolhido e no contexto, parece uma forma de preencher a monotonia. É interessante, ainda, sua reação ao pedido da educadora a Bem, como se a ele se dirigisse. Ele revela ser-corpo-que-resiste ao pedido e ao tempo do adulto, tendo o seu próprio tempo.

11) “- Toma tio.” - Quando o educador estende o braço me olhando, Robert recolhe a mão com o brinquedo e em seu lugar coloca a mão com a caneta hidrocor. Seguidamente a joga sobre a mesa e faz uma careta emitindo um rugido que imita um animal feroz.

O educador então diz:

“- Olha Robert, guarda isso aí, ‘tá?’” - Em tom de voz imperativo.

“- Por quê? Não vou guardar nada, são do Ben!” - Enquanto isso mexe com a mão nas tampas sobre a mesa.

O sujeito deseja interagir com o adulto, que no momento está mobilizado para dialogar com outro adulto. Ante a frustração, o sujeito expressa-se de forma agressiva, atirando a caneta e imitando animal feroz. Quando consegue a interação, o adulto lhe ordens, as quais são contestadas. A atitude autoritária do adulto se pauta no entendimento de que a ordem precisa ser mantida, enquanto para criança importa a lógica de que não lhe foi possível brincar com as tampas, então quem as desorganizou que refaça a ordem.

12) Dirige-se às estagiárias [...] Elas lhe dizem que na segunda-feira farão uma atividade com as crianças e sem olhá-las ele demonstra interesse perguntando se é no da seguinte – ignorando que é sexta-feira.

A criança demonstra que está desejosa por romper com aquela monotonia e por participar da atividade. Assim transcende o tempo cronológico e desejando viver a experiência conforme sua urgência em fugir da monotonia.

13) Ele vai a um armário de ferro atrás de si, onde na parte superior há bonecos de papel que imitam jogadores de futebol. Robert pega um, depois outro, os coloca como dois times de futebol sobre a mesa. Faz barulhos com a boca que parecem imitar o som de um combate corporal. [...] Depois pega outros bonecos e experimenta enfileirar os bonecos uns de frente para os outros. [...] Pega dois dos bonecos e os ergue no ar como se estivessem brigando, fazendo sons de combate com a boca. [...] Robert usa um dos bonecos para derrubar o outro sobre a mesa. Depois os reorganiza pega um dos bonecos e o bate contra a mesa.

O sujeito reproduz na brincadeira intensos contatos físicos entre os bonecos, e usa de sua criatividade para concretizar na brincadeira o contato que não conseguiu estabelecer com o companheiro.

2º Dia de Observação

Local: Sala de estudos e TV, 9:00H
pesquisadora e educadora.

Está com: Johnny, pedagogo,

14) Eles discutem se um personagem se parece com jacaré ou tubarão e entram numa espécie de peleja cada um repetindo sua opinião. Após algumas repetições Robert puxa a orelha de Johnny, e volta a sua posição anterior e Johnny permanece em seu lugar.

Robert se envolve numa situação competitiva com Johnny e tenta controlá-la, e conseqüente ao companheiro, puxando a orelha deste, uma demonstração de sua força e poder.

15) Enquanto o personagem do desenho pede socorro, Robert retruca “Toma”, “Toma isso”, enquanto acaricia as próprias mãos.

O sujeito combina a aceitação de um comportamento violento com a ação de acariciar suas mãos. Essa demonstra que o contato corporal tem o sentido de aliviar a tensão provocada pela cena violenta que presencia.

16) Chega o pedagogo e dá um bombom a Johnny, e Robert logo estende a mão para receber. O Pedagogo lhe dá um bombom, mas ele permanece com a mão estendida, olhando para o adulto. O pedagogo dá outro bombom a Johnny e Robert gesticula que quer dois bombons e embora o receba, continua com a mão

estendida. Johnny diz que já recebeu doce suficiente, mas Robert se estica estendendo a mão e dizendo:

“- Me dá tio, mais. Me dá mais um tio... por favor tio, por favor tio...”

“- Shiu! Quer dizer que as pessoas não podem querer?” – Diz o adulto em tom repreensivo, enquanto me dá um bombom.

“- Mas me dê tio...” - Robert recolhe seu corpo totalmente a cadeira, curvando-se um pouco. O pedagogo lhe diz:

“- Se ela quiser, dá um para você...”

“- Ela quer, né tia?” – Me olha com a postura curvada, mas sorri.

O sujeito tem uma postura competitiva no sentido de garantir o maior número de bombons para si. O adulto lhe repreende no sentido de que é necessário repartir com outras pessoas presentes, mas o infante tenta demonstrar que o poder dos adultos não é absoluto.

17) ... segurando todos os bombons na mão, se inclina para frente e pergunta a Johnny:

“- Tu tem?” – E mostra seus bombons.

“- Tu não ‘tá’ comendo bombom?”

[...] Me olha e diz – “Eu vou dá uma ‘pra’ outra tia, outra tia e outra tia.” – enquanto isso gesticula como se apontasse para diferentes pessoas no ar. Balança intensamente às duas pernas sacudindo seu tronco.

O sujeito mostra ao outro a maior quantidade de bombom que conseguiu para comprovar que venceu a disputa. Ele espera minha aprovação para seu comportamento e me explica que dividirá os doces com as educadoras. Contudo, ele tem a oportunidade de dividi-los com Johnny e não o faz.

18) Robert identifica os personagens como sendo ele próprio, Johnny e outro acolhido e questiona se o companheiro faria o mesmo que seu personagem.

[...] No clímax da estória Robert recosta-se na cadeira, encolhendo as pernas e levando a mão esquerda a boca, parecendo apreensivo. Ele dá pequenas mordidas na mão, enquanto olha fixamente para a TV. Aos pouco vai relaxando sua expressão, à medida que acaricia seu rosto com a mão na região da boca e queixo. Permanece assim até o término do programa.

O sujeito se identifica com o personagem do desenho animado, e vive imaginativamente os eventos perigosos e por isso fica tenso. Assim, para aliviar a tensão e ele se toca carinhosamente como forma de aliviar à tensão.

19) Johnny sai da sala para jogar o papel do bombom no lixo. [...]. Quando Johnny retorna lhe pergunta:

“- Quantos (bombons) tu tem?” – Se inclina em direção ao companheiro olhando para as mãos deste, repete – “Quanto tu tem?” – Pergunta em tom de ordem.

“- Nenhum”

Robert faz um gesto ofensivo com o dedo médio no queixo, mas em tom de brincadeira, sorrindo para Johnny. Novamente lhe mostra os bombons e volta a se recostar na cadeira. Depois faz uma careta para o companheiro, revirando os olhos e abrindo a boca, com se fosse mordê-lo.

Robert belisca a orelha de Johnny, que em seguida protege o local com a mão e diz ao companheiro que cesse a conduta usando tom de voz normal e sem alterar sua posição. Mas Robert fica na ponta da cadeira e repete a ação e ainda puxa a cabeça do companheiro para traz. Com expressão séria ele fala baixo ao ouvido de Johnny.

Johnny sorri e agarra o pescoço de Robert com uma das mãos puxando-o em sua direção. Robert consegue se soltar, mas continua apertando a orelha de Johnny, soltando-a a seguir. Johnny e Robert estão sorrindo, mas o primeiro comenta que sua orelha está dolorida. Robert simula um revolver com a mão, aponta para Johnny e diz que vai atirar, fazendo dois disparos enquanto encosta o dedo no peito do outro. Este responde gesticulando como se desse uma punhalada no próprio tórax, arregalando os olhos, pondo a língua para fora e soltando um grunhido. Robert aponta o pseudo-revolver na cabeça de Johnny, que continua olhando a TV.

Robert se recosta na cadeira e em tom de voz quase sussurrante diz:

“- Ninguém mandou tu saí.” - Johnny tenta encará-lo, mas Robert olha para as próprias mãos. Depois continua- “-Eu ‘num’ saí! – olha em minha direção e em tom de voz firme pergunta – “Eu saí tia?” – gesticulo com a cabeça que não – Só ele né?... ‘Tá’ vendo!” – Encara Johnny.

Robert caminha pela sala procurando um lixeiro, mas não o encontra. Vai até o exterior da sala para descartar o lixo.

O sujeito tem conduta competitiva e agressiva, que embora surja ludicamente, proporcionando contato corporal, logo se torna forma de controle e de punição do outro. Robert, como ensinante, revela um sentido tradicional de métodos de ensino informais sobre as regras de convivência social.

20) ... senta em uma cadeira e com uma das mãos segura a porta e pergunta a Johnny:

“- Tu vai ficar aqui?”

“- Não!” – Balança a cabeça e sorri. Robert continua.

“- De noite nós vamos dormir... De manhã nós vamos brincar, de noite nós vamos brincar...” – Fala em tom de voz lento e entediado.

“- De noite?” – Johnny sorri com incredulidade e põe a mão espalmada na testa.

“- Nós brinca de noite.” – [...] Robert responde se recostando na cadeira – “É legal brincar no campo. Nós ‘brincamu’ pira-pega” – Declara com satisfação.

Com um gesto controlador - já que segura a porta regrando a entrada e saída da sala - o sujeito ensina ao outro acolhido algumas rotinas do espaço-tempo institucional, iniciando a explanação com uma fala nada empolgante que traduz monotonia. Apesar disso, quando fala sobre a brincadeira que lhe dá prazer, demonstra que há elementos dessa rotina que o satisfazem.

21) Johnny ainda incrédulo vai até a porta próxima a Robert que se reclina e o segura pelo braço, puxando-o para dentro da sala com força. Depois aponta o dedo indicador na face de Johnny [...] Sorri enquanto usa suas mãos para se soltar. Porém Robert continua apontando para o companheiro e movimenta a boca como se falasse algo ameaçador, mas sem emitir som. Johnny se solta e dá um passo atrás, e Robert o segue. Johnny sorri e diz:

“ – Que que é, heim? – Usa seu ombro para se chocar contra o peito de Robert por duas vezes. Os dois sorriem um para o outro. Robert usa seus braços próximos ao peito estufado de ar para chocar-se contra Johnny. Eles repetem isso por três vezes. Robert empurra Johnny na cadeira e este senta, então Robert ordena:

“- Tu senta aí!” – E aponta para a cadeira enquanto se afasta sorrindo autoritariamente. Johnny se levanta e sorrindo responde:

“- Não sento!”

Robert vai em direção a Johnny e lhe dá um tapa no braço. Johnny se encolhe e os dois dão suaves tapas um no outro. Robert segura com força o braço de Johnny e o senta na cadeira, curvando-se sobre o companheiro encarando-o com ar inquisitivo e diz:

“- Não?” – Enquanto aperta o braço de Johnny e o olha seriamente.

“- Não!” – Encaram-se, mas Johnny está encolhido na cadeira sorrindo. Robert está cada vez mais inclinado sobre o companheiro. E continuam perguntando e respondendo. Robert começa a sorrir para o companheiro e o solta. Johnny, já solto, diz um último “não” olhando para Robert que desfaz o sorriso. [...] Johnny vai em sua direção. Mas, Robert que segura a porta diz:

“- Não mexe!” - Usa voz baixa e pausada, mas logo segura e puxa o companheiro pelo braço – “Não pode mexer!” – Usando voz mais alta e imperativa.

Johnny se estica para olhar para fora da sala e Robert lhe dá um soco nas costas. Em ato contínuo se encolhe na cadeira e segura às duas mãos, assumindo uma postura inofensiva, mas bloqueia a porta com uma das pernas. Simultaneamente Johnny volta para o interior da sala, chama repreensivamente o nome de Robert e de forma impaciente empurra a perna do companheiro, que ainda tenta impedi-lo, mas sem sucesso.

O sujeito deseja controlar o outro acolhido, tentando intimidá-lo com autoridade, força física e ameaças, havendo uma competição entre ambos para fazer prevalecer seus posicionamentos. Quando Johnny confronta Robert este fica cada vez mais agressivo, até que Johnny demonstra sentir-se agredido por ele, que se encolhe e procura parecer inofensivo, mas não desiste da conduta controladora. Além disso, quando o sujeito diz “Não pode mexer”, o faz de forma impessoal, demonstrando a incorporação do regramento institucional.

22) Johnny convida:

“-‘Vamu’ jogar?

- Não. [...] - Segunda sim, ‘né’ tia?” - [...] Johnny entra sorrindo no ambiente e na passagem toca no ombro de Robert dizendo:

“-Tu não sabe jogar?

“- Sei!” – Se acomoda na cadeira – “Tu não pode mexer nisso!”

Embora não haja indícios de que esta seja de fato uma regra institucional, demonstra a incorporação pelo sujeito de que o regramento do abrigo e o controle do tempo são formas de controlar comportamentos e igualmente ele os usa com o fim de dirigir a conduta de Johnny.

23) Alguns minutos se passam e entra uma educadora. Ela fala comigo e Robert desembulha um bombom, segurando-o com a mão e o puxando com a língua, enquanto relaxadamente assiste TV. A educadora lhe diz:

“- Ponha na boca. Se você ficar pegando vai ficar com a mão suja!” – Usa um tom de voz suplicante e tranqüilo, então percebe que o infante não estava segurando a bala, mas a desenrolando do papel. Então continua – “Ah, ‘tá’, então vá jogar no lixeiro.”

Robert a fita seriamente mostrando em sua mão o papel da bala e após, e com o corpo levemente travado, braços e pernas rígidos, leva o papel ao lixeiro do pátio. A educadora quer saber onde está o lixeiro da sala e Robert diz:

“- ‘Tá pra’ cá.” – Referindo-se ao lixeiro do pátio. A educadora responde imediatamente.

“- Ponha lá e volte ‘pra’ cá.” – usando um tom de voz imperativo e mais alto.

Robert vai até a lixeira numa velocidade menor que a habitual.

A criança está brincando com o bombom, mas a educadora interfere neste ato lúdico dando uma ordem ao infante, ainda que de forma branda e o orienta a tomar atitudes que ele já tomou sozinho em outra ocasião, como jogar o papel do bombom no lixo e voltar à sala. O sujeito, por sua vez resiste a sua maneira travando seu corpo e caminhando lentamente.

24) Johnny, que havia saído há alguns minutos para beber água também para em frente a mesa de totó e observa Robert. A educadora os chama:

“- Robert... Aqui... Johnny!” – Emprega um tom de voz calmo, mas imperativo, como os meninos não retornam ela emprega um tom de voz mais impositivo – “Johnny! Espere os meninos voltarem.” – Referindo que apenas com os demais infantes seria possível jogar.

Robert pede a educadora para beber água e imperativa, mas tranqüilamente autoriza:

“- Beba água e volte.”

[...]

A seguir procura os dois infantes que não voltaram. Robert ainda caminhava lentamente a curta distância até o refeitório onde há o bebedouro. Ele demora a retornar para a sala de TV e estudos.

Há continuidade da atuação controladora e diretiva da adulta e a criança demonstra resistência a isso. Porém, o destaque é para o sentido de coletividade impregnado na sua conduta e que influencia no mundo vivido, pois seu argumento para que as crianças não joguem, é justamente porque as demais não se

encontram no abrigo. O sujeito vive o corpo regrado pelos limites da vivencia coletiva.

3º Dia de Observação

Local: Jardim e refeitório, 9:20H
outros acolhidos.

Está com: Educadores, pesquisadora e

OBS: Inicialmente o infante está numa atividade dirigida por uma educadora no jardim, na qual eles estão plantando mudas de flores e arbustos.

25) Ele escolhe um ramo com uma flor amarela [...] Procura um graveto que o ajude a cavar [...] De joelho no chão, Robert cava debruçado sobre a terra [...] Novamente usa movimentos delicados para plantar. [...] pergunta:

“-Tem mais tia?” – Ao receber uma negativa Robert vira-se para as mudas recém-plantadas e o observa por alguns segundos e depois me diz – “Ficou bonito, né tia?” – Toca as mudas sobre o banco e escolhe um ramo de roseira, que me mostra e ao identificá-lo como tal ele o devolve. Vai a uma educadora – “ Ficou bom né tia? Agora né!” – Joga a madeira no ar e a apara com uma de suas mãos enquanto percorre o jardim, sem obter uma resposta da adulta.

Uma educadora vem a mim para explicar que as próprias crianças recolheram as mudas de planta na vizinhança. Robert também chega e dispara:

“- Tem muita ali né tia?... ‘Pro’ outro lado lá... O outro lado ‘pra’ ali.” – Ele fala de forma acelerada e gesticulando, apontando para onde acredita já ter muitas plantas. A educadora se afasta e ele continua – “Têm muitas!” – A segue perguntando – “Não pode pegar? Não, tia?”

“- Não precisa mais” – Responde a educadora plantando outro ramo. Robert a observa e continua andando devagar e cabisbaixo.

O sujeito mobiliza toda sua corporeidade para a atividade. Ele demonstra compreensão de que aquela atividade precisa ser executada com delicadeza, demonstrando um conhecimento vivencial que não é aproveitado pedagogicamente. Além disso, ele espera reconhecimento pelo trabalho feito, mas nada é dito. Ele também mostra interesse em participar das decisões sobre a atividade, todavia suas intervenções não são bem recebidas.

26) Ben e Peter escolhem uma planta para mim e Robert os observa, batendo suavemente o bastão de madeira contra a coxa. Então se envolve:

“- É essa aqui. É essa aqui oh!” – Se abaixa e aponta para a planta.

[...]

Ele me mostra o ramo de roseira. Dá um passo para traz e gesticula como se fosse bater em mim com o ramo, fazendo o barulho da pancada com a boca. Ele esboça um sorriso e se afasta.

Robert quer se envolver na brincadeira e de fato se envolve. Ele jocosamente gesticula como se me batesse, mas esta é sua brincadeira e sua forma de ter contato comigo.

27) “- Tia, eu vou botá essa aqui. Olha tia... – Usa tom de voz suplicante. A educadora responde:

“- Não! Não pode ter espinho ai na ponta, porque depois vocês vão brincar...” – Enquanto fala ela vai a Robert e embora ele dê alguns passos oposta a ela, a educadora estende a mão e toma o ramo. O infante se afasta de cabeça baixa e balançando desanimadamente os braços paralelos ao corpo. Ele pega outro ramo de roseira, olha para mim, o colocando entre nós e diz:

“- Esse dá coceira na mão!” – Ele continua com o semblante triste. Imediatamente caminha para a educadora e estendendo o braço lhe diz – “Tome tia!” – A educadora recebe a planta.

O sujeito é impedido pela educadora de prosseguir a atividade, de forma autoritária. Embora ela se preocupe em explicar ao infante a causa de sua negativa, ela avança sobre ele e toma a planta. O infante, frustrado, revida contra a educadora sem que ela perceba oferecendo-lhe uma flor que imagina provocar urticária.

Percebemos que a atividade não foi previamente discutida com as crianças. Como consequência somente a educadora tem o parâmetro do que é permitido ou não no contexto da atividade.

28) Peter me dá uma flor e Robert senta-se imediatamente ao meu lado, olhando para o pedaço de madeira em suas mãos. Não demora e ele começa a bater o pedaço de madeira contra o banco. Ele repete o comportamento até que a educadora se aproxima e diz:

“- Toma mauzinho!” – Empregando um tom de voz carinhoso. Robert lhe estende a mão, mas ela fala com Peter e lhe dá um ramo de roseira. Robert bate a madeira

suave, mas rapidamente no banco e seu semblante fica sério. Quando Ben toma o ramo de Peter e gesticula como se fosse açoitá-lo, Robert sorri. Ben se aproxima e gesticula como se fosse bater no rosto de Robert, que empurra o companheiro e sorrindo diz:

“-Para! (Breve pausa) Me dá!”.

Neste momento Peter retoma o ramo. Robert abaixa a cabeça, curva os ombros e gesticula como se fosse atirar o pedaço de madeira em Peter.

O infante vê Peter plantar o ramo exatamente onde a educadora não lhe permitiu. Ele curva seu corpo no banco e atira o pedaço de madeira no chão, com força. Permanece sentado e retorce a boca levemente olhando para o chão. Algum tempo depois pega uma pasta da educadora a sacode e depois a bate contra seu joelho usando cada vez mais força, até que para.

Os gestos de bater no banco e na pasta, têm o sentido de aliviar a tensão provocada pela decepção de não poder participar da atividade por orientação da educadora. Assim ele revida contra ela sem ser punido. A educadora mostra preferência por Peter e isto desperta uma conduta competitiva do sujeito em relação ao companheiro.

29) Ele está relaxado na cadeira, seus movimentos são pequenos e contidos. De repente ele começa a rir alto e repentinamente estanca. Ele mordisca a pasta, depois leva a mão à boca para limpá-la, mas gradativamente substitui os movimentos por toques suaves no rosto.

A criança ainda está descontente com os acontecimentos anteriores e ainda mordisca a pasta da educadora, como a punindo por tê-lo negligenciado. Ele alivia a tensão tocando em seu corpo.

30) Ele está sozinho no refeitório então vai a um armário e pega um jacaré de brinquedo. Peter entra e diz imperativamente que o brinquedo lhe pertence. Surge uma educadora propondo que todos assistam a um filme e pede que nenhum deles mexa no brinquedo. Em silêncio Robert devolve o brinquedo ao armário e vai à educadora, que está em frente ao aparelho de DVD.

O infante escolhe assistir um filme da Barbie, mas Peter critica:

“- Ichi, isso é filme de menina!” – E Robert responde perto da educadora:

“- Mas eu quero assistir!” – Fala com tom imperativo e se aproximando ainda mais da educadora. O filme está passando e a educadora sai deixando Robert ao lado da TV. [...] Johnny se aproxima e diz:

“- Êh, desliga isso!”

A criança faz várias escolhas que são tolhidas e criticadas pelos seus companheiros. Sua escolha por assistir o filme da Barbie é bastante criticada, porque é considerado um “filme de menina”, mostrando uma vivência machista da identidade sexual. Neste sentido, a educadora não faz intervenções pedagógicas, co-relacionando este conteúdo vivencial ao formal. Sua única intervenção se reduziu a dirimir o conflito pelo jacaré de brinquedo, resolvendo a situação para ela, pois não há justificativa para que um deles ou os dois brinquem com o objeto. Destaca-se a firmeza de Robert em defender sua escolha, uma vez que é a própria dinâmica institucional que impõe que todos afaçam a mesma coisa, qual seja assistir o filme.

31) Peter diz que eu sou a primeira personagem que ele escolheu, então Robert aproxima-se imediatamente com os olhos arregalados dizendo – “Tia a senhora é a segunda. A segunda!” - Neste instante ele puxa a cadeira para sentar-se e Peter a toma, sentando nela. Robert permanece de pé, pisando em um pé e noutro, balançando o corpo e dizendo – “A segunda, é a segunda!”. Robert começa a balançar a cabeça e a fazer movimentos com a boca, similares às manobras aos das personagens do desenho. Logo começa a acariciar sua barriga.

O sujeito está em uma situação competitiva. Quando ele perde a cadeira para Peter, ele insiste que eu me torne do seu time, como uma forma de ser vitorioso em sua peleja com o outro acolhido.

Nesta circunstância em que o outro de parceiro da brincadeira se torna adversário, a criança brinca consigo mesma e em sua corporeidade encontra refugio para ter um momento lúdico e de refúgio da tensão.

32) Peter vai ao vídeo para repetir uma cena, mas acaba desligando o equipamento. Robert fica sério e deixa os braços caídos ao lado do corpo. Em tom imperativo dispara:

“- Põe Peter...” – Mas Peter sinaliza que não sabe o que aconteceu. Robert se aproxima de Peter dizendo - “Caramba!” – Em tom lamentativo. Peter consegue fazer o equipamento funcionar, mas logo repete a interrupção. Robert grita – “Caraca’ Peter... Não mexe!” – Ele está tenso. Vai à tomada e toca no *plug* do aparelho de DVD, mas o quadro não se altera. Ele chama à educadora – “Dá o *play* ai tia!”

Peter encontra uma forma de interromper o filme. Robert se frustra ante a possibilidade de não poder usufruir, no tempo livre, da atividade que escolheu fazer. Apesar de Robert acreditar que Peter tem, a princípio, condições de resolver o problema, recorre a educadora, pedindo que ela normalize a situação do DVD.

33) O educador senta-se do outro lado do refeitório e Robert tem que se aproximar, sentando ao lado e entregando o creme dermatológico ao educador, mas assistindo ao filme. O educador aplica o creme com um cotonete e o faz de forma delicada, pousando uma das mãos nas costas da criança. Robert fala suplicante que o creme provoca ardência, mas não há resposta. Aos poucos o semblante de Robert vai ficando mais leve e ele colabora com o educador na aplicação da medicação, ao mesmo tempo em que procura assistir ao filme.

O educador conversa com Robert sobre a medicação, mas não há interesse do infante. Ele pergunta onde há outras manchas e Robert mostra os braços, ombros e as pernas, aplicando a medicação neles. O educador conclui o trabalho e dá o cotonete para que Robert aplique em outras manchas, mas logo chama Robert para descartá-lo. O infante, porém permanece sentado passando o cotonete em seu corpo.

O sujeito vive uma situação em que ele recebe atenção exclusiva do adulto cuidador acompanhada por um contato físico, que Robert se ocupa em prolongar. O que demonstra quão prazerosa lhe foi aquele contato humano, o que é despercebido pelo educador, para quem o mesmo momento foi uma tarefa inerente à dinâmica institucional.

O episódio também marca um tempo vivencial que se prolonga na medida em que é satisfatório o contato corporal.

34) ... voltando para a cadeira que havia deixado em frente a TV, mas Johnny se senta rapidamente. Há uma cadeira vazia ao lado desta, porém ambos querem a mesma cadeira. Robert se aproxima e com os olhos fixos no companheiro pede em tom de voz baixo, mas firme:

“- Licença. (Pausa) Licença!” – Sem resposta e em silêncio sacode uma das pernas demonstrando impaciência. O educador se aproxima e logo se afasta e Robert pede - “Licença!” – enquanto procura pelo adulto. O educador retorna e Robert completa – “Ele ‘tá’ sentado aqui”

O educador intervém explicando a Johnny que foi Robert quem pôs a cadeira ali e faz uma careta, provocando um sorriso no infante que retruca:

“- Mas ele saiu...”- Diz Johnny, mas Robert o interrompe:

“- Eu ‘tava’ sentado ali ‘pro’ tio passar ...” – Gesticula mostrando o creme em seu corpo.

O educador põe outra cadeira ao lado para Johnny e Robert ocupa sua cadeira, sem se recostar. Ele passa as mãos uma na outra, colocando-as entre as pernas e sua face exprime seriedade. O infante aperta seus pés contra o chão, enquanto seus ombros estão curvados e os olhos fixos na TV.

Robert precisa competir com outro acolhido, mas sua corporeidade revela o quão isto lhe é desagradável. O adulto é procurado por ele para resolver o impasse, e o faz colocando outra cadeira para Johnny sentar. A disputa envolve a demarcação de propriedade e embora a solução do adulto tenha garantido cadeiras a todos, não reduziu o desconforto de Robert, não consegue relaxar, pois a presença de Johnny lhe era ameaçadora.

35) Johnny critica o filme a outro acolhido falando em tom de desprezo, enquanto olha para Robert:

“- Só ele quer assistir. – Ao que Robert responde imediatamente:

‘- Eu quero mesmo!’– E se recosta na cadeira, mas continua curvado, incha as bochechas, coça a cabeça e balança os pés com mais velocidade.

Peter e senta-se ao seu lado e Robert parece imóvel, mas contrai os dedos dos pés mostrando tensão. Ele contrai a musculatura da barriga para dentro e torna sua figura ainda mais fechada. Rapidamente ele solta a barria e estufa o peito como se fosse se levantar a qualquer instante, mas não o faz. Percebemos que neste instante sua respiração está bastante forte e acelerada. Ele dedilha a cadeira impacientemente, mantendo sua posição de sentido.

Robert faz movimentos com os lábios, os colocando para dentro e para fora da boca. Johnny afasta-se e retorna trazendo o filme *Toy Story*. Robert para o movimento da boca e faz movimentos mínimos com os pés como os já descritos e se projeta ainda mais para frente.

A cena demonstra a tensão vivida pelo sujeito, que sente que sua escolha pessoal pode ser substituída por outra da maioria. A simples presença do outro e as críticas que dirige o deixam desconfortável e o momento de lazer no tempo livre se torna uma experiência de tensão. Ele é pressionado pelo gesto do outros para trocar de filme, mas mantém sua escolha.

4.1.3.1 Análise Ideográfica- Robert Bruce Banner

Conforme observado, este sujeito vive o corpo no tempo livre dentro da instituição, circulando em seus ambientes internos. Ele tinha a necessidade de tocar e ser tocado pelo outro (itens 2, 4, 9, 10, 19, 21 e 33) e usou comportamentos provocativos e/ou agressivos, para obter contato com o outro (itens 1, 5, 6, 7, 8, 9, 21 e 26).

Na maioria das vezes o sujeito estava com outras crianças acolhidas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 30, 31, 32, 34 e 35) e travou relações competitivas com as mesmas (itens 14, 16, 17, 19, 21, 28, 34 e 35). Houve oportunidades nas quais o sujeito assumiu postura autoritária, controladora ou diretiva para com o outro (itens 6, 19, 20, 21 e 22); mas também os outros acolhidos tiveram a mesma atitude, por vezes intimidadora, para com o sujeito (itens 32 e 35). Assim como houve momentos em que o outro acolhido não deseja estar em contato com o sujeito (1, 3, 4 e 8). Percebemos que ele também teve postura agressiva com os coetâneos quando não satisfeito com o contato estabelecido (itens 8 e 19).

Observamos que quando esteve em alguma situação litigante com o outro, o sujeito tentou solucioná-la sozinho usando da agressão física como forma de controlar o companheiro de acolhimento (itens 14, 19 e 21). Ele raramente recorreu ao diálogo como forma de solucionar o conflito (item 20 e 34).

O tempo livre também era tempo de conviver com os adultos cuidadores-educadores (itens 11, 16, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 33 e 34). Contudo, estes nem sempre estavam disponíveis para atender às necessidades da criança (itens 11, 23, 25, 28, 30, e 33), porque tinham outros interesses no momento - como conversar com outro adulto, ou prosseguir com uma atividade que estivessem desenvolvendo. Além disso, raramente o sujeito procurou os adultos para solucionar conflitos (itens 30, 32 e 34), sendo atendido em apenas uma destas circunstâncias (item 34).

Percebemos que a relação do sujeito com os adultos cuidadores-educadores foi marcada pela conduta autoritária, diretiva e/ou controladora destes últimos (itens 11, 23, 24 e 28), e em todas as circunstâncias em que isto ocorreu, o sujeito empreendeu atitudes de resistência. Notamos também circunstâncias nas quais a

criança revidou veladamente contra o comportamento autoritário ou desinteressado do adulto (itens 27, 28 e 29).

O sujeito revelou perceber-se de forma desqualificada, como pequeno e que come muito, esperando do outro a confirmação ou não desta maneira de Ser (item 3).

Observamos ainda que no tempo livre, o sujeito viveu situações em que necessita demarcar propriedade (itens 2 e 34), e que também experimenta diversas situações que lhe colocam em estado de tensão (itens 15, 18, 30, 32, e 34). Neste sentido, tocar a si mesmo de forma carinhosa foi usado como recurso para aliviar a tensão (itens 18 e 29), assim como o corpo comunicava este estado gestualmente (itens 3, 5, 31, 34).

Notamos a incorporação de um regramento institucional, definindo escolhas pessoais e atividades e materializado em situações nas quais o sujeito deixou de viver uma experiência ou impediu que outro o vivesse a fim de seguir a norma (itens 21 e 22). E como as atividades são propostas ao grupo de infantes, houve circunstâncias em que suas escolhas pessoais foram ameaçadas porque não eram comungadas por outros acolhidos (item 30 e 35).

Para este sujeito, o tempo livre foi tempo de viver relações pedagógicas tradicionais (itens 19, 23, 24, 25, 27 e 30), evidenciadas na falta tratamento pedagógico ao conteúdo vivencial ou ausência de relação com o conhecimento formal (itens 25 e 30); nos métodos/procedimentos de ensino-aprendizagem autoritários (itens 19, 23, 24, 25 e 27), com destaque para a falta de oportunidade para participar das decisões sobre a atividade desenvolvida (itens 25 e 27).

Vale ressaltar que as propostas de atividades feitas pelos adultos primavam por manter o sujeito sentado, em silêncio e com movimentos mínimos (itens 23, 24 e 30).

Este sujeito, ainda surpreende sendo contraditório quanto a descrever de forma tediosa a rotina institucional, mas demonstra que há nela elementos que lhe agradam (item 20). Ele também revela que o tempo livre é um momento de viver a criatividade (item 3, 6 e 13), adaptando as condições de existência para viver a imaginação e ludicidade infantil. E por fim, evidencia percepção do tempo cronológico regrando sua vida (itens 20 e 22), mas resiste contrapondo-o ao seu próprio tempo (itens 10, 12 e 33).



Foto 21: Robert (a dir.) tenta participar da brincadeira de Bem (a esq.).
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 22: Robert (a esq.) não permite que Johnny (a dir.) saia da sala de TV e estudos.
Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 23: Em situação tensa Robert (*short* vermelho) assume estado de alerta. No detalhe ele contrai os pés como forma de obter alívio.
Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.4 Criança: Bruce Wayne (Batman), 10 anos.

Está matriculado na 2ª série do Ensino Fundamental, no turno matutino, em escola pública estadual e já ficou retido na 1ª série. Convive na instituição desde maio de 2008, em razão de negligência e uso de drogas ilícitas pelos pais. Tem três irmãos na mesma instituição. Ben, John e Peter; e outros irmãos em outras instituições. Recebe esporadicamente visitas dos pais.

1º Dia de Observação

Local: Sala de estudos e TV e Refeitório, 15:00H
outros acolhidos e a pesquisadora.

Está com: Educadores,

OBS: Inicialmente está na sala de TV e estudos, mas sai a pedido da educadora e vai ao refeitório objetivando jogar vídeo-game.

1) Ouve seu irmão Peter lamentar para a educadora que não jogará videogame porque irá para aula de balé. Ele aproxima-se e sentando-se ao lado, consola o irmão:

“- Mas tu vai jogar. [...] Eu e o Bart ta... ‘tava’ um tempão na... na aula e aí a gente chegou lá... e quase...” - É interrompido pela educadora que aponta para refeitório e encara Bruce dizendo tranqüila e diretamente:

“- Então vá aproveitar amor... a tia já vai colocar...”

Ele, de forma jocosa, faz um semblante de susto, se joga da cadeira e corre em direção ao refeitório.

O sujeito se mostra empático com o irmão tentando confortá-lo porque não poderá jogar. Mostra um sentimento de proteção em relação ao familiar. A educadora tem uma conduta empática, pois ouviu a criança e com sua fala demonstra a ele que agora é o momento de jogar e que deve ser aproveitado.

2) Os dois meninos brincam de luta ali e John segura firmemente pelo braço de Bruce, que se solta e levanta-se sorrindo, enquanto John se afasta um pouco.

[...] Depois observa que o armário sob a TV está aberto e dentro dele há alguns cadernos, e brinquedos. Ajoelha-se e de lá retira um brinquedo (um boneco do Batman) e deita no chão; depois outro brinquedo (um boneco do Homem de Ferro) arremessando-o no ar; e mais outro com cuidado (um boneco de soldado).

[...] Ainda no chão é cercado por dois de seus irmãos (Peter e John). Ele põe o boneco de soldado de frente para o robô e os coloca em combate. Enquanto isso, seus irmãos falam da TV, mas Bruce permanece fixado nos brinquedos.

Bruce demonstra satisfação em brincar numa situação de intenso contato corporal e com isso tem contato com o outro. Quando seus irmãos não estão disponíveis para brincar ele escolhe brincar com os bonecos e reproduz a mesma brincadeira de luta e contato, demonstrando que ainda deseja tê-lo.

3) John começa a falar comigo e Bruce vem a mim, sem me encarar, perguntando meu nome, e me apresento novamente, então diz:

“- Ah... Eu não ‘tava’ sabendo.” - Olha para o brinquedo enquanto fala. – “O meu nome é Homem de Ferro imune.” - Ao terminar a frase vira o carro de frente para mim, aponta a metralhadora e fala com um discreto sorriso no rosto – “Eu vou... Eu

vou te matar. Ah!” -Vira o carro e o leva em outra direção, afastando-o de mim. A seguir retira um dos bonecos do carro, o coloca de frente para mim – “Porque que você fica com essa graça?” - Pega outro boneco, coloca um de frente para o outro e continua – “Porque você vai mexer com ela?” - O boneco questionado responde – “Vamos ser amigos?... Vamos embora para o nosso carro?” - Leva os dois bonecos lado a lado e os coloca no carro. Depois os retira, põe um sobre a mesa, pega o outro e fala – “Eu vou no meu foguete, tchau!” - Arruma os braços do boneco para cima e simula que o boneco saiu voando.

O sujeito deseja estabelecer contato comigo e a maneira mais usual é justamente se apresentando, mas ele não o faz de qualquer forma, mas como um super-herói, que depois me salva de um ataque. Ao final me faz um convite indireto “Vamos ser amigos?”. Este ser-corpo-criança deseja por travar novas relações e se esforça para conquistá-la mostrando-se forte e heróico para mim. Sua corporeidade invade os brinquedos e é com eles que se identifica e transmite suas intenções.

4) “- Agora só falta o carro de brinquedo”. - Volta à mesa, mas o carro está nas mãos de seu irmão Peter. Bruce deita-se na mesa e sorrindo estende o braço até Peter e pede –“Me dá, me dá!”

Peter não entrega o carrinho. Ao contrário desconversa olhando para mim. Bruce sorri do irmão e estende a mão pedindo o carro, mas Peter lhe dá um suave tapa e permanece com o brinquedo. Bruce sorri, estica-se e toca no carro, quando Peter o entrega. Bruce também o arremessa no armário.

Bruce demonstra um comportamento paciente, mas passivo em relação ao irmão. Ele suplica pelo carro de brinquedo sem emitir uma única palavra e acata que o mesmo seja devolvido apenas quando Peter decide fazê-lo.

5) Peter começa a brincar com a filmadora. Apresenta-se com nove anos e brinco que é muita idade. Bruce me responde:

“-É porque ele é baixinho”. - Fala sorrindo.

Pergunto a Peter o que ele mais gosta de fazer:

“- Balé. Eu gosto de fazer balé”. - Se levanta e fala olhando-me no rosto.

“-Eu gosto de fazer é natação. – Diz Bruce empolgado - “A única coisa que eu gosto de fazer na minha vida é a natação. Eu já tô ficando bom. Tô aprendendo a nadar nas (piscinas) fundas...”

Novamente Bruce tem um comportamento protetor em relação ao irmão caçula Peter, imediatamente defendendo a afirmação do irmão como verdadeira.

Importa destacar a força de sua frase “A única coisa que eu gosto de fazer na minha vida é a natação”, que revela a importância dessa atividade para o infante, porque lhe é prazerosa e também lhe satisfaz o fato de que a executa bem. A natação faz de Bruce uma corporeidade que descobre seu potencial e que aprecia a si mesmo como este sujeito que se realiza.

6) ... Ben, que mostra uma liga enrolada nos pulsos, brinca com ela, girando-a rapidamente. Quando Ben se aproxima de Bruce, o educador o chama deixando Bruce com semblante triste:

“-Ah!... ‘Poxa!’” – Diz Bruce com a cabeça baixa. - Se impacienta. Bate palma e fala em tom de voz baixo e suplicante – “ ‘Umbora’ tia!”

[...] Seu irmão Ben se aproxima e lhe pede que tente tirar de seu dedo a liga que foi laçada por ele mesmo. Bruce a retira. Ben agradece dando um tapa suave na costa do irmão. Bruce demonstra satisfação.

John e Bruce simulam uma brincadeira como se estivessem dando tapas um nos braços do outro.[...] Peter se aproxima e tenta lhe fazer cócegas, mas Bruce o afasta sorrindo. A seguir ele levanta as mãos e toca as palmas de sua mão com as do irmão, até que Peter se afasta.

Novamente Ben o procura com a liga enrolada em seu dedo para Bruce retirá-la do como num jogo de desafio. Peter abraça Ben de surpresa por trás, fazendo com que se afaste de Bruce, que lhe pede que volte. Bruce desata a liga e diz:

“- Ei Ben! Vai acabar prendendo o teu sangue... É melhor tu para com isso!” – Usa tom conselheiro e no fim suplicante.

Senta-se a mesa, debruçando-se sobre ela e John senta-se a seu lado mexendo em seu braço. Bruce finge lhe dar um tapa na cabeça e John se afasta, ambos repetem a conduta.

O sujeito espera pelo contato com o irmão Ben e demonstra frustração quando este é tolhido. A dimensão do ser-com-o-outro é vivida na busca pelo contato afetivo ou lúdico. Mesmo os contatos que parecem mais agressivos, na verdade representam a necessidade de tocar e ser tocado e a satisfação dessa demanda.

Bruce também demonstra em relação a Bem, seu irmão, um comportamento protetivo e de cuidado, desenrolando a liga do dedo do irmão mais velho e o aconselhando a não repetir a brincadeira.

7) Alguns infantes já se posicionam em frente ao videogame e a educadora pede silêncio, e que cuidem do *joystick*, porque ele pertence a seu filho e dá outras regras[...] A educadora pede que todos fiquem sentados e esperem sua vez. Bruce espera, impaciente-se. Levanta-se e mostra ao jogador como usar o *joystick*. Senta-se, mas fica em estado de alerta. Fica de olhos fixos no jogo e apenas fala sobre ele.

Novamente aconselha o jogador da vez, porém a educadora vê e diz:

“- Mas o que é que eu conversei ainda agorinha?” - Em tom impaciente e repreensivo.

“- Não... eu ‘tava’ apertando (o *joystick*) para ele”. - Bruce rapidamente toma seu lugar.

Ele observa o jogo e dá tapas suaves em seu rosto. [...] Suas expressões faciais reproduzem tristeza quando o colega erra e satisfação quando é bem sucedido no jogo, como se fosse ele próprio jogando. Gesticula com a mão, aponta para onde o colega deve dirigir seu personagem e faz os movimentos que o personagem deveria fazer, mesmo sentado.

Sem discutir com as crianças, a educadora estipula previamente as regras e as condições para que os infantes joguem videogame e eles de sua parte não questionam em nenhum momento as normativas colocadas pela adulta, que exige a contenção do corpo.

Bruce, mostrando-se empático e se envolve com o jogo do outro acolhido como se fosse ele mesmo, ele tem em seu corpo estratégias para extravasar a tensão do momento, quase como se ele estivesse jogando. Mas este gesto foi interpretado pela educadora como transgressão à regra que ela estipulou e por isso o repreendeu.

8) Quando assume a condição de jogador essas expressões reduzem, apenas gesticulando e falando quando pontua no jogo [...] Quando seu personagem perde uma rodada, olha para o irmão mais velho, que sorri de volta, então Bruce diz:

“- Eu me distraí”. - Fala sorrindo e de maneira descontraída.

Bruce sorri para os irmãos quando emitem comentários sobre seu desempenho no jogo, sempre elogiosos. Está no meio de uma partida quando a educadora lhe diz que acabou o tempo. Imediatamente passa o controle para a criança ao seu lado, que repassa ao jogador seguinte. Nessa hora esfrega suas mãos nos olhos, como

que para limpá-los. Volta a sua condição de espectador do jogo aguarda novamente sua vez.

O sujeito como jogador tem um comportamento diferente do sujeito observador. Enquanto protagoniza o videogame Bruce é mais restrito em seus movimentos e expressões.

Ele também demonstra quão importante é para si ser elogiado e reconhecido como capaz por seus irmãos, inclusive se justificando quando erra no jogo eletrônico. Além disso, ao repassar imediatamente a vez para outra criança ao sinal da educadora, ele demonstra uma conformidade com as regras por ela ditadas.

2º Dia de Observação

Local: Quadra, 16:00H

Está com: Educadores, Robert e outros acolhidos.

9) Bruce tem bolas de gude na mão e prepara-se para brincar com Robert. Percebo que a escolha pelo companheiro aconteceu espontaneamente [...] Bruce o observa e diz:

“- Tem que ser daqui Robert” – Explica calmamente à distância a ser respeitada para jogar as bolas de gude.

[...] Robert acerta uma bola de gude e comenta em tom de escárnio sobre Bruce:

“- ‘Égua’, nenhuma”. - Bruce responde:

“- Lógico! Tu ‘tá’ do lado daí eu ‘tô’ do lado daqui.” - Robert se afasta mais para direita e Bruce arremessa o objeto. Depois trocam de lugar. No arremesso seguinte Bruce acerta e logo resgata as bolas de gude em jogo como prêmio.

Bruce domina a situação e define a regra do jogo sem discuti-la ou pedir a opinião do companheiro. A criança demonstrou competitividade no contexto do jogo.

10) ... chega Bartolomeo com um par de bolas de gude na mão. Bruce, agachado imediatamente fala, ainda com o corpo curvado e mirando a bola de gude.

“- Tu vai brincar ‘pra’ li” – E aponta com a mão no sentido oposto ao que está. Ele está sério.

[...] A seguir Bartolomeo caminha na mesma direção de Robert e Bruce literalmente o olha dos pés a cabeça. Ele movimenta a boca como se falasse algo para si

mesmo. Ele vira o rosto numa direção oposta a que está Bartolomeo e fica observando o jogo da educadora com outro acolhido. Permanece assim até que Robert volta e Bartolomeo se afasta. Mas logo nota que Bartolomeo segura a garrafa com as bolas de gude e as sacode, se aproximando e dizendo:

“- Tu tens mais que eu. Tu pegou só um pouquinho aqui!”. – Bruce responde baixo:
 “- Ah! Mas eu ‘tô’ brincando!” – Bruce se prepara para arremessar e está concentrado.

Bartolomeo se vai e Bruce olha para frente e torce o lábio.

[...] De forma repentina Bruce pega uma bola de gude, gira o braço com força e a atira com força ao mesmo tempo dizendo em voz alta:

“- Toma isso!” – E caminha pisando firmemente no chão. Pega a bola de gude que ganhou e volta para sua posição anterior. Robert o observa, joga uma bola de gude no chão, com um semblante desconcertado. E diz agitado:

“- É minha. Era a minha vez!” - Mas Bruce continua.

O sujeito não deseja a participação de Bartolomeo no jogo e fecha sua postura quando este insiste em entrar na brincadeira. Ele desconta a insatisfação com a conduta de Bartolomeo de forma indireta jogando com força a bola de gude e jogando na vez de seu parceiro, entristecendo a este. Ele demonstra seu poder não deixando Bartolomeo jogar e jogando na vez de Robert.

11) Enquanto Bruce joga, Robert se afasta e vai para o outro lado da quadra. Bruce percebe e diz:

“- Eu deixei esse daqui ‘pra’ vê se tu acerta...” – E aponta com o pé para uma das bolas de gude se afastando delas, voltando com Robert.

Bruce percebe que Robert se afasta e o chama de volta, usando o interesse competitivo do companheiro. A pouca variedade de relações faz com que valorize essa, apesar disso sua proposta amistosa também demonstra seu poder, demonstrando como ele controla o jogo e quem dele participa.

12) Ben se aproxima para observar e Bruce, antes de jogar, olha para uma bola de gude mais afastada e diz:

“- Essa que é a minha. Essa que eu tô querendo” – Fala sorrindo. [...] De repente Robert conta suas bolas de gude e diz:

“- Aqui! ‘Tá’ faltando um. ‘Cadê’ o meu?” - Bruce que já está jogando responde:

“- Eu que vou saber!” – Continua concentrado na atividade.

[...] Em certo momento Bruce percebe que a peteca de mão com que seu irmão caçula Peter brinca com uma educadora cai perto e a apanha, dando ao irmão, que a recebe eufórico e a atira para a educadora, acertando à trave de gol. Bruce ri e um dos braços de forma animada.

O sujeito mostra solidariedade para com seu irmão Peter, mas não tem a mesma atitude com o parceiro de jogo, com quem não tem vínculo fraternal. Isto se robustece com sua conduta de repelir Bartolomeo, acima comentada, que não é seu fraterno, mas de tentar aproximar o irmão mais velho Ben do jogo. O sujeito demonstra preferência pela companhia dos irmãos.

13) De repente Bruce acerta uma jogada em que sua bola de gude esbarra em duas outras [...] - Robert diz:

“- Pega outra peteca” – Robert coça o rosto, abaixa a cabeça e faz uma careta. Dá um chute no ar. [...] Percebemos que ele não quer dá a bola de gude a Bruce. Este último de forma animada e sem olhar para o companheiro diz:

“- Manda essa daí, êh, Robert!

“- Hum?” – Exclama Robert de forma insultada.

“- Eu sou o cara sortudo.” - Diz Bruce que volta para o jogo, seguido por Robert. Bruce erra o arremesso e Robert fala jocosamente:

“- Duas!”

Bruce ri desconcertado. Ele levanta a mão, como se fosse levá-la até Robert, mas desiste quando me olha. Os dois ficam em silêncio e jogam, e novamente Bruce acerta e estende a mão cobrando a bola de gude de Robert.

Quando Bruce erra um arremesso leva a mão à testa e fecha os olhos, decepcionado mas logo está no jogo. Robert acerta um arremesso e Bruce sacode uma das pernas e grita:

“- Uau! Aleluia!” - Usa tom de voz jocososo.

[...] “-Eu vou jogar com três petecas e ainda vou te ganhar” – Refere-se com tom desafiador – “Eu vou usar três petecas e ainda vou te ganhar”

O sujeito e o companheiro de partida têm condutas competitivas e aproveitam-se de eventos do jogo para provocar o outro e constrangê-lo. Destacamos, particularmente, o registro de Bruce de que é “um cara sortudo”, ele se identifica como uma pessoa com uma qualidade superior ao companheiro, até gabando-se disso.

14) Os dois meninos firmaram como regra que se a bola de gude ultrapassasse uma rachadura no chão da quadra, ela pertenceria imediatamente ao outro jogador. A bola de Bruce para muito próximo a essa linha e ele a chuta de volta. Robert contesta:

[...] “- Ela ia passar. Eu chutei, só que ela... ela parou bem aqui.” – Aponta com o pé o local onde a bola de gude teria parado antes da linha. Os dois se encaram e Robert estufa o peito com ar e ergue os ombros, parecendo maior. Bruce continua num tom conciliador – “É sério, é sério!”

[...] Em sua vez Robert arremessa e acerta uma das bolas de gude de Bruce, este percebe a chance de ela passar pela linha. Bate palma e grita:

“- Parou!” – Enquanto se aproxima e ficando de costas para Robert, que chuta a bola de gude de volta e fala baixo:

“- Passou!”. Mas Bruce retruca:

“- Eh! Que passou!” – Se abaixa e pega a bola de gude, erguendo-se rápido e girando um dos braços com força. Ele a leva para o ponto em que Robert a chutou.

[...] Encara Robert e se afasta, porém mantendo o contato visual com o parceiro de forma séria.

O sujeito demonstra que manipula as regras conforme sua conveniência. Quando interpretou a regra para se beneficiar e não conforme os fatos, assumiu uma postura conciliadora, manipulando o companheiro e, quando sabe que a interpretou corretamente segundo os fatos, fala de forma mais impositiva e segura, propondo-se ao enfrentamento com o companheiro. Em ambas as situações ele demonstrou que tem uma conduta diretiva e controladora.

15) Bruce volta para o jogo e de forma desafiadora diz a Robert:

“– Cinco horas. Tu ‘num’ vai mais ajeitar heim!”.

O sujeito percebe que o tempo cronológico permite o controle da situação e ao mesmo tempo seu gesto dá o sentido de que a dinâmica institucional condiciona seus horários e está incorporada nele.

16) ... o acolhido que brinca de bola de gude com a educadora, pega uma das bolas de gude do chão, o que provoca reação em Bruce que se aproxima dizendo:

“- É nossa, é nossa...” – Caminha projetando o tronco e a cabeça para frente.

“- Não é!” – Diz o outro acolhido. Bruce olha para a educadora e repete:

“- Não... É nossa! É nossa!” – Se movimenta de forma mais agitada, mas fala calmamente com o outro acolhido, que insiste que a bola de gude é sua e se afasta. Bruce abaixa a cabeça, olha para as demais bolas de gude, apóia uma de suas mãos na testa e assume um semblante triste. Ele caminha de volta para próximo a Robert de cabeça baixa e logo assumindo a posição de jogar.

De repente o outro acolhido o chama e devolve a bola de gude, arremessando-a próximo a Bruce que rapidamente a apanha e junta com as demais ficando mais alegre.

O sujeito precisa demarcar seus pertences e precisa disputar para garantir o que é seu. Ele vive a intimidação do outro corporalmente e sua conduta demonstra sua frustração.

3º Dia de Observação

Local: Sala de computação, pátio e quadra, 15:30H **Está com:** Educadores, funcionários e outros acolhidos.

OBS: A atividade da tarde proposta pelas educadoras é jogar no computador e uma educadora controla o tempo para que duplas de acolhidos usem o equipamento e depois o repassem para outra dupla, uma vez que não há computadores disponíveis para todas as crianças ao mesmo tempo.

17) Bruce observa John jogar, segurando uma bola pequena na mão. Ele está concentrado nos movimentos do personagem do jogo de computador. Enquanto observa apoiado sobre a mesa sacode levemente as pernas. A educadora avisa que o tempo acabou. John permanece sentado, mas Bruce se levanta.

A proposta de atividade mantém o corpo do infante em estado de movimento contido e minimamente ruidoso. O sujeito tem um comportamento passivo frente ao adulto, obedecendo imediatamente e demonstrando que incorporou às regras da instituição. A adulta cuidadora figura na cena como o outro que controla o tempo do sujeito.

18) Bruce chuta contra Ben e grita de forma alegre e prolongada, saltitando:

“- Gol!” – A educadora próxima ouve e ainda de costas diz:

“- Que é isso?” – Emprega tom de voz alto e repreensivo. Apesar disso, as crianças continuam jogando e mantém o semblante alegre.

O sujeito vive sua corporeidade de forma alegre no contexto da brincadeira com o irmão. A repreensão da educadora é tão automática, que não enseja qualquer alteração no comportamento, porque neste contexto parece vazia de significado.. Observamos a manifestação de um modelo tradicional de educação, com o corpo silente mesmo durante o lazer. Todavia, também encontramos o sujeito resistente, que vive alegremente sua corporeidade.

19) Peter pega a bola com a mão.

“- Para Peter! Assim não vale.” – Grita Bruce, com ar sério e repreensivo se aproxima de Peter, que joga a bola no chão. [...] Ben apanha a bola [...] Ele se distancia e chuta, fazendo gol em Bruce que logo dispara:

“- Esse gol não valeu... esse gol me pegou distraído”. – Ele sorri e fala descontraidamente. Ben tenta um novo chute e Bruce o defende, ajoelha-se no chão, estufa o peito e novamente bate nele dizendo – “Olha o goleirão!” - A seguir aplaude.

[...] Peter vai a sala de TV e Ben o segue, mas Bruce o chama:

“- Chuta Ben, mas ainda não ‘tá’ valendo... Ainda não entrou nenhum gol”.

[...] Ben chuta contra Bruce, que evita o gol. Sorri e grita:

“ – Olha o goleirão aqui, que entrou ‘pra’ jogar”. – O infante estufa o peito com ar e bate nele com uma das mãos enquanto fala.

O sujeito repreende o irmão que quebra uma regra da brincadeira, mas ele mesmo quebra outra regra. Ele estabelece controle sobre o jogo, decidindo os rumos conforme sua conveniência sem ser questionado. Bruce tem atitudes competitivas, manipuladoras e autoritárias. Apesar disso ele quer reconhecimento e admiração. Evidenciamos aqui a construção da identidade, que precisa ser confirmada pelo outro, através do reconhecimento de que o sujeito Bruce é um bom goleiro.

20) A seguir volta à posição de goleiro enquanto Ben e Peter tentam tomar a bola um do outro. Bruce de joelhos defende seu gol. Ele deita no chão, encolhe seu corpo, como se estivesse se abraçando. Vira-se de peito para cima, depois de peito para baixo, enquanto seus irmãos disputam a bola.

O principal brinquedo do sujeito neste momento é seu próprio corpo. Ele o experimenta, o flexiona, testa seus limites.

21) Enquanto seus irmãos entram na sala de informática, Bruce chuta a bola em direção ao funcionário que ainda estava no pátio observando o jogo. Este chuta e o infante defende repetindo:

“- Êh goleirão!” – De forma alegre e orgulhosa. [...]

A educadora que assistia televisão se aproxima de Bruce e começa a disputar a bola com o ele que sorri animadamente. A educadora faz um gol e imediatamente Bruce pula sorrindo e diz:

“- Êh tia... assim não vale!” – Enquanto rola no chão.

A educadora traz da sala de TV uma bola maior. Ela joga para cima em direção a Bruce e fala em tom de voz alto e animado:

“- Toma essa!”

“- Êh tia!” – Bruce agita o corpo sacudindo os braços e dá saltos.

A criança procura os adultos cuidadores com parceiros de brincadeira na ausência de outras crianças com quem interagir. Estes se apresentam contientes a esta demanda.

Ele demonstra que espera por reconhecimento do outro e embora diga: “Eh tia assim não vale!”; aceita a ação da educadora. Ele continua com a brincadeira.

22) ... Mandrack entra na brincadeira, tentando driblar a educadora e Bruce. Os dois acolhidos se envolvem no contato corporal, enquanto a educadora apenas observa e se afastando.

Os dois infantes continuam jogando, mas Mandrack entra na sala de estudos e TV, sendo seguido por Bruce que ainda da porta diz:

“- ‘Umbora’ Mandrack.(Pausa) ‘Umbora’ Mandrack!” - Usa tom de voz suplicante.

Ele segura a bola na mão e sacode as pernas impacientemente. Mandrack retorna e Bruce sorri e pula. Também Peter volta e toma a bola nos pés, finge que chutar em Mandrack, que vira de costas ao companheiro e se encolhe, sem fazê-lo, o que provoca risos em Bruce.

Embora ainda tenha a companhia da educadora, o sujeito demonstra que prefere a companhia de outra criança na brincadeira. É com a outra troca contatos corporais intensos e até se diverte fingindo chutar com força contra Mandrack, ma é apenas a sua forma de brincar e de se relacionar com o outro. Além disso, diante da pouca variedade de relações sociais, este sujeito valoriza a existente.

23) De forma repentina Mandrack domina a bola com os pés e tenta chutá-la para dentro da lavanderia. Bruce se aproxima e diz:

“- Não Mandrack! Aí não é teu gol.” – Aproxima-se e tenta impedir o companheiro. Bruce mostra a mesa de totó como trave e toma a bola de Mandrack, com os pés.

“- A bola é minha!” – Reclama Mandrack que está com o corpo rígido e voz impaciente. Então se aproxima empurra a Bruce com o ombro em direção a parede. Bruce continua jogando, mas evita se aproximar de Mandrack.

Toma a bola do companheiro e Mandrack reclama que a bola é sua, mas Bruce faz o gol e diz:

“- Eu fiz que ‘nem’ tu fez comigo!” – Referindo-se ao instante anterior em que o companheiro tomou a bola e tentou chutá-la para lavanderia.

“- Eu ‘num’ ‘vô’ mais ‘jogá!’” – Grita Mandrack, enquanto caminha rápido, pisando forte no chão e com os braços rígidos e paralelos ao corpo.

“- Sai! Ninguém qué que tu jogue.” - Bruce fala com voz firme e olhos fixados no chão.

O sujeito permanece controlando do jogo, mas depara-se com outro sujeito que não aceita este controle. Bruce inicialmente quer ensiná-lo as regras, mas diante da resistência de Mandrack, muda de estratégia e mostra sua superioridade, dando-lhe como lição: “Eu fiz que ‘nem’ tu fez comigo!”. Este ensinamento é um alerta para Mandrack agir conforme as regras do jogo, mas este deixa claro que não se submeterá. Assim Bruce exerce um comportamento controlador e deixa claro que a saída de Mandrack não será lamentada.

24) Bruce brinca sozinho com a bola, chutando-a em silêncio e com um semblante sério. Então, ele corre com as bolas no pé até o outro lado do pátio e se coloca entre o vigilante e o funcionário. Eles seguram a mão do infante e prendem a bola com os pés. Bruce sorri e tenta soltar a bola, até consegui-lo com um chute forte. Ele volta à mesa de totó e joga sozinho por alguns instantes. Chuta a bola para o alto e parece entediado. Vai à sala de informática, onde estão as outras crianças.

O infante está sem outras crianças para brincar e novamente procura pelos adultos, mas agora eles já não satisfazem como parceiros e ele se depara com uma situação monótona. Ele vai à procura da companhia das outras crianças.

25) Bruce puxa a cadeira para se acomodar, mas John não abre espaço. Então se aproxima da mesa, sentando-se na ponta da cadeira. John abre espaço e Bruce assume o teclado do computador iniciando o jogo. Quando o personagem ataca os inimigos, Bruce faz com a boca o som de tiros e socos, tenciona os músculos da

perna, estica suas costas erguendo os ombros. Ele e John começam a revezar no teclado jogando alguns minutos cada um [...]. Quando reassume o comando do personagem, sua postura é ereta e faz barulhos com a boca. Contudo, John desliga o equipamento acidentalmente, enquanto brincava com os botões da CPU e Bruce triste e inconformado reclama.

“- ‘Poxa’... Tu desligou. (Pausa) ‘Poxa’.” – Bruce se curva sobre a mesa e põe uma das mãos na testa enquanto John se esforça para religar o computador. Suas pernas balançam de freneticamente e demonstram impaciência. John não consegue fazer o computador funcionar e Bruce começa a mexer no teclado. O computador volta a funcionar e Bruce avisa a John assumindo a postura ereta.

O computador volta a funcionar e Bruce avisa a John assumindo a postura ereta.

“- É a tua vez?” – Pergunta tranquilamente a John.

“- É a tua, joga logo se não acaba nosso tempo.”

O infante já chega ao jogo disputando espaço. Seu corpo invade o objeto, é como se ele próprio vivesse os apuros do jogo. Ante a possibilidade de perder tempo enquanto o computador foi desligado, Bruce percebe que lhe é impossível recuperar o tempo perdido, porque o tempo institucional é outro, e logo ele e o irmão devem deixar o computador.

26) Os infantes chegam a um nível do jogo que têm dificuldades e Clark diz que sabe como vencer, mas Bruce responde:

“- Se a gente não sabe, como é que vai passar?!” – De costas para Clark fala em tom desafiador, fechando sua postura sobre a mesa.

“- Procura a caixa que tu vai achar...” – Diz Clark – “Olha lá duas caixas”.

“- Não dá ‘pra’ pegar... ‘Caramba!’” – Bruce fala impaciente e olhando para Clark com semblante fechado e reassume o jogo.

O sujeito não aceita o conhecimento de outro acolhido sobre o jogo. Ele desdenha e desacredita. Bruce tem uma postura fechada frente a nova informação do companheiro, não a deseja, porque naquele instante manifesta uma compreensão de que seu companheiro não tem nada para lhe ensinar.

27) Bruce imediatamente sai da sala e vai para o pátio, brincar de chutar a bola com Peter e então propõe que joguem na quadra. [...] O funcionário – com Peter as costas – assume a posição do infante e chuta contra Bruce que rebate a bola. [...] O funcionário e Peter formam um time contra Bruce e John [...] Após alguns instantes Bruce faz um gol e corre em direção a John gritando e o cumprimento

batendo as palmas de suas mãos erguidas sobre a cabeça. Os dois se olham e sorriem um para o outro. Este comportamento dos infantes se repete seguidas vezes após a dupla fazer o gol.

O infante está num jogo de equipe e escolhe como parceiro outra criança. Os parceiros se procuram fisicamente para extravasar sua alegria e reparam este comportamento todas às vezes em que fazem gol. Eles se buscam com o olhar, sorriem um para o outro, eles compartilham a vivência do espaço-tempo livre para ser-corpo-que-toca-e-é-tocado.

4.1.4.1 Análise Ideográfica – Bruce Wayne

Tal como os outros sujeitos, a vivência do corpo no tempo livre para Bruce é dentro da instituição, com circulação livre pelos ambientes da mesma. Inclui a vontade de tocar e ser tocado, e neste sentido, comportamentos agressivos surgem como forma de estabelecer este contato com outro (itens 2, 6 e 22). Apesar disso, é possível experimentar o corpo, viver e testar seus limites (item 20).

O tempo livre é tempo do sujeito se relacionar com outros acolhidos (itens 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 23, 25, 26 e 27) e também com os adultos cuidadores-educadores (itens 8, 18, 19, 22 e 25). Este sujeito percebe que suas possibilidades de relações sociais não são variadas e notamos nele condutas demonstrativas de que acaba valorizando as que consegue estabelecer com outros acolhidos (itens 11 e 22).

Sua relação com os outros acolhidos dá-se de formas variadas. Ele, como os demais sujeitos, apresentou conduta competitiva para com os coetâneos (itens 9, 13, 19 e 23), porém em algumas situações estava passivo frente aos companheiros de acolhimento (itens 4 e 16). Em outras circunstâncias ele assumia uma conduta controladora e diretiva, sendo manipulador para com outras crianças (itens 9, 10, 11, 14, 19 e 23). Num contexto de competitividade, o sujeito mostrou necessidade de demarcar seu espaço e o pertencimento de objetos (itens 10, 16 e 25).

Outro elemento que notamos diferenciar este sujeito dos demais, é que os outros usavam de uma espécie de revide indireto contra os adultos, este sujeito o

fez contra outros acolhidos (item 10), que parecem em condições inferiores de enfrentamento.

Este sujeito escolheu seus parceiros de brincadeira no tempo livre (itens 2, 6, 18, 22, 24 e 27) e assumiu posicionamento de excluir aqueles que não desejava (item 11). Apesar disso, havia momentos em que ele conseguiu estabelecer com o outro um contato empático e afetuoso (itens 1, 5, 6, 7, 25 e 27) e apresentou comportamento protetor em situações que envolvessem seus irmãos (itens 1, 5, 6, 12 e 25).

O tempo livre é momento de viver experiências que lhe provocam tensão (itens 7, 10, 16 e 25), e ele normalmente a extravasa através de gestos - põe a mão na testa, sacode braços e pernas, fala aceleradamente (itens 7, 10, 16 e 25). Contudo, ambas as manifestações retratam a mobilização do esquema corporal no intuito de aliviar a tensão destes momentos.

O sujeito demonstra necessidade de reconhecimento, de ser percebido como pessoa que sucesso nas atividades que desenvolve, ou simplesmente mostrando-se forte, hábil e até heróico (itens 3, 5, 8, 13, 19 e 21).

Na sua relação com os adultos cuidadores-educadores percebemos que o sujeito somente os procurou quando estava na ausência de outras crianças com quem brincar (itens 21 e 24) e em uma dessas circunstâncias foi a própria educadora quem iniciou o contato com o infante (item 21). As demais situações em que se relacionou com este grupo, foram em circunstâncias nas quais os adultos cuidadores controlavam a situação (itens 8, 17 e 18). Também notamos que a maioria das propostas dos adultos cuidadores envolvia situações nas quais pudessem controlar o corpo do sujeito, mantendo-o silente e paralisado (itens 7 e 18).

Quanto as relações de ensino aprendizagem, tal como nos demais casos, percebemos que Bruce vive experiências moldadas sob o prisma da pedagogia disciplinadora, experimentando métodos e procedimentos de ensino aprendizagem autoritários (itens 7, 18, 23 e 26). Neste sentido ele demonstrou resistência a tais procedimentos em apenas uma situação, ignorando uma repreensão quase mecânica da educadora (item 18), conformando-se nas demais situações. Para demonstrar a incorporação deste modo de viver a educação, o sujeito o reproduz na suas relações com os outros acolhidos (itens 23 e 26), substituindo o diálogo pelo autoritarismo e desmerecendo o conhecimento apresentado por um coetâneo.

Em nenhuma das situações que observamos o sujeito foi chamado ou demonstrou interesse em participar das decisões sobre os rumos da atividade que desenvolvia.

Por fim, notamos que o sujeito vive situações em que o regramento institucional condiciona seu tempo e suas escolhas (itens 1, 15, 17 e 25) e que nestas circunstâncias ele demonstra ter incorporado este ordenamento à vida (itens 15 e 17), permitindo espontaneamente que regre as suas possibilidades de experiências.



Foto 25: Na seqüência vemos Bruce (primeiro da fila de cima para baixo) esperando para jogar, ele observa o jogo. Abaixo ele demonstra tensão, como se vivesse os apuros do jogo, colocando a mão na boca como forma de aliviar-se. E no último ele mesmo joga, então os movimentos ficam definitivamente mínimos.

Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 24: Bruce (*short* amarelo) brinca com o irmão no chão do refeitório. O contato corporal é a principal forma de se divertir.

Fonte: Elaborado pela autora.



Foto 26: Bruce (*short* vermelho) e Robert (*short* verde) brincam de bola de gude, na quadra.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 ANÁLISE NOMOTÉTICA

MATRIZ NOMOTÉTICA

Unidades de significado individual	Sujeitos				Convergência (%)
	PETER	"BART"	ROBERT	BRUCE	
1. O tempo livre é vivido dentro da instituição	X	X	X	X	100
2. Prevalência de atividades não-dirigidas por adultos, com participação indireta destes.	X	X	X	X	100
3. Tempo livre = possibilidade de estar em ambientes abertos e fechados dentro da instituição.	X	X	X	X	100
4. Tempo livre = momento de ser imaginativo	X	X	X		75
5. Possibilidade de escolher os parceiros no tempo livre.	X	X	X	X	100
6. Conduta aparentemente agressiva como forma de estabelecer contato com o outro.	X	X	X	X	100
7. Conduta competitiva entre os acolhidos prevalece sobre as colaborativas.	X	X	X	X	100
8. Condutas intimidadoras prevalecem entre os acolhidos como forma de solucionar conflitos.	X	X	X		75
9. Necessidade de demarcar propriedade e/ou espaço.		X	X	X	75
10. Conduta autoritária/manipuladora com outros acolhidos.	X	X	X	X	100
11. Corpo-sujeito: Construção do Eu na relação com o Outro.		X	X	X	75
12. Relações sociais restritas condicionam a maneira de interagir entre os acolhidos.	X	X		X	75
13. Corpo: Objeto de controle do adulto (educador - cuidador).	X	X	X	X	100
14. Atitude de resistência ao controle do adulto prevalece à conformidade.	X	X	X		75

15. Prevalência do tempo existencial como resistência ao tempo cronológico que controla a instituição.	X	X	X		75
16. Atividades dirigidas pelos adultos = corpo silente e estático.		X	X	X	75
17. Sujeito reconhece a hierarquia como estratégia de solução de conflitos.	X	X	X		75
18. O adulto como outro na maioria das vezes não responde às necessidades da criança.	X	X	X		75
19. Corporeidade mobilizada para aliviar tensão/frustração.	X	X	X	X	100
20. Auto-toque compensa a falta de contato afetivo do outro.		X	X		50
21. O sujeito não participa das decisões sobre as atividades dirigidas e o tempo.	X	X	X	X	100
22. Métodos de ensino-aprendizagem autoritários na relação adulto-criança e /ou criança-criança.	X	X	X	X	100
23. Não-relação entre o conteúdo vivencial e o formal.	X	X	X		75
24. Modelo avaliativo deprecia o comportamento do sujeito	X	X			50

Quadro 1: MATRIZ NOMOTÉTICA

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

4.3.1 O que fazem as crianças em acolhimento institucional no tempo livre?

No acolhimento institucional, o tempo livre é momento para atividades nas quais os adultos não figuram como diretores formais, embora participem indiretamente da maioria das situações, o que favorece aos infantes possibilidade de escolherem o que fazer, onde e com quem, dentro da instituição, pois há:

- Prevalência de atividades não-dirigidas por adultos, com participação indireta destes (UNIDADE 2);
- Tempo livre = possibilidade de estar em ambientes abertos e fechados dentro da instituição (UNIDADE 3);
- Possibilidade de escolher os parceiros no tempo livre (UNIDADE 5).

A pesquisa de Cavalcante (2008), igualmente corrobora com a assertiva e identificou a prevalência de atividades não-dirigidas entre as crianças acolhidas em instituição, com a corrente participação indireta dos educadores. Temos em nossos resultados um total índice de convergência, que por sua vez implica afirmar que há certa flexibilização nas possibilidades de escolhas no tempo livre para os infantes, o que é muito salutar para o crescimento, autonomia e amadurecimento infantil. Podemos chamar de *corpo-opção*, ou seja, corporeidade que pode exercer algumas escolhas.

Há de se ponderar, entretanto, que as atividades não-dirigidas surgem no contexto em que não havia nada planejado a fazer, ou aquilo que era previsto não podia ocorrer, ou, ainda, simplesmente foram disponibilizadas aos infantes que não desejavam estar em atividades dirigidas, o que indica uma estratégia institucional para ocupar o tempo livre, visto como não produtivo. Isto reflete o que Marcellino (2008) chama de visão funcionalista de lazer, na qual este e - conseqüentemente - o tempo livre ajudam a suportar a disciplina e as imposições sociais cotidianas.

Em algumas situações observadas, notamos que as atividades não-dirigidas anunciam monotonia, como, por exemplo, o episódio em que Peter está de castigo

e por isso tem como opção restrita brincar com Robert; ou Bartolomeo, que chegou ao abrigo e ficou perambulando pelo espaço, porque não lhe interessava a atividade dirigida pela educadora; ou Robert que, sem opções variadas de lazer, procurava na interação agressiva com Ben e Johnny; e, ainda, de Bruce, que jogava futebol enquanto esperava a sua vez de entrar na brincadeira dirigida pela educadora. O *corpo-opção* é limitado em escolhas devido essa monotonia.

Isso, aliás, não escapou a pesquisa de Ribeiro e Ciampone (2002) que apontam a visão negativa das crianças sobre o abrigo, porque as atividades cotidianas consistem em cuidados básicos de higiene, alimentação e repouso, atividades ocupacionais periódicas e participação nas escolas, representando uma rotina monótona, e

[...] como consequência dessa monotonia, a criança não faz referência a fatos que marcaram a sua vida. Provavelmente, a criança institucionalizada já vivenciou situações marcantes, inesquecíveis, mas esses acontecimentos não revertem em referências significativas na sua vida, dificultando seu processo de auto-conhecimento (RIBEIRO; CIAMPONE, 2002 p. 312).

São as experimentações que nos impulsionam a percepções do Eu, do outro e do mundo e uma rotina monótona em instituições de acolhimento para crianças, pode significar a ausência de experiências significativas, o que pode dificultar o processo de auto-conhecimento e as relações do Ser. O *corpo-opção*, aprisionado num ciclo desestimulante, fraciona o potencial do sujeito para construir trocas e significados.

As dificuldades de Bartolomeo para se inserir no jogo de futebol com outros acolhidos, por exemplo, esclarecem isso. Ele escolhe seus parceiros de brincadeira, mas não é escolhido, não estabelece contatos significativos, como trocas de conhecimento e de afetividade. Ele e os outros se objetivam na medida em que se negam como identidades com interesses e desejos (vivendo no Para-Si). Assim refletem uma consciência do Eu como não-empático, seja por forçar a participação num jogo, ou por não aceitar essa participação.

É interessante notarmos que em todas as observações, figuravam apenas as crianças e os funcionários da instituição, não havendo a participação de pessoas da comunidade. Neste sentido, é total o índice de convergência em que o tempo livre aconteceu dentro da instituição:

→ O tempo livre é vivido dentro da instituição (UNID. 1).

Embora os próprios relatos dos infantes demonstrem que acessam outros serviços e espaços sociais e possam interagir com pessoas externas, podemos afirmar que estes serviços e espaços são institucionais – a universidade, a igreja, a escola, *etc.* Em que pese isto somado a ocorrência majoritária do tempo livre dentro do espaço do abrigo e principalmente com outros acolhidos e funcionários, podemos afirmar que a criança convivente em abrigo vive no tempo livre o *corpo-recluso*.

Isto já é indicado por Silva (2005), que demonstra que 35,1% das entidades de acolhimento para crianças afastadas da família possuem trabalho voluntário em suas equipes técnicas e 30,2% contam com voluntários realizando serviços complementares. Isto vem ilustrar o *corpo-recluso* como essa experiência deficitária de pessoas da comunidade no processo educativo, para além dos muros da instituição pesquisada.

Este fato corrobora para o aumento do sentimento de reclusão. A falta de uma programação, educativa, esportiva, recreativa, religiosa *etc.*, que envolva pessoas da comunidade interessadas em colaborar com a educação desses infantes, favorece o estabelecimento de uma experiência de corpo-objeto, pois falta a pluralidade do outro e do mundo na existência dessas crianças.

É neste sentido que ser imaginativo ganha importância, porque se torna um mecanismo pessoal de transgredir as limitações e criar momentos especiais, convertendo-se em *corpo-imaginação*, como percebemos pelo alto índice de convergência na vivência do,

→ Tempo livre = momento de ser imaginativo (UNID. 4);

É com a imaginação que a criança torna o fogo azul, voa para sair do abrigo, espera uma pipa fantástica, faz de um saco de lixo regador, usa um brinquedo de forma diferente. Ela é uma forma de ser e viver um tempo interessante.

A valorização do *corpo-imaginação* no tempo livre fica evidente quando compreendemos com Marcellino (2008), o lazer como possibilidade de emersão de valores questionadores, que contribuam para mudança na ordem social. O lazer, num sentido crítico, permite imaginar, criar, supor uma realidade diferente, porque

é lúdico. Desta forma, o *corpo-imaginação* no tempo livre é sua forma de viver ludicamente uma realidade diferenciada da existência monótona que lhe propõe.

É imaginando, por exemplo, que Peter faz do corpo o principal recurso lúdico para brincar com Robert enquanto estão de castigo e indispõem de quaisquer outros recursos. E neste sentido ponderamos que há espaço para criatividade no tempo livre, justamente porque às crianças é possível escolher com quem, onde e o que fazer, dentro da instituição pesquisada, mesmo que de forma limitada.

Assim, podemos concluir que os infantes no tempo livre vivem o *corpo-opção*, *corpo-recluso* e *corpo-imaginação*, na medida em que fazem atividades possibilitadoras de certa flexibilidade de escolhas do que, com quem e onde realizá-las dentro da instituição, mas ainda está distante de podermos afirmar que tudo isto se dá em um ambiente e em condições de liberdade e que favoreçam plenamente a convivência plural e diversificada.

4.3.2 Como são vividas as relações do eu?

Neste âmbito embora tenhamos identificado condutas e comportamentos que se aplicavam a todas as relações do sujeito, houve aqueles exclusivos na interação com adultos ou com crianças.

De maneira geral, temos alto índice de convergência que aponta a percepção dos sujeitos quanto à importância do outro na constituição de sua identidade:

→ Corpo-sujeito: Construção do Eu na relação com o Outro (UNID. 11);

Percebemos que nas interações com o outro, os sujeitos buscavam informações sobre si. Como já explicamos nosso corpo é visto como comportamento pelo outro e isto promove uma interação de esquemas corporais dotando-nos de expressividade. Trilhando o caminho da motricidade, temos que esta é a forma concreta de interação entre pessoas humanas. Para Kolniak Filho (2001) as relações interpessoais ocorrem pelo movimento, pois nenhum pensamento ou sentimento pode ser expresso sem ele. Pois bem, enquanto agiam

com o outro, fosse adulto ou criança, os sujeitos procuravam pistas de como este outro Eu os percebiam e com isso criavam uma experiência do seu próprio Eu.

Encontramos um importante elemento para análise e que passa discretamente nas pesquisas com crianças vivendo em acolhimento institucional, ou seja, a importância do Outro na reconstrução da identidade. Sabemos que:

Mesmo em instituições de alta qualidade, a inteligência e a autonomia de crianças deste contexto são marcadamente menores do que aquelas que foram cuidadas em suas casas. Isto sugere que a segurança emocional, derivada da existência de relações estáveis na vida da criança, pode contribuir para o funcionamento intelectual adequado. (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2007, p. 74)

O escopo acima ilumina a questão da relação do Eu e do Outro do ponto de vista emocional e intelectual, mas não explicita quanto à questão da identidade. Esta problemática é muito presente na rotina das crianças viventes em instituição e merece ser evidenciada.

Quando Bartolomeo, ante a crítica de Peter, diz “*Sô’ nem um ‘otário!’*”, por exemplo, ele está se vendo na sua ação exitosa de devolver o objeto ao companheiro, diferentemente do que a conduta deste último insinua. Como já sabemos nosso Eu não é diferente das experiências que vivemos sendo-no(-meio-do)-mundo e sendo-com-o-outro; e o Eu de Bartolomeo lhe é dado concretamente pelas suas limitações e realizações, que não o identificam como “um ‘otário’”. Mas nada disto se tornaria uma consciência do Eu não fosse pela conduta de Peter, que dotou de significado as ações de Bartolomeo, ou seja, não fosse pela mobilização destes dois corpos-sujeitos.

Igualmente, quando Robert diz a Ben que se percebe pequeno e que come muito, ele está lançando ao outro um gesto, já carregado de significado e de consciências sobre como é visto pelos outros, e espera de volta a confirmação ou negação disto. Tal como também o faz Bruce, ao se identificar como “Goleirão”. E tudo isto surgiu sem planejamento ou qualquer forma de diretividade, emergindo como base de um conhecimento vivencial. Desta forma, vemos surgir no contexto do tempo livre no abrigo a experiência do *corpo-identidade*.

É neste sentido que a variedade de relações sociais permite a maior experimentação do Eu, possibilitando às crianças estabelecerem quem são, quais suas preferências, as formas mais adequadas de se organizar e de ajuizar valores

sobre o vivido. Ser *corpo-identidade* é à base da construção do cidadão autônomo e independente, capaz de participar de decisões sobre sua vida e está lá, acontecendo dentro da instituição, todos os dias, em diversos momentos, inclusive no tempo livre, apesar da falta de diversidade nas relações sociais dos infantes.

Assim, se podemos afirmar inicialmente que no tempo livre, a criança é *corpo-identidade*, que experimenta relações concretas com o outro e que lhe ajudam a construir um conhecimento vivencial sobre si mesmo e sobre outros sujeitos. Também devemos ponderar que há nuances dessa relação, condicionadas pelo fundo/horizonte-mundo no qual elas se travam, ou seja, pelo abrigo enquanto realidade concreta e limitada.

4.3.3 Relação do eu comigo mesmo

No campo das descobertas do sujeito sobre si mesmo, notamos um alto índice de convergência na vivência do corpo-objeto subjetivado ou do corpo-sujeito objetivado, na medida em que ser-corpo é subjetividade expressiva de necessidades e, também, objeto que satisfaz essas demandas. Isto se evidencia na medida em que encontramos:

→ Corporeidade mobilizada para aliviar tensão/ frustração (UNID. 19);

Além disso, para a metade dos sujeitos a ausência de quem o toque carinhosamente é compensada tocando a si mesmo, como evidenciamos na unidade.

→ Auto-toque compensa a falta de contato afetivo do outro (UNID. 20).

Para os infantes observados, temos o *corpo-aconchego*, no sentido de ser conforto/consolo para os próprios sujeitos que o significam desta forma. Compreenderemos isto melhor se relembrarmos a dimensão do Ter-que-ser, ou seja, a percepção da falta, base do projeto do que desejamos ser, e pela qual agimos, adotamos condutas e comportamentos. Por isso Sartre acreditava que “[...]”

a pessoa interpreta todas as situações de acordo com seus desejos, aspirações, expectativas e intenções” (COX, 2007, p. 44-45).

Segundo Manuel Sérgio (2008) esse movimento em busca do que está ausente revela a motricidade. Ela é intencional porque nossos movimentos cumprem objetivos, os quais se referem a nossas múltiplas intenções decorrentes do sentimento de falta. Dotados de intenção nossos movimentos são significantes para nós mesmos e para os outros que os presenciaram. A motricidade é, também, incessante, uma vez que a falta nos é contínua e nos atualiza no movimento de busca e de significação. Desta maneira, ela é o mecanismo individual e da espécie capaz de perceber a falta e dar aos movimentos sentidos que a preencham.

É sendo-em-falta de liberdade que Peter quer voar por sobre o muro do abrigo; e em-falta de abraço acolhedor que Bartolomeo se abraça; e sendo-em-falta de segurança, Robert torce os pés e contrai a barriga; assim como em-falta de oportunidade que Bruce dá tapas no próprio rosto, enquanto espera a vez de jogar e salvar o personagem. São todos exemplos de como os movimentos destas crianças foram mobilizados para expressar e satisfazer carências. A estes corpos-crianças falta o consolo em situações desagradáveis e eles os encontram em si mesmos, dotando-os desse significado.

Desta maneira, quando os sujeitos da pesquisa vivem o corpo como espaço expressivo e objetivado, estão vivendo a dimensão do ser incompleto, que deseja contato afetivo e que precisa se sentir protegido. E do ser em (re)construção, que se movimenta para experimentar o corpo como sujeito desejante e objeto desejado de contato e/ou de alívio de afetos, nascendo de tudo isso o significado de *corpo-aconchego*.

Agregamos a isso a afirmação de Merleau-Ponty (2006) de que o corpo é signo, pois o gesto, a conduta ou o comportamento são dotados de significados. Estes significados são (in)corpo(rados), na medida em que interagem sujeito praticante e testemunha que os percebe, tornando-se experiência de nosso corpo no mundo cultural. Logo, se o corpo é signo de consolo para os sujeitos, intuimos que isto decorre da existência e, portanto, há elementos nas condutas dos acolhidos e dos adultos cuidadores que subsidiam a construção deste significado para estes infantes.

4.3.4 Relação entre as crianças

A afirmação acima se confirma na medida em que observamos a díade criança-criança, na qual encontramos um alto índice de convergência sobre a construção de uma relação Eu-Outro competitiva e autoritária, o que põe em pauta o *corpo-domínio*, evidenciado nas seguintes unidades:

- Conduta competitiva entre os acolhidos prevalece sobre as colaborativas (UNID. 7);
- Condutas intimidadoras prevalecem entre os acolhidos como forma de solucionar conflitos (UNID. 8);
- Necessidade de demarcar propriedade e/ou espaço (UNID. 9);
- Conduta autoritária/manipuladora com outros acolhidos (UNID. 10); e
- Relações sociais restritas condicionam a maneira de interagir entre os acolhidos. (UNID. 12);

Os resultados aqui demonstram que o tempo livre no acolhimento institucional é momento propício para desenvolver relações competitivas com os coetâneos, o que implica disputar atenção de pessoas. A pesquisa de Cavalcante (2008, p. 275) corrobora com nossa descoberta, na medida em que identifica a percepção de que “[...] a criança institucionalizada disputa com seus pares a atenção dos adultos com quem convive no ambiente de abrigo, como educadores, funcionários, voluntários, visitantes, entre outros”.

A competitividade, por sua vez é ratificada pela necessidade de demarcar propriedade e garantir que, num espaço dividido com tantas crianças, algo lhe seja individual, ou pelo menos de uso exclusivo por alguns momentos. Segundo Barros e Fiamenghi JR. (2007), que observaram crianças institucionalizadas no momento da recreação livre, a competição por brinquedos estava presente, tanto quanto atitudes cooperativas, havendo variação de manifestações conforme as características das próprias crianças envolvidas na situação. Sua conclusão é que alguns infantes se envolvem mais ou menos que outros em situações competitivas, o que significa que a competitividade é parte da rotina institucional.

Estes estudiosos citam, ainda, a pesquisa de Freud e Burlingham⁵⁸, para a qual a aparente agressividade das crianças cuidadas em abrigo decorre da intensa convivência com mais infantes do que aquelas que convivem em família; portanto, desde cedo, precisam resguardar suas posses (brinquedos, roupas, *etc.*), mas isto não significa que são essencialmente mais agressivas.

Uma rotina diária caracterizada pela ameaça constante à individualidade ajuda a desenvolver condutas autoritárias/manipuladoras, baseadas em relações assimétricas de poder entre os acolhidos, onde a capacidade de intimidar faz o indivíduo mais poderoso. Assim, quanto mais intimidador um acolhido parecer a outro numa situação competitiva, tanto mais vive o *corpo-domínio*, com maior possibilidade de conseguir o que quer. Bartolomeo nos dá mostra disso, porque em situações seguras mostra um comportamento infantil, contrastando com sua conduta quando está em circunstâncias competitivas, quando parece mais velho e mais agressivo.

Ribeiro e Ciampone (2002) identificaram entre crianças de 7 a 12 anos de idade, conviventes em abrigo, sentimentos negativos em relação aos coetâneos se evidenciam principalmente através de queixas sobre o comportamento agressivo e falta de solidariedade por parte dos companheiros de acolhimento. Ao viver sem dispor de propriedade e nem respeito à intimidade ou individualidade, as crianças têm menores possibilidades de amadurecimento emocional e social, na medida em que precisam lidar constantemente com sentimentos negativos em relação a seus companheiros.

Podemos acrescentar que ao reconhecerem o espaço-tempo de acolhimento como pouco diversificado em relações sociais, os sujeitos pesquisados assumiam dois comportamentos: enquanto alguns (Peter e Bartolomeo) usavam de sua disponibilidade para contato como forma de manipular outros acolhidos; havia os que cuidavam para não perder a disponibilidade de contato do coetâneo (Robert e Bruce). Temos, portanto, a experiência de corporeidade aprisionada aos limites impostos pelo modo de socialização do tempo-espaço de acolhimento institucional, traduzida no significado de *corpo-domínio*. Esta afirmação ganha força quando resgatamos da pesquisa de Freud e Burlingham (BARROS; FIAMENGHI JR., 2007) a informação de que manifestações agressivas não são essencialmente oriundas de

⁵⁸ Esta pesquisa foi realizada com infantes atingidos pela Segunda Guerra Mundial, ou seja, órfãos, filhos de mães trabalhadoras etc.

crianças agressivas. Isto porque são episódios dessa corporeidade aprisionada, como percebemos pelo alto índice de convergência na seguinte unidade:

→ Conduta aparentemente agressiva como forma de estabelecer contato com o outro (UNID. 6)

Embora os comportamentos dos infantes possam parecer agressivos, têm o sentido de tocar e ser tocado, de estabelecer contato com o outro, sendo *corporeidade*. Uma boa lição sobre isto vem do seguinte escopo:

[...] não acredito na existência de padrões de movimento, pois, para tanto, teria que acreditar também na padronização do mundo, constato, isso sim, a manifestação de esquemas motores, isto é, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos em cada situação, construções essas que dependem tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa (FREIRE, 1989, p. 22).

A construção do sentido de um gesto aparentemente agressivo em circunstâncias específicas decorre de uma maneira relacional, baseada na realidade vivida pelos infantes dentro e fora da instituição, que revela ser-corpo carente de contatos na atualidade, e para expressá-lo recorre a esquemas comportamentais derivados de ações já conhecidas como as condutas intimidadoras, que passam a orientar a relação com o mundo e com os outros.

Ao tocar agressivamente no outro, o sujeito tem a evidência de que este é presença no mundo, tornado-se um corpo animado para o primeiro, ou seja, capaz de retribuir o toque e o dotar de significado, constituindo assim o sentido de *corporeidade*. É como pondera Ralo Walton (2003, p. 39), “[...] el conocimiento del cuerpo como cosa que siente abre el camino para comprender que hay otros animales y posiblemente otros hombres.” Essa conduta interativa é presente entre os sujeitos porque significa a maneira conhecida de contatar os outros.

Em síntese, no domínio criança-criança temos configuradas experiências de ser *corpo domínio* e *corporeidade*, revelando que em busca de outro que seja continente as necessidades do Eu é lícito recorrer a estratégia de dominação aprendida em circunstâncias anteriores, como maneira válida de se relacionar.

4.3.5 Relação criança - adulto

Para compor o quadro, notamos que o a relação criança-adulto dá-se numa disputa de poder em condições assimétricas, já que o adulto está sempre em posição de tentar controlar, enquanto a criança está na condição de tentar resistir, como podemos observar pelo alto índice de convergência nas seguintes unidades:

- Corpo: Objeto de controle do adulto (educador - cuidador) (UNID. 13);
- Atitude de resistência ao controle do adulto prevalece à conformidade (UNID. 14).
- Prevalência do tempo existencial como resistência ao tempo cronológico que controla a instituição (UNID. 15);

Marques e Czermak (2008) apontam que a lógica disciplinar dos educadores faz exibir um comportamento de controle, dificultando a circulação do acolhidos no abrigo pela comunidade e impossibilitando a saída da instituição em diversas ocasiões. Também que os educadores do abrigo dão primazia à manutenção da ordem institucional em detrimento do aspecto educativo. Este estudo indica o sentimento de frustração e desgosto das crianças para com esse tipo de situação, e aumento do estresse e a violência nos espaços.

O controle do tempo é uma forma de disciplinar os comportamentos. Para a Fundação Orsa (2004), Cavalcante (2008), Marques e Czermak (2008), os abrigos atuais mantêm a prática de controle dos corpos pela estipulação de horários - inclusive para visitas das famílias dos infantes e os turnos de trabalhos em plantões. Temos aqui, o que podemos chamar de *corpo-disciplina*, representação desta relação de poder assimétrica entre a criança e o adulto, no qual o segundo tem mais condições de exercer mecanismos de controle sobre o infante. A experiência de ser corpo-criança próximo ao adulto é encharcada pela vontade deste, submeter-se ao seu julgamento do que é justo, correto ou adequado. É o caso de Bartolomeo que deseja ajudar na atividade de montar o boi, mas consegue uma inserção precária na mesma; ou de Robert, quando a educadora lhe nega a possibilidade de plantar o ramo de flor em um lugar, mas logo em seguida autoriza Peter a fazê-lo.

Mas aqui ressaltamos que embora haja controle pelos adultos, isso não significa a completa submissão das crianças. Na verdade observamos numerosos exemplos de resistência velada ou explícita a esse controle, como Peter, que resiste à educadora atirando uma bomba imaginária nela; ou Bartolomeo, que fica na atividade desejada a despeito dos pedidos da adulta que a dirige; ou de Robert que morde a pasta de educadora como forma de retaliar o controle que ela exerce sobre a dinâmica de trabalho. Estas são manifestações concretas do que consideramos ser *corpo-resistência*.

Observamos que algumas crianças mostram comportamentos de resistência com mais frequência do que outras, assim como não o fazem em todas as situações. Mas é justamente a resistência, e não a conformidade, a conduta mais observada nos infantes enquanto estão no tempo livre. Embora a lógica disciplinar das instituições em geral objetive sublimar a vontade dos sujeitos, o tempo livre é essencialmente o momento de escolher fazer o que se quer, tornando-se espaço fecundo para as transgressões. Podemos afirmar, com isso que a experiência de ser-corpo no tempo livre é resistir ao controle do adulto.

Neste sentido, o corpo resistência também se manifesta em situações nas quais as crianças enfrentam o tempo cronológico que dita à rotina, com o seu próprio tempo, o de sua existência. Como Bartolomeo quando chamado pelo educador para tomar banho e responde “Eu vou esperar a minha vez!”. O tempo do educador e o do infante não era o mesmo, porque Bartolomeo entendia que o momento do banho é antecedido pelo lazer da tarde e até aquele instante ele não o havia vivido plenamente.

É prudente analisarmos que em geral, nas situações controladoras, o adulto assumia essa postura sem intenções perversas, mas objetivando tornar mais tranquilo e fácil o seu trabalho, sem se dar conta de sua conduta e de como é recebida pelas crianças. Devemos tomar isso a luz das descobertas de Cavalcante (2008) e Fraga (2008), sobre a falta de preparação teórica e prática dos educadores para lidar com a demanda da instituição, que desemboca na repetição de ações de cuidado e educação oriundas de experiências domésticas, ou mesmo feitas por outros educadores numa espécie de cultura do “aprender fazendo”. Além disso, para Fraga (2008) os próprios educadores são controlados pelas exigências institucionais e são reticentes quanto a agir com autonomia, reproduzindo a maneira institucionalizada de resolver as coisas.

Esta última assertiva ganha ainda mais força com os resultados de Santos, C. (2006), para quem a presença de uma cultura institucional favorável a ludicidade, a autonomia da criança, com destaque particular para o empenho em ações que visam resguardar a individualidade; assim como o reconhecimento pelos educadores de que os cuidados ofertados somam positivamente para o aprendizado e para o desenvolvimento global das crianças, possibilita ao abrigo pesquisado somar positivamente como experiência vivida.

Portanto, inferimos que o clima institucional dita, de maneira geral, a conduta dos educadores (se disciplinar ou não). Então, o controle dos adultos cuidadores sobre as crianças da instituição *locus* desta pesquisa é uma forma de materialização da disciplina e, conseqüentemente, o que temos é a experiência de ser-corpo que resiste ao controle disciplinar da instituição.

Mas, além disso, evidenciamos também um alto índice de convergência para uma relação insatisfatória, ou insuficiente para as crianças, pois,

→ O adulto, como outro, na maioria das vezes não responde às necessidades da criança (UNID. 18).

Seja porque precisavam dar atenção a várias crianças ao mesmo tempo, ou porque preferiam a companhia de outros adultos, ou ainda, porque estavam envolvidos numa atividade que lhes parecia interessante, os adultos deixaram de corresponder às necessidades das crianças por contatos afetuosos, atenção ou solução de um conflito. Desta maneira os infantes têm a experiência do *corpo-translúcido*, no sentido de que desaparece ao adulto, e conseqüentemente nada lhe transmite.

Embora observemos circunstâncias em que naturalmente os adultos procuraram interagir afetuosamente com as crianças, este sentido de relação não foi prevalente. Vejamos o exemplo de Robert com o educador que lhe passa pomada. Embora tenha sido um momento aproveitado pela criança para receber um contato corporal satisfatório, para o adulto foi o cumprimento de mais uma tarefa, com tempo previsto de duração. Foi despercebida pelo educador a demanda do infante pelo toque cuidadoso e carinhoso, não sendo satisfatoriamente continente ao desiderato de Robert.

Encontramos resultado aproximado em Ribeiro e Ciampone (2002), apontando que os educadores do abrigo, ao ser acionados para mediar conflitos entre os acolhidos – o que pode ser um momento fecundo de educação –, eximiam-se dessa responsabilidade, permitindo inclusive agressões físicas entre as crianças, ou as praticando eles mesmos para manter o que pensam ser a harmonia do ambiente. Neste sentido, os educadores não satisfazem o desejo de justiça das crianças, pois sobrepõem à necessidade de facilitar seu trabalho.

Da mesma forma Barros e Fiamenghi Jr. (2007), nos sensibilizam com relatos alarmantes sobre bebês que são deixados muito tempo deitados, recebendo pouca estimulação das educadoras, o que resulta em crianças de até dois anos de idade que apenas emitem sons, sem formar palavra alguma. E também há registro de crianças maiores, a quem é restrito o contato corporal com os adultos, deixando insatisfeitas suas necessidades de receber afagos, carinhos, atenção, abraços, *etc.*, todas manifestações de uma corporeidade carente de afeto, e que poderiam funcionar como oportunidades de estimulação.

Neste sentido, a percepção mais geral do adulto objetiva a criança, retirando desta última as intencionalidades de suas ações e não reconhecendo suas demandas afetivo-emocionais, desumanizando-a e transformando em *corporeo-translúcido*. Neira (2009) diz que o que qualifica a humanidade do movimento é o sentido/significado mediado simbolicamente e inerente mover-se. Isto quer dizer que para ser humano o movimento precisa da relação Eu-Outro, qual se estabelece num universo- simbólico. Entretanto ao percebemos que a criança se expressa pelo movimento, mas o adulto não o compreende e até o ignora, temos perdas em termos de humanização das relações da criança, porque ela terá menores possibilidades de reflexão sobre suas ações. Isto porque:

Uma vez realizada alguma ação física, o que resta para o indivíduo que a praticou é o que pode abstrair dela. Toda ação é possível porque houve uma coordenação que ligou os movimentos em função de um objetivo. Ou seja, essa coordenação é uma espécie de saber corporal que orienta a ação. A ação uma vez realizada acaba, mas, de sua coordenação o sujeito abstrai e incorpora elementos que serão material de sua reflexão, de seus pensamentos. (FREIRE, 1989, p. 122).

Assim, o movimento ou ação motora é material para a reflexão e sendo necessário ao aprendizado infantil como forma de desenvolver habilidades reflexivas e críticas sobre suas condutas e relações, visando aprimorar

capacidades intelectuais, sociais e emocionais. No caso dos sujeitos observados, ao demandarem e não serem correspondidos sofrem perdas nessas habilidades, que podem lhes fazer falta futuramente.

4.3.6 Qual o sentido de educação vivido no acolhimento institucional?

As questões anteriores vêm dando contornos ao sentido de educação vivido, mas que se evidencia mais destacadamente no elevado índice de convergência das seguintes unidades:

- Atividades dirigidas pelos adultos = corpo silente e estático (UNID. 16);
- Sujeito reconhece a hierarquia como estratégia de solução de conflitos (UNID. 17);
- O sujeito não participa das decisões sobre as atividades dirigidas e o tempo (UNID. 21);
- Métodos de ensino-aprendizagem autoritários na relação adulto-criança e /ou criança-criança (UNID. 22);
- Não-relação entre o conteúdo vivencial e o formal (UNID. 23);
- Modelo avaliativo deprecia o comportamento do sujeito (UNID. 24).

Notamos que enquanto espaço de educação, a instituição de acolhimento institucional revela autoritarismo quanto às relações de ensino-aprendizagem na medida em que prevalecem situações nas quais os sujeitos não participam do planejamento ou avaliação da atividade realizada; há preferência dos educadores por atividades que deixam os corpos das crianças parados e silentes no tempo livre; não se investe em explorar o conteúdo vivencial; e a avaliação é usada para mediar o quanto o sujeito se aproxima ou se distancia do que é considerado desejável para ele.

Com foco nas instituições atuais Cavalcante (2008), identificou que prevalece nos abrigos uma dissociação entre a noção de cuidado e educação, pela qual os educadores se vêem mais realizando atividades de cuidado do que de

educação, assim como não conseguem identificar no ambiente não-escolar, oportunidades de ensino-aprendizagem. Fraga (2008) corrobora com isso e pondera que os educadores compreendem-se apenas como provedores de cuidados corporais básicos: comida, higiene, *etc.*. Todavia, entendem que este sentido de cuidado é incompleto e carece de outros complementares, tais como, brincar, estimular e conversar com as crianças.

Para estes estudos, a educação do abrigo é sumariamente restrita a conteúdos mentais, negligenciando-se aspectos elementares da socialização dos indivíduos como o hábito e o costume, que existem *na* e *pela* corporeidade, os quais transmitem saberes e práticas sociais, trazendo a compreensão de Ser-no- (meio do-) mundo e com o outro. Ao contrário, cuidar do corpo aparece como sinônimo de mantê-lo limpo e saudável do ponto de vista médico; e disciplinado, do ângulo comportamental; mas não integrá-lo como parte do sujeito acolhido. João Batista Freire nos diz em seu livro “Educação de Corpo Inteiro”, que a escola não deve se esquecer de matricular o corpo da criança. Igualmente, o abrigo não pode olvidar de acolher o corpo dos infantes.

O tempo livre, para os sujeitos por nós observados, é tempo de viver essa dicotomia entre cuidar e educar, pois freqüentemente os educadores não reconheceram oportunidades educativas ou deixaram de associar o conhecimento vivido dos infantes com aqueles formais. É o caso de Bartolomeo que revela um conhecimento machista sobre a relação homem-mulher, mas sem que este receba qualquer tratamento educativo.

Igualmente os educadores não percebem que seus comportamentos já trazem elementos educativos e incorporados pelas crianças, como a maneira autoritária de ensinar. É quem tem autoridade que decide os rumos da atividade, decide sobre as situações conflituosas, seleciona o conteúdo, avalia o desempenho nos trabalhos e em geral essa pessoa é o adulto.

Isto por sua vez mostra o aceite da existência de conteúdo mental (formal) e um corporal (vivido), o que não é exclusividade dos abrigos, já que igualmente as escolas partilham desse problema. O conteúdo corporal não recebe tratamento pedagógico porque não é visto como conhecimento. O currículo do abrigo, embora não seja oficial e formalizado como o escolar, não dá espaço a esse saber, porque só reconhece como legítimo a forma como vêm apresentados nos livros.

Para Neira (2009), no campo do currículo, a seleção e a organização de experiências de aprendizagem visam produzir identidades específicas. O currículo constrói sujeitos particulares, porque sua prática transmite regimes de verdade particulares, que se corporifica perante indivíduos nos comportamentos e condutas. É dito o jeito certo de jogar, de dançar, de fazer as coisas em geral. Se evidencia o entendimento de que o indivíduo somente aprende com a inteligência - emocional, social, lingüística, lógico-matemática, *etc.*

Numa crítica a este modelo Moreira et. al. (2006) pondera que a educação é uma experiência profundamente humana, que requer que se aprenda para além da inteligência, que se aprenda com o corpo, com a imaginação, a sensibilidade.

Podemos completar essa afirmação com a assertiva de Paro (2008), para quem a vontade do educando é alicerce para a construção de um sentido de “educação crítica”, qual tem sua metodologia pautada no “poder-fazer”. Este parte da vontade do educando para torná-lo sujeito do processo educativo, resgatando em sua historicidade os conteúdos a serem aprendidos. O diálogo pela persuasão é o caminho para a educação democrática, porque permite a livre concordância do educando para aprender, favorecendo que ele se resgate como sujeito deste processo.

É certo que a persuasão torna o processo educativo cheio de incertezas, já que o educando pode não ser persuadido ou ainda pode persuadir o educador em sentido contrário. Sem dúvida este é um caminho de conflito, mas como pondera Syzmanski (2000) o conflito está presente no movimento dialético entre o vivido e o idealizado, entre o que o adulto considera interessante e o que interessa à criança. É justamente na superação deste conflito que está a construção de um novo saber elaborado coletiva e individualmente a partir das escolhas vividas.

Todavia o sentido de educação vivido no abrigo está distante desta proposta. Temos a prevalência do que Paro (2008) chama de “educação do senso comum”, na qual o adulto (educador) figura como mero transmissor de conhecimentos e regras de convivência social, sobretudo através da verbalização. A criança (educando) é um receptáculo destes conhecimentos e informações. Nesta relação se ignora a subjetividade do infante e do adulto, já que lhe são dados papéis estáticos.

Ainda para este autor, toda educação se dá com alguém pretendendo modificar comportamentos (educador) e outro cujos comportamentos podem ser

modificados (educando). Mas é a maneira como isto se dá que determinará o modelo de educação vivido. Há um modelo baseado no “poder-sobre, pelo qual o educador impõe componentes culturais contra a vontade do educando. Neste modelo os educandos (em nosso caso os acolhidos) não são vistos como detentores de poder, portanto, não participam das decisões sobre a dinâmica institucional. Isto é corroborado por Marques e Czermak (2008, p. 363), que afirmam:

Os abrigados não passam pela experiência de escolher a comida; na hora do almoço são obrigados a comer até o que não gostam, devido às recomendações da equipe de nutrição; não escolhem roupas, não escolhem praticamente nenhum dos objetos que irão acompanhá-los no dia a dia.

É esta concepção de “educação do senso comum” pautada no “poder-sobre” que se manifesta ostensivamente no abrigo, qual pouco contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças, e conseqüentemente para a formação de senso crítico. Ser-corpo-criança no espaço tempo vivido no abrigo é em última instância antagonizá-lo a subjetividade, já que inviabiliza espaços de fala e escuta que possibilitem às crianças participarem da organização do cotidiano e até avaliar o serviço que lhes é prestado.

Por certo esta forma de viver a educação se alimenta do controle nas formas de se relacionar na instituição, assim como o alimenta e reforça. De fato, a experiência de educação da corporeidade no tempo livre das crianças do abrigo pesquisado é caracterizada pelo *corpo-identidade* e *corpo-presença*, experiências humanizadas das relações do ser, porém encharcadas pelo *corpo-opção* restrito pelo *corpo-recluso*, *corpo-disciplina* e *corpo translúcido*, ensinando a maneira *corpo-domínio* de se relacionar socialmente. Neste contexto surge o *corpo-aconchego* - proposta de auto-consolo - o *corpo-resistência*, o *corpo-imaginação*, como formas vividas de suportar às restrições anteriores e tentar alterá-las.

Por fim, as respostas o mundo vivido revela ser-no(-meio do)- mundo carente e que se lança para satisfazer necessidades de contato humanizado, mas se retrai ante uma constante luta para preservar sua individualidade. Ao mesmo tempo em que o sujeito tem uma conduta aberta e de exploração ao mundo, ele se fecha frente a possibilidade de ser tolhido, dominado e invadido. E assim, chegamos a necessidade de fazer nossas últimas considerações sobre os resultados obtidos nesta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES (Finais) SOBRE SER-CORPO NO ABRIGO

Ser-corpo-criança convivendo em instituição de acolhimento foi nosso ponto de partida e é nosso ponto de chegada. Então lembremos Antoine de Saint-Exupéry: “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando”. Este trabalho demonstrou o quanto o corpo destas crianças exprime conhecimentos e significados sobre a experiência de viver no abrigo longe da família e que seus gestos, condutas e comportamentos são formas de explicar as pessoas adultas suas formas de Ser-no(-meio do)-mundo, o que nem sempre é compreendido.

Mas não apenas às crianças foi difícil explicar. Como ser-pesquisadora passamos por algumas dificuldades ligadas à desconfiança em relação a nossos objetivos e metodologias de pesquisa, especialmente dentro do próprio abrigo. Sempre que chegávamos à instituição e havia uma nova equipe de educadores de plantão tínhamos que explicar nossa proposta de pesquisa e esforçar-nos pelo convencimento de que nossa intenção não era desqualificar o trabalho do abrigo, mas conhecer o sentido de corpo vivido pelas crianças.

Percebemos que sempre houve grande preocupação da FUNPAPA, e da equipe do abrigo em preservar a imagem das crianças acolhidas institucionalmente e, por isso, expressavam preocupação que as filmagens fossem divulgadas, o que desde sempre nos comprometemos a não fazer. Contudo, houve alguns poucos casos em que pessoas do quadro técnico e educadores sentiam-se desconfortáveis com a filmagem. Em certa ocasião tivemos que fazer a observação com registro apenas no diário de campo, porque uma educadora e uma técnica nos pediram que suspendêssemos às filmagens e sugeriram que o conteúdo destas precisava ser supervisionado pela equipe do abrigo.

Apesar disso, nos reunimos novamente com a coordenação da instituição, sempre muito disponível e aberta ao diálogo, e novamente ratificamos nosso compromisso ético com as crianças, ocasião em que ela se comprometeu a amenizar os ânimos no pequeno grupo de funcionários incomodados. Assim foi possível prosseguir com a pesquisa sem outros problemas.

Outra dificuldade foi quanto a reunir material sobre a história dos institutos de menores e abrigos no Pará e em Belém. Não é exatamente a ausência de

pesquisas, mas a maneira dispersa como se encontram, não aparecendo nem mesmo em consultas aos acervos das bibliotecas. Vemos como um objeto de estudo em potencial partir destas pesquisas e construir um estudo mais consolidado sobre a institucionalização das crianças no Pará, como existe sobre os estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

Mas retornando a nosso objeto de estudo principal, para compreendermos as explicações das crianças nesta pesquisa, partimos da compreensão de que nossa forma de existir no mundo é sendo-corpo. A corporeidade confunde-se com nossa existência, através dela amamos, odiamos, aprendemos, ensinamos e pesquisamos. Sendo-corpo em movimento e nos projetando na busca de alcançar o que nos falta.

O corpo expressa, o corpo sente, o corpo se mobiliza para construir juízos sobre nossas experiências. Este é o corpo-sujeito, o reconhecimento de que ser-corpo é importante para definirmos quem somos, como o outro nos parece e como provamos a vida cotidianamente.

Com base nisto respondemos *quais as diferenças entre os sentidos de corpo-objeto e de corpo sujeito?* Pois que o corpo-objeto nasce no domínio da razão e compreende o homem com duas dimensões distintas e com importâncias diferenciadas, sobrepondo a mental à corporal. Esta última marca a limitação do homem, o elemento a ser dominada para que acesse os saberes mais elevados. Já o corpo-sujeito é o sentido nascido da crítica ao domínio da racionalidade, que unifica o homem e reconhece a importância de ser-corpo. A corporeidade não é o limite, mas a transcendência do homem pela qual ele modifica o mundo e a si mesmo, num processo contínuo de experimentações e aprendizados.

Assim, compreendemos *que percepções de homem, de aprendizagem e de educação eles representam?* Enquanto o primeiro assume o homem repartido, toma a aprendizagem como um processo igualmente fragmentado, no qual o aprendente tem pouco ou nenhum conhecimento e precisa ser iluminado por aquele que o detém. Neste sentido é válido que o segundo, para ensinar o primeiro, o controle, para ter certeza de que o aprendizado foi eficaz. O controle envolve a contenção do elemento que pode atrapalhar este processo e por isso o corpo é silenciado. Assim, a educação é percebida unicamente para o aprimoramento da intelectualidade e para o ajustamento social, sendo caracterizada como autoritária e disciplinar.

Já o sentido de corpo-sujeito, assumindo o homem como totalidade, toma a aprendizagem como processo decorrente de nossas experimentações no mundo e que nosso cotidiano é passível de ensinar-nos muito. Educador e educando são pessoas em contínuo processo de troca de conhecimento, reconstruindo-se continuamente nestes papéis através das experiências vividas. Logo, a educação é um processo que parte da concretude do homem e da sociedade e a ele retorna concretamente através das modificações que provoca em suas condutas e comportamentos.

Par-e-passo compreendemos que o acolhimento institucional para crianças em condição de vulnerabilidade social é uma construção histórica, havendo uma preocupação real com as condições da infância a partir do século XVIII. Todavia, e particularmente no caso brasileiro, essa preocupação com a infância enfatiza proteger a sociedade destas crianças e adolescentes pobres, julgados marginais. Por muito tempo se investiu em modelos de institucionalização que salvassem este grupo social de si mesmo.

Passamos, na história nacional por diferentes modelos de funcionamento institucional para esta clientela, que contraditoriamente isolavam estes sujeitos da sociedade, para torná-los aptos a viverem nela. É confinando seus corpos que se negava sua existência e ao mesmo tempo o direito à cidadania. Nestas instituições prevalecia o sentido de corpo-objeto silente, contido, manipulado pela assistência científica e a inconveniente certeza de que a infância degenerada existia.

Na maior parte do curso histórico o autoritarismo, o coletivismo, o isolamento e a preparação para o trabalho constituíram-se nas propostas pedagógicas desenvolvidas nestas instituições. Já nos últimos 30 anos do Estado Brasileiro, mais especificamente a partir do ECA, vimos surgir propostas de resgate da cidadania da infância e adolescência vulnerabilizadas socialmente, reconhecendo os membros deste grupo como sujeitos de direitos.

Em oposição às experiências anteriores, temos orientações e planos que defendem que as instituições de acolhimento para crianças em condição de vulnerabilidade social e afastadas da família, trabalhem com base em uma educação democrática, personalizada e favorecedora da autonomia, e da convivência comunitária e familiar.

Partindo disso descobrimos *quais as características pedagógicas da entidade municipal de acolhimento institucional pesquisada? E como ela se caracteriza histórica e estruturalmente?*

A instituição pesquisada já nasce sob o sopro da mudança, mas no contexto de obrigação do município pela execução das políticas de assistência social à criança e ao adolescente, sem que a municipalidade outrora tenha se proposto a isso.

Ela foi estruturada para diferenciar-se das antigas instituições totais, sobretudo daquelas que isolavam os internos, pois se localiza em bairro central e de fácil acesso, está cercada de equipamentos sociais como escolas, serviços de saúde, praças, universidade *etc.* Seus espaços permitem flexibilidade de utilização e no geral são circulados livremente pelos infantes. Todavia, perdura nela antigos elementos que evitam a personalização do espaço pelas crianças.

Não obstante, a dinâmica da instituição preserva rudimentos pedagógicos das antigas instituições, com fixação de horários para as visitas familiares e limitados contatos dos infantes com a comunidade. De outro, reconhece a necessidade de dar voz às crianças e assystematicamente procura estimular momentos propícios a isto. Estas informações nos permitiram compreender mais claramente *o que fazem as crianças que moram em uma entidade de acolhimento institucional no seu “tempo livre”? Este momento é vivido apenas dentro da entidade ou em outros espaços sociais?*

Os infantes têm certa flexibilidade para escolher “o que”, “onde” e “com quem” fazer atividades, na maioria das vezes brincadeiras não-dirigidas e com participação indireta dos adultos (*corpo-opção*). Mas isto não significa ausência de controle sobre seus comportamentos e condutas, porque lhes é permitido escolher quando, por algum motivo, não foi possível escolherem por eles. Mesmo suas escolhas são continuamente vigiadas para não provocarem transtornos à ordem institucional. Falta então liberdade de “como fazer” no tempo livre, que acaba afetando às demais possibilidades seletivas.

Muito disto justifica-se por uma percepção de que o tempo livre é ocioso. Mas há de se ressaltar que a pesquisa demonstra que ele é eminentemente institucional, já que na maioria das vezes ocorre dentro da instituição ou em outras. Portanto, o próprio abrigo é facilitador da ociosidade das crianças, implicando numa rotina monótona (*corpo-recluso*).

A imaginação é a fórmula encontrada pelos infantes para escapar não apenas da monotonia, mas do controle sobre seus comportamentos e condutas (*corpo-imaginação*).

Com isso chegamos ao *que é corpo da criança em acolhimento institucional? Como esse corpo é experimentado na vivência do “tempo livre” durante o período de acolhimento?*

O corpo dos infantes em condição de abrigo é contato com o outro, conseguido muitas vezes através de condutas agressivas, que representam a maneira incorporada de se relacionar. O corpo é experimentado como instrumento de poder, quer nas relações com os coetâneos, quer nas relações com os educadores e demais funcionários (*corpo-domínio*). Neste sentido, prevalecem relações autoritárias, competitivas e intimidadoras que ora servem para exercer o poder sobre o outro, ora para ser subjugado por ele.

Além disso, temos o corpo da criança aprisionado em um modelo de socialização que pouco diversifica suas relações com outras pessoas, o que empobrece suas chances de aprendizado mais humano, diverso e democrático.

O corpo é elo com o outro, na medida em que possibilita ver e ser visto como existência (*corpo-presença*). Isto implica experimentá-lo como identidade que precisa ser reconhecida e ratificada pelo outro. Por isso, o tempo livre é momento fecundo para construir e conhecer do Eu, sem a necessidade de intervenção ou diretividade (*corpo-identidade*).

Mas este elo com o outro não é eximido de conflito. Ao contrário, vimos que o corpo é instrumento para demarcar propriedade e lutar para ter algo exclusivo (seja um momento de atenção ou um brinquedo) (*corpo-domínio*). Os infantes demandam propriedade, porque continuamente experimentam o corpo limitado pela coletividade, já que na maioria das vezes exige-se que todos estejam nas mesmas atividades e nos mesmos espaços (*corpo-disciplina*).

O corpo da criança acolhida é tocar e ser-tocado. É experimentado em busca de interações afetuosas, com toques carinhosos que provoquem alívio e satisfação (*corpo-aconchego*). Contudo, o outro nem sempre está disponível para este tipo de contato e por isso o sujeito cuida de satisfazer esta demanda tocando a si mesmo.

Esta vivência, porém não se limita a estas circunstâncias. Quando a criança se vê numa situação que a intimida, priva de liberdade, enraivece ou a entristece,

tem na expressividade do corpo a maneira de extravasar tais sentimentos, sem demonstrar fraqueza, submissão, *etc.* O corpo é vivido como fonte de conforto e alívio das tensões provocadas pelas relações autoritárias, intimidadoras e competitivas das quais falamos anteriormente (*corpo-aconchego*).

Para os infantes abrigados, o corpo é objetivado pelo adulto, e como tal deve ser disposto de maneira que não perturbe a harmonia do ambiente (*corpo-disciplina*). Por ser objeto, muitas vezes perde-se no fundo/horizonte–mundo e por isso o adulto deixa de perceber as manifestações dos infantes como expressões de suas necessidades, por atenção, por solucionar um conflito, *etc.* (*corpo-translúcido*). Desta maneira, o corpo é experimentado vazio de significados, causando um empobrecimento em seu aprendizado.

Neste sentido, ele está em relações pedagógicas que desconsideram seu conteúdo vivencial. Assim, os próprios adultos educadores-cuidadores esquecem que suas condutas são conteúdo ensinado e aprendido pelas crianças, que passam a reproduzi-los. Prevalece o saber didático, enciclopédico, sobre aquele edificado concretamente. A desvalorização desse conhecimento implica na aceitação de que os infantes não reúnem condições para participar das decisões sobre a rotina, bem como as manifestações destes conhecimentos algumas vezes são alvo de avaliações desqualificadoras dos mesmos. Prevalece, pois, a “educação do senso comum”, baseada no “poder-sobre”.

Cabe ainda ponderar que os educadores da instituição são carentes da qualidade de se sensibilizar em relação ao corpo-criança. Falta na ação educativa por eles empreendida, a escolha consciente de uma estratégia adequada de cuidar, ensinar e aprender, que responda à experiência infantil. Isto redundava justamente na falta da programação diversificada e no ciclo desestimulante que fracassa o potencial de ser e conhecer das crianças. Sensibilidade para perceber o corpo-criança e escolhas fundamentadas em experiências e conhecimentos pedagógicos são elementos imprescindíveis para programar uma rotina que contemple experiências significativas, capazes de por em movimento o potencial dos acolhidos. Portanto, os educadores precisam lançar-se na condição de *Ter-que-ser*, e adotar procedimentos e condutas que os projetem para além dessa maneira diretiva e controladora de educar.

Mas isto não significa que o sujeito-criança é subjugado. Na verdade, o corpo é experimentado como resistência, ao passo que se insurge de maneira

velada ou explícita contra este controle. Mesmo cedendo, o corpo luta para fazer-se sujeito, mesmo quando o querem objeto (*corpo-resistência*).

Os próprios adultos apresentam-se inconfidentes a este quadro de total controle, porque eles mesmos, em algumas circunstâncias percebem que podem estabelecer um contato afetivo com as crianças e os fazem espontaneamente. Apesar, de rara, esta circunstância demonstra que o controle institucional é relativo.

O panorama apresentado nos possibilita responder *qual o sentido de corporeidade das crianças sob guarda de uma entidade de acolhimento institucional do Município de Belém, manifestado no “tempo livre”?*

Este sentido é encharcado pelo significado de corpo-objeto, qual se manifesta de forma prevalente. Diferentemente do que acontecia nas instituições do passado, as crianças do abrigo pesquisado são identificadas pelos nomes, não sofrem punições físicas, não são cuidadas e educadas pela pedagogia higienista, militar ou tecno-científica, o que configura tal instituição com modelo disciplinar mais flexível. Entretanto, ainda convivem com uma pedagogia que não estimula a individualidade e a autonomia, incapaz de satisfazer demandas afetivas, emocionais e sociais. Esta pedagogia ainda os separa em corpo e mente e igualmente busca o controle do corpo para submissão da vontade.

O recurso para sublimar a prevalência deste sentido de corporeidade está germinado na instituição, porque embora a dinâmica instile nas pessoas (crianças e adultos) a experiência de ser corpo-objeto, na verdade estas pessoas são corpos-sujeitos e nas suas insurreições e resistência contra o controle e disciplina isto se evidencia. Assim, podemos afirmar que o corpo vivido no acolhimento é subjetividade aprisionada em modelo educativo que a objetiva, mas jamais de forma absoluta.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Teodor W.; HOKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1985.

ALVES, Roberta C. P.; VERÍSSIMO, Maria De La Ó R. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.**, v. 17, n. 1, p. 13-25, abr. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_attext&pid=S0104-12822007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2009.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Registro histórico da Ilha do Cotijuba: uma análise da Colônia Reformatória de Cotijuba**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/08ilha.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2010.

BARROS, R. de C.; FIAMENGGHI Jr., G. A. Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 5, n. 12, p. 1267-1276, 2007. Disponível em: <http://www.abrasco.org.br/cienciaesaudecoletiva/artigos/artigo_int.php?id_artigo=359>. Acesso em: 08 jul. 2009.

BRAMANTE, Antonio Carlos. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 161-179.

BRANDÃO, Carlos da F. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo**. 2. ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/associal/arquivos/orientacoes>>

_tecnicas_crianca_adolescente.pdf?PHPSESSID=db7c240a5095c5c90e3fa7ac9276be2c>. Acesso em: 03 jul. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 ago. 2009. Retificado em 02 set. 2009. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm#ART7>. Acesso em: 13 set. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF, 2006. Disponível em:<http://www.mp.ba.gov.br/atuuacao/infancia/convivencia/plano_nacional_convivencia_familiar_comunitaria.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2008.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. Reflexões acerca do “fazer” metodológico. In: CASTRO, Dagmar Silva Pinto de et al. (Org.). **Fenomenologia e análise do existir**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo: Sobraphe, 2000. p. 215-224.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 291-309.

CASTRO, Dagmar Silva Pinto de. A dimensão pública da corporeidade: adolescência e cidadania. In: _____ (Org.). **Corpo e existência**. São Bernardo do Campo: UESP: FENPEC, 2003. p. 187-223.

CAVALCANTE, Lília Ieda Chaves. **Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituições de abrigos**. 2008. 533 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CAVALCANTE, Lília Ieda Chaves; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Processos de saúde e doença entre crianças institucionalizadas: uma visão ecológica. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 615-625, 2009. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200030&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2009.

CIRIGLIANO, Gustavo F.G. **Fenomenologia da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

COBALPO, Creusa. Corpo e existência na filosofia de Maurice Merleau-Ponty. In: CASTRO, Dagmar Silva Pinto de et al. (Org.). **Corpo e existência**. São Bernardo do Campo: UESP: FENPEC, 2003. p. 11-23.

COX, Gary. **Compreender Sartre**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: comentários jurídicos e sociais, São Paulo: Malheiros Editora, 2006.

DANNA, Marilda Fernandes. **Ensinando observação**: uma introdução. 2. ed. rev. São Paulo: Edicon, 1986.

DAOLIO, Josimar. Corpo e identidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. p. 49-62.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

EHRlich, Irene Fabrícia. A teoria da personalidade em Sartre. In: CASTRO, Dagmar Silva Pinto de et al. (Org.). **Fenomenologia e análise do existir**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo: Sobraphe, 2000. p. 225-244.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-36.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRAGA, Lorena Barbosa. **Infância, práticas educativas e de cuidado:** concepções de educadoras de abrigo a luz da história de vida. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências, Área: Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão-Preto, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-23102008-214906>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. A educação dos sentidos e a qualidade de vida: a escola de Dona Clotilde. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Qualidade de vida:** complexidade e educação. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 107-122.

_____. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esportes:** perspectivas para o século XXI. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 109-122.

FREITAS, Marcos Cezar de. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: _____. **História social da infância no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 251-268.

FUNDAÇÃO ORSA. **Por uma política de abrigos em defesa de direitos das crianças e adolescentes na cidade de São Paulo:** motivos de demanda e qualidade de oferta de serviços de atenção à criança e adolescente sob medida de proteção "abrigo". São Paulo: AASPTJ-SP, 2004. Disponível em: <<http://fundacaoorsa.org.br/pt/downloads/biblioteca/garantia/PesquisasobreabrigosnacidadedeSP.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2009.

FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 8, n. 3, p. 445-450, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=arttext&pid=S1413-294X200300011&lng=en&nrm=iso>> . Acesso em: 10 fev. 2010.

GALLO, Silvio. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Século XXI:** a era do corpo ativo. Campinas: Papyrus, 2006. p. 9-30.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 10. ed. Campinas: Papirus, 2007.

INFORSATO, Edson do Carmo. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. p. 91-108.

KOLNIAK FILHO, Carol. Qualidade de vida e motricidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Qualidade de vida**: complexidade e educação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 61- 75.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.

LIMA, Maria Elena Nascimento. **A prática de professores que trabalham com adolescentes em situação de vulnerabilidade social em sistema de internação**. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

MAIA, Antonio Cavalcante. Biopoder, biopolítica e o tempo presente. In: NOVAES, Adauto. **O homem máquina**: a ciência manipula do corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 77-108.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e qualidade de vida. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Qualidade de vida**: complexidade e educação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-59.

_____. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia? In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 181-196.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História social da criança abandonada**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1750. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 53-79.

MARQUES, Cecília de Castro; CZERMAK, Rejane. O olhar da psicologia no abrigo: uma cartografia. **Psicologia e Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 369-374, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext%pid=SO102-71822008000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MICHELAZZO, José Carlos. Corpo e tempo. In: CASTRO, D.S.P de et al. (Org.). **Corpo e Existência**. São Bernardo do Campo: UMESP: FENPEC, 2003. p. 105-122.

MOREIRA, Antonio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOREIRA, Wagner Wey. **A ação do professor de educação física na escola: uma abordagem fenomenológica**. 1990. 173 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MOREIRA, Wagner Wey et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 137-153.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; MURIÁ, Angelo José. O fenômeno da corporeidade na formação profissional em educação física: a perspectiva docente. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Org.). **Educação física e produção de conhecimento**. Belém: Edufpa, 2009. p. 37-52.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física escolar: por uma pedagogia cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia; UVINHA, Ricardo Ricci. **Cultura corporal: diálogos entre educação física e lazer**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 19-46.

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. In: _____. **O homem máquina: a ciência manipula do corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 7-14.

OLIVEIRA, Dennis de; SIQUEIRA FILHO, Valdemar. Tecnologias multimidiáticas e percepção corporal nas culturas populares afro-latino-americanas. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 205-219.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Ensino agrícola na Primeira República: o currículo prescrito para o patronato agrícola Manuel Barata- Belém-PA. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA PUCPR CURITIBA, 6., 2006, Champagnat. **Anais do Congresso de Educação da PUCPR Curitiba**, 2006. p. 3166-3178. Disponível em:<<http://pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-291-TC.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época).

PICCINO, Josefina Daniel. O que é o existencialismo: existencialismo-fenomenologia-humanismo. In: CASTRO, Dagmar Silva Pinto de et al. (Org.). **Fenomenologia e análise do existir**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo: Sobraphe, 2000. p. 65-74.

RALO WALTON, Graciela. La paradoja cuerpo natural-cuerpo cultural. In: CASTRO, Dagmar Silva Pinto et al. (Org.). **Corpo e existência**. São Bernardo do Campo: UESP: FENPEC, 2003. p. 25-46.

RIBEIRO, Moneda Oliveira; CIAMPONE, Maria Helena trench. Crianças em situação de rua falam sobre os abrigos. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 36, n. 4, p. 309-316, dez. 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v36n4/v36n4a02.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

RIZZINI, Irene et al. (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 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, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 225-286.

RIZZINI, Irma. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A união da educação com a religião nos institutos indígenas do Pará (1883-1913). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais eletrônico do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/484IrmaRizzini.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **ANALECTA**, Guarapuava, v. 3, n. 2, p. 51-63, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://unicentro.br/editora/revistas/anaceta/v3n2/artigo%204%20his%F3ria%20da%20inf%20ncia.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2009.

ROSA, Graciema de Fátima da. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 17-30.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA: o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 141-161.

SAINT-EXUPÈRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48ª ed. 25ª impressão. ed. rev., Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SANTANA, Ana Paula et al. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 297 - 306, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2010.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 1987.

_____. Perspectivas na visão de corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esporte**: perspectivas para o século XXI. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 51-69.

SANTOS, Carlos Antonio dos. **Experiência do corpo da criança em brincar sob os cuidados psico-pedagógicos da casa de apoio à criança e ao adolescente de Castelo-ES**. 2006. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

SANTOS, Rita Brancato. **O fogo da modernização**: tradição e tecnicismo no abrigo de menores do estado de Santa Catarina em Florianópolis (1940-1980). 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 42).

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SÉRGIO, Manuel. Motricidade humana um paradigma emergente. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. 15. ed. Campinas,SP: Papirus, 2008. p. 91-107.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de. Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária. **Boletim de Políticas Sociais**: acompanhamento e análise, Brasília, DF, n. 11, ago. 2005. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicações/bpsociais/bps_11/ENSAIO3_ENID.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2009.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. **A feição da pedagogia dos abrigos**: quer sonho melhor do que cidadania? Belém: Fundação Papa João XXIII, 1995. (Série Caminhos da Assistência, v. 2).

SILVA, Sandra Mônica da. A organização familiar e a violência na Amazônia Brasileira: uma retrospectiva histórica. In: VELOSO, Milene Maria Xavier; SILVA, Sandra Mônica da (Coord.). **Construindo estratégias de enfrentamento à violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Belém: MOPROM, 2007. p. 39-50.

SIQUEIRA, Aline C.; DELL'AGLIO, Débora D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 71-80, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 maio 2009.

SLOKOLOWSKI, Roberto. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Loyola, 2004.

SOARES, Adelayde Júlia de Lima. **Fundação papa João XXIII: um compromisso com a cidadania (1993-1996)**. Belém: Fundação Papa João XXIII, 1996. (Série Caminhos da Assistência, v. 3).

SYZMANSKI, Heloísa. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, DF, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/153/152>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 5. ed. Petrópoles: Vozes, 2008.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 287-321.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA

Pesquisa: **CORPO ACOLHIDO É CORPO VIVIDO?** O sentido de corpo de crianças em uma entidade de acolhimento institucional no município de Belém.

Coordenador: **Prof. Dr. Wagner Wey Moreira**

1. **Natureza da Pesquisa:** Os infantes em acolhimento na instituição sob sua gerência são convidados a participar desta pesquisa, cujo objetivo é identificar o sentido de corporeidade de crianças sob a guarda de uma entidade municipal de acolhimento institucional de Belém, apresentado no “tempo livre”.

Para a realização deste estudo é necessário coletar os dados com os sujeitos da pesquisa, ou seja, é necessário observar e entrevistar as crianças para que se possa coletar as informações para posteriores análises.

Por trata-se de crianças, as quais são legalmente incapazes para decisões da vida civil, a autorização do responsável legal é imprescindível. Destaque-se que a qualquer tempo poderá revogar seu consentimento visando o melhor interesse dos infantes.

2. **Participantes da pesquisa:** Participaram desta pesquisa como sujeitos focais quatro crianças acolhidas na instituição há pelo menos três meses e que concordem em fazer parte do estudo. Vale ressaltar que a qualquer tempo poderão estes sujeitos desistir de sua participação da pesquisa.

3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar desta pesquisa você deve permitir a pesquisadora registrar em vídeo e fotografias as crianças, além de falar com elas quando necessário. Após um período de adaptação serão escolhidos quatro sujeitos de pesquisas que serão observados (sempre respeitando a distância necessária para não interferir na rotina) em três sessões de 20 min. cada um.

Sempre que quiser você poderá pedir informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo através do e-mail: ildilene_aj_tje@hotmail.com; fone 3032-5966 e 81937017.

Esta Pesquisa foi submetida a avaliação e análise do Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos do Instituto de Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de Sala de Aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, n.º 01, Guamá – CEP:66075-110 – Belém- PA; Tel/FAX:3201-7735; E-mail: cepccs@ufpa.br.

4. **Sobre a observação:** A observação será realizada na instituição onde estão acolhidos os infantes e serão agendadas com antecedência. Se observará o sujeito

sem, no entanto, descontextualizá-lo de sua interação com as demais crianças, ou profissionais.

5. **Riscos e Desconfortos:** A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez apenas um sentimento de timidez que alguns sujeitos podem sentir ao serem filmados e fotografados. A participação também não traz riscos às crianças, pois elas estarão no momento da coleta de informações em suas atividades rotineiras na instituição.

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo as crianças não serão identificadas em nenhuma parte do trabalho escrito, ou na futura comunicação da pesquisa e serão resguardadas informações do tipo: nome, endereço, filiação. Será informada somente a idade dos participantes, o motivo do acolhimento institucional, dados escolares e de convivência familiar. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas no meio acadêmico e científico.

7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa a instituição não deverá ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, nós esperamos que este estudo nos forneça informações sobre a percepção do sentido de corpo das crianças em medida de acolhimento institucional, quais poderão subsidiar educadores que trabalhem ou desejam trabalhar neste tipo de instituição.

8. **Pagamento:** As crianças não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

ILDILENE LEAL DE AZEVEDO
(aluna/pesquisadora responsável)
Rua João Andrade, 200, Centro, Ananindeua-PA.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios.

Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo as crianças das quais sou responsável legal a participarem da pesquisa, cooperando com a coleta dos dados para posteriores análises.

Assinatura do responsável pela Instituição

Local e data

Assinatura da Pesquisadora

Local e data

APÊNDICE B: MODELO DE FORMULÁRIOS DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

1) IDENTIFICAÇÃO PESSOAL		
a. Nome:		b. Data de nascimento
2) ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL:		
a. Data de ingresso		b. Motivo do acolhimento
3) CONVIVÊNCIA FAMILIAR		
a. Possui irmãos? () Sim () Não	b. Eles estão acolhidos? () Sim () Não	c. Na mesma instituição? () Sim, () Não com a família () Não em outra
d. Recebe visitas da família ou visita a família; OBS:.....		() Sim () Não
4) ESCOLA		
a. Onde estuda?		b. Rede de ensino () Pública Federal () Pública Estadual () Pública Municipal () Particular
b. Qual turno? () Matutino () Vespertino		c. Qual série?
d. Repetiu alguma série () Sim () Não Qual? Quantas vezes?		e. Foi transferido de escola após o acolhimento? () Sim () Não

APÊNDICE C: MODELO DE FORMULÁRIOS DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

NOME DA INSTITUIÇÃO:
 ENDEREÇO:..... NÚMERO:..... BAIRRO:
 CIDADE:..... CEP:..... FONE:..... FAX: E-MAIL:
 CNPJ : REGISTRO COMDAC: REGISTRO EM OUTROS
 CONSELHOS DE DIREITOS:
 ÓRGÃO MANTENEDOR: END: FONE:

1. CRITÉRIOS DE ATENDIMENTO

Total de Abrigados	Faixa Etária Atendida	Sexo Atendido

- A Instituição recebe grupo de irmãos mesmo que algum esteja fora da faixa etária de atendimento? () SIM () NÃO () ÀS VEZES

Justifique:.....

- Responsável pelo encaminhamento da criança/adolescente à Instituição:

CONSELH O TUTELAR	VARA DA INFÂNCIA	A PEDIDO DA FAMÍLIA	INSTITUIÇÕES DE TRIAGEM E ENCAMINHAMENTO	OUTROS

Outros (especificar):.....

2. CARACTERÍSTICAS FÍSICO/FUNCIONAIS DA INSTITUIÇÃO

- A vizinhança desenvolve algum tipo de atividade na instituição:
 () SIM, especifique: () NÃO
 a) Atividades assistenciais.
 b) Atividades educacionais.....
 c) Atividades sócio-culturais
 d) Outros

3. CARACTERÍSTICAS FÍSICO/FUNCIONAIS DA INSTITUIÇÃO

3.1. Distribuição dos espaços:

ESPAÇO	QUANTIDADE
Dormitórios	
• Quantidade (média) de crianças por dormitório	
• Quantidade de camas por dormitório	
Camas	
Sala de convivência	
Sala de TV	
Sala de estudos	

Sala de aula	
Área de lazer	
Banheiros	
Cozinha	
Refeitório	
Lavanderia	
Sala de atendimento técnico	
Dependências para funcionários	
Outros (especificar)	

3.2. Qual o horário de trabalho dos funcionários que lidam diretamente com as crianças:

() Horário comercial () Há pessoas que moram no local () Plantões, de que tipo:.....

3.3. Qual o esquema de trabalho no horário noturno?

.....

3.4. Proporção de crianças por adulto (cuidadores diretos da criança):

.....

4. CARACTERÍSTICAS FÍSICO/FUNCIONAIS DA INSTITUIÇÃO

Quadro funcional do abrigo:

<i>FUNÇÃO</i>	<i>QUANT.</i>	<i>FUNC.</i>	<i>PREST DE SERV.</i>	<i>ESTAG.</i>	<i>VOLUNT.</i>	<i>CH</i>
Administrador						
Advogado						
Assistente Social						
Psicólogo						
Pedagogo						
Psicopedagogo						
Educador/Monitor						
Recreador(a)						
Médico Pediatra						
Técnico em enfermagem						
Enfermeira						
Dentista						
Contador						
Cozinheiro						
Auxiliar Adm, (Secretária, mensageiro, telefonista).						
Auxiliar de Serviços (faxineiro, zelador, auxiliar de limpeza).						
Outros						
Especificar:						

5. DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES

5.1. As crianças/adolescentes têm roupas e outros objetos que sejam de uso pessoal exclusivo? () SIM () NÃO

5.2. Existe local para a criança/adolescente guardar seus objetos pessoais?

() SIM () NÃO

Justifique:.....

5.3. As crianças e os adolescentes desenvolvem tarefas na organização da casa?

() SIM () NÃO

Quais:.....

5.4. Que tipo de serviços são oferecidos às crianças, aos adolescentes e suas famílias?

☞ *Atividades esportivas.* Especifique:

☞ *Atividades culturais.* Especifique

☞ *Assistência religiosa.* Especifique:

☞ *Atividades educacionais.* Especifique:

☞ *Cursos profissionalizantes.* Especifique:.....

☞ *Atividades de lazer.* Especifique:

☞ *Apoio psicológico, assistência médica, odontológica e/ou jurídica.* Especifique: .

☞ *Orientação sexual, reforço escolar, encaminhamento a grupos de ajuda mútua.*

Especifique:

☞ *Outros.* Especifique:.....

() **NÃO** desenvolve outros tipos de serviços

5.5. As crianças/adolescentes passam período de fim semana, férias ou datas comemorativas fora da instituição?

() **SIM**, especifique:

() Com a família; () Com padrinhos;

() Com voluntários; () Com funcionários da instituição;

() Com outras pessoas com quem tinham relacionamento antes do abrigo;

() Outros,

especifique:.....

6. DA INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Quantidade de Crianças e Adolescentes que Possuem Família	Quantidade das crianças e adolescentes que recebem visitas regulares dos familiares

6.1. Critérios de visitas da família:

() *Permite visita da família em dias/horários pré-estabelecidos*

() *Permite visita livre da família*

() *Promove visita das crianças e adolescentes às suas famílias*

() *Permite contato telefônico e troca de correspondências*

() *Não realiza ações de incentivo à convivência com as famílias*

() *Não permite visitas.* Justifique:.....

6.3. A instituição desenvolve algum trabalho junto às famílias visando à reintegração familiar? () **SIM**, qual? ()

NÃO

- () Entrevistas c/ familiares () Visita domiciliar
 () Grupo de orientação com familiares
 () Assistência material ou financeira visando o desabrigoamento
 () Outros, especifique:

7. DESLIGAMENTO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE

QUANTIDADE DE ...	Números
Crianças/Adolescentes INSERIDAS EM FAMÍLIA SUBSTITUTA em 2009:	
C/A que RETORNARAM PARA SUAS FAMÍLIAS em 2009:	
C/A que RETORNARAM À INSTITUIÇÃO APÓS INSERÇÃO EM FAMÍLIA SUBSTITUTA em 2009:	
C/A que RETORNARAM À INSTITUIÇÃO APÓS REINSERÇÃO NA FAMÍLIA DE ORIGEM em 2009:	
ÓBITOS de C/A na instituição nos últimos 05 anos:	

Especificar os motivos:.....

8. DA INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

8.1. Há preparação para o desligamento? () **SIM** () **NÃO**. Por quê?

.....
 Se positivo, de que forma?

- () *Aproximação gradativa da criança com a família de origem ou substituta*
 () *Visitas domiciliares dos técnicos às pessoas envolvidas com a criança*
 () *Preparo do adolescente para adquirir autonomia e profissionalização*
 () *Inserção em pensionato*
 () *Entrevista com familiares e criança/adolescente por parte dos técnicos da instituição*

8.2. O abrigo conta com programa de apadrinhamento?

- () **SIM**, explique como: () **NÃO**
 () Assistência financeira/material à criança ou ao adolescente.
 () Convivência com a criança/adolescente extra-instituição (fins de semana, férias, feriado, etc.).
 () Outros:.....

9. PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA DAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES

9.1. A instituição organiza prontuários individuais para as crianças e os adolescentes abrigados? () **SIM** () **NÃO**

9.2. Em se tratando de irmãos abrigados na mesma instituição, o prontuário é único para o grupo? () **SIM** () **NÃO**

9.3. E se o grupo de irmãos estiver abrigado em diferentes instituições, busca-se intercâmbio de informações e adoção de procedimentos com elas?
 Especifique:.....

9.4. A criança/adolescente tem acesso às informações contidas nos prontuários?

- () **SIM.** Como?
- () **NÃO.** Justifique:.....
- () **ÀS VEZES.** Justifique:.....

10. DADOS DE CONTROLE**Pesquisadora:****Data da visita: / / Horário de chegada e saída:****Início da Entrevista: Término da entrevista:.....****Entrevistado:.....**

APÊNDICE D: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

1. Como a criança observada está ocupando o espaço do abrigo no tempo livre?

1.1. O que ela está fazendo no tempo livre?

1.2. Como está fazendo a ação?

1.3. Qual o local da realização do tempo livre e por que a escolha desse local?

2. Que pessoas estão envolvidas nas ações e comportamentos da criança acolhida no tempo livre?

A criança observada procura parcerias para sua ação no momento livre?
Quem?

Que tipos de contatos estabelecem com eles?

Como é o diálogo entre os parceiros e demais envolvidos direta ou indiretamente na ação?

3. Quais as possibilidades de escolhas experimentadas no tempo livre?

Quais comportamentos e ações partem da criança observada?

Quais comportamentos e ações são sugeridos ou direcionados por outros sujeitos (outra criança ou educador)? Qual a reação da criança observada?

APÊNDICE E: DISCURSO INGÊNUO

DISCURSO INGÊNUO

CRIANÇA: PETER PARKER (Homem Aranha), 9 ANOS.

1º Dia de Observação

Local: Dormitório, 15:00H

Está com: Robert.

Peter e Robert estão de castigo e por isso não podem descer do dormitório superior do refeitório. Estão trancados nele, acompanhados por um educador. Embora proibidos de descer, fazem contato por algum tempo com Bartolomeo que está no quintal. Depois que o companheiro entra no edifício sentam-se na janela e dividem sua atenção entre a observação da rua que ladeia o abrigo e conversas entre si.

Não fui autorizada a ir até o quarto onde estavam de castigo, mas chamou-me atenção o comportamento dos infantes. Estão sentados observando o movimento de carros na rua e de repente Peter diz alegremente e simulando surpresa a Robert:

“-Olha o que eu achei!” - E puxando sua mão de traz do corpo a mostra, sorrindo, evidenciando o dedo médio. Robert sorri e Peter repete a ação, mas desta vez o companheiro fica sério. Robert desce sua mão, escondendo-a sob a janela e reproduz a ação de Peter sorrindo:

“- Olha o que eu achei!” – E em seguida mostra o dedo médio. Peter olha para frente sério e depois se volta para Robert pondo-lhe o dedo médio a altura da face, e este retribui o gesto. Peter repete a ação por duas vezes e com aparência descontente Robert segura Peter pelo braço e belisca o pescoço do companheiro. Peter se encolhe, mas sorri, enquanto se afasta.

Robert também se afasta, mas Peter repete o gesto algumas vezes, ensejando no companheiro a atitude de lhe dar um suave tapa na cabeça, puxar-lhe o cabelo. Peter encosta o dedo médio no peito do companheiro, que o repele, e diante da insistência belisca o cotovelo de Peter, que sorrindo diz:

“-Me larga!” - Tom imperativo.

Robert sorri, mas Peter novamente lhe mostra o dedo médio e o primeiro não mais encara o companheiro, permanece olhando para a rua, até que Peter também faz o mesmo.

Alguns instantes depois Peter mostra o dedo médio para Robert, esboçando um sorriso. Robert empurra a mão do companheiro por várias vezes, sem que Peter cesse o comportamento. Quando Robert o ignora, Peter olha para o quintal e diz:

“- Bart olha o que eu achei!” – Emprega tom de voz alegre e está sorrindo. Mostra o dedo médio a Bartolomeo. A seguir sorri novamente. Vira-se em ato contínuo para Robert e novamente mostra o dedo médio para o companheiro que revida com a mesma ação. Peter usa sua mão para empurrar o dedo de Robert contra o rosto do menino. Robert fica sério e segura o braço de Peter, que se encolhe enquanto Robert encosta o dedo médio em seu rosto e pescoço. Peter o repele com o braço, a princípio sorrindo, mas a seguir dá um suave tapa no rosto de Robert, assumindo uma expressão de seriedade.

Os dois meninos começam a trocar empurrões. Peter está sério, mas Robert começa a rir. Quando Peter tenta lhe dar um tapa mais forte, Robert pula da janela para dentro do quarto. Peter ainda vira-se para vê-lo, mas logo volta a face para a janela. Ainda fala a Bartolomeo que viu um escorpião no quintal, mas logo volta a olhar para a rua.

Robert volta para a janela e neste instante Peter percebe um helicóptero no céu. Ele estende o braço para além da janela, como que suplicando e grita:

“-Socorro!”

Fica olhando para a aeronave, mas logo se vira para Robert e lhe dá um tapa na face. Robert acaricia o rosto onde foi atingido e encara Peter. A seguir os dois falam algo baixinho um para o outro e voltam a olhar pela janela para a rua.

Passados alguns segundos, Peter dá um tapa na cabeça de Robert que igualmente revida e os dois sorrindo repetem os gestos algumas vezes, substituindo gradualmente os tapas por suaves empurrões. Peter empurra Robert cada vez com menos força e este reduz também a força com que empurra Peter, de forma proporcional, até que apenas tocam um ao outro. Peter simula um soco na barriga de Robert, que responde com a mesma intensidade e gradualmente ambos revidam com menos força, até voltarem apenas a se tocar.

De repente Peter coloca o dedo médio no rosto de Robert, que sorrindo dá suaves tapas na cabeça de Peter. O último fica sério, olha para Robert na face e começa a dar tapas cada vez mais fortes, chegando a socos. Robert sorri e apenas afasta com a mão os golpes do companheiro. Depois simula um soco na coxa de

Peter, que revida simulando um tapa no rosto de Robert. Os dois param por alguns instantes e se examinam. Peter fala com Robert. Não nos é possível compreender sobre o quê. A seguir começam a brincar com seus dedos simulando tesouras e cortando a mão um do outro.

Voltam a olhar para a rua e assim permanecessem sentados na janela, conversando. Encerramos a observação por conclusão do tempo de 20 minutos.

2º Dia de Observação

Local: Quadra e jardim, 16:00H

Está com: Educadoras, Pesquisadora, Johnny e Ben.

Quando chego, todos os acolhidos estavam na sala de estudo e TV para assistir a um filme. Como o ambiente estava quente e o ventilador era insuficiente, uma das educadoras propõe brincadeira ao ar livre. As crianças vibram e rapidamente acolhem a proposta. Neste dia eles ainda não tinham voltado às atividades externas ao abrigo.

Os acolhidos correram ruidosamente para quadra, apesar dos pedidos das educadoras de que a saída fosse silenciosa e lenta. Peter, porém, deixou a sala com uma educadora e levava nas mãos uma garrafa pet de 2litros com algumas esferas verdes hidratadas com água. Quando chega, os demais já se encontravam na quadra; alguns sentados, outros em pé, a maioria com bolas de gude na mão articulando parcerias para jogar.

Peter se aproxima de outra educadora e lhe mostra a garrafa com orgulho, mas ela olha rapidamente e dirige sua atenção para outra criança. Peter vai à outra educadora, que jogava com um dos acolhidos e observa o jogo por alguns instantes, se afastando de cabeça baixa e olhos fixos na garrafa, agitando-a. Vem a mim e diz:

“- Olha, tudo grandona né?” – Senta-se ao meu lado olhando para a garrafa. Ele me mostra suas esferas e demonstro interesse. Então ele reclama - “A tia me deu um pacotinho, só que os meninos fica pedindo pra mim” – fala demonstrando insatisfação– “Aí eu dei!” – expressa como se não houvesse outra alternativa.

Neste momento percebo que Peter deseja conversar e por isso não o foco com a câmera, capturando apenas o áudio da conversa e registrando em diário de

campo. Conversamos sobre as esferas e ele se interessa por minha explicação sobre a necessidade de mantê-las hidratadas. Peter brinca com as bolas na garrafa e sempre me mostra o que está fazendo, alimentando minha atenção.

Ele retira uma bola da garrafa e a segura na palma de sua mão para que eu a toque. Lhe digo que é uma sensação gostosa, ele retruca que a bola é pequena e precisa crescer. Insiste para que eu a segure novamente e me explica que a sensação é causada pela água que envolve o objeto, então me deixa para colocar mais água na garrafa.

Quando retorna ocupa em um jogo, o lugar de uma educadora chamada a coordenação. Deixa a garrafa na calçada e entra na quadra, quando recomeço a filmá-lo.

Peter troca chutes a gol com outro acolhido usando uma bola diminuta, que freqüentemente sai da quadra. Em uma dessas ocasiões, ele caminha pela quadra dançando e abraça uma educadora, colocando seu rosto no peito dela. A educadora o envolve com os braços, mas olha para outro lado. De repente dá alguns passos puxando Peter consigo e ele a segue. Quando param, tenta envolvê-la com seus braços, mas é levado para fora da quadra. Peter então afasta seu corpo do dela, porém ela lhe dá a mão e seguem conversando em direção ao prédio da administração.

Os dois retornam trazendo uma peteca de mão. Peter está agitado e alegre. Quando uma das crianças se aproxima da educadora, Peter fala e gesticula vigorosamente para que se afaste. Em ato contínuo abraça a educadora, mas ela continua andando e olhando para a peteca até colocar-se atrás de uma das traves na parte gramada do quintal, enquanto Peter fica do outro lado da trave, na quadra. Eles começam tentando rebater um para o outro, a peteca sobre a trave, mas freqüentemente deixam a peteca cair. Em breve substituem a ação por arremessar a peteca por sobre a trave. Peter se anima ainda mais e diz a parceira onde atirá a peteca, fazendo-o com confiança.

De repente, a educadora paralisa o jogo para pedir a Johnny que saia da parte mais ensolarada da quadra e propõe que brinque com ela e Peter na sombra. Peter coça a cabeça, ergue os braços para o alto e os sacode, demonstrando impaciência.

A educadora estabelece nova regra - aceita imediatamente - que elimina quem deixar a peteca cair no chão, dando lugar a Johnny. Peter arremessa

primeiro, e após algumas trocas a educadora derruba a peteca, sendo substituída por Johnny. Peter interrompe o jogo para perguntar ela o nome do parceiro e é esclarecido.

Johnny não consegue apanhar a peteca arremessada com pouca força por Peter, que vibra, bate palma, dá uma pirueta no ar e grita para que educadora volte. Ela e o infante são bem sucedidos no jogo por alguns instantes, mas logo a educadora deixa a peteca cair, apesar o esforço de Peter para pegá-la. Porém não deixa o jogo e explica a Johnny que não foi sua culpa a peteca ter caído. Peter dá saltos e piruetas. Logo ele também deixa o objeto cair e igualmente volta para o jogo.

Ela convida Johnny para um trio e Peter estabelece a seqüência entre os participantes, de maneira que todos participem. Porém, gradualmente a educadora e Peter deixam de arremessar para Johnny e ficam como os únicos jogadores. Johnny observa e se impacienta. Ao perceber isto a educadora arremessa a peteca para o menino.

Notamos que Peter não arremessa de qualquer forma, mas assume certa postura e a educadora chega a dizer a Johnny que copie o movimento do companheiro. Peter continua animado, mas Johnny arremessa a bola fraca, quase sem vontade, o que enseja no companheiro uma demonstração de sua técnica. Novamente Peter e a educadora formam uma dupla e quando Johnny recebe a bola, a joga torto para que Peter não a pegue.

Peter continua bastante envolvido com a brincadeira. Ele arremessa a peteca bastante alto e a educadora adverte:

“Assim não!” – Fala de maneira firme.

Peter volta a jogar como antes, mas quando a educadora deixa a peteca cair grita:

“-Ha!” – Alegrementemente ergue os braços e coloca-se na ponta dos pés. Depois repete o grito e assume uma posição combativa, olhando para a educadora. Em novo arremesso a ela, Peter simula que joga uma bomba, bradando:

“- Rajada canhão!” – Acompanha a trajetória da bola com assobio. Ele repete essa ação para Johnny, e a seguir dá saltos e balança o corpo enquanto sorri.

Peter e Johnny espontaneamente trocam de lugar, e o primeiro experimenta arremessar de sobre a calçada da quadra e, ao perceber que é possível, dá gritos

e imita poses de artes marciais. Em um momento, quando se desequilibra e cai da calçada, apoiando as mãos no chão, é advertido pela educadora para ter cuidado, mas continua.

Em outro, quando percebe que a educadora está jogando com mais frequência para Johnny reclama vigorosamente:

“- A senhora só joga ‘pra’ ele. Não joga ‘pra’ mim!” – Momento em que a educadora o atende.

Há mais uma rodada e Johnny desiste do jogo. Peter imediatamente preenche o lugar do companheiro e logo convida de braços abertos o irmão mais velho Ben, voltando a jogar da calçada.

Em certo momento notando que a peteca está descosturada, a educadora sai para consertá-la, mas Ben e Peter ficam na quadra. Peter conversa com outros acolhidos, mas logo os deixa e vai em direção a Ben, que conversa com outra educadora. Ele chega sorrindo e se coloca entre os dois e chama por ela dizendo:

“-Ei tia, olha o caratê do Ben!” - E faz movimentos parecidos com sua pose de combate, porém descoordenados e engraçados. Outros acolhidos e Ben sorriem da brincadeira.

Peter se aproxima do irmão mais velho, que o segura pelos braços e começa a rodá-lo, o que satisfaz a ambos. Embora sorria da cena a educadora adverte que parem. Ben atende de pronto, mas Peter o segue pulando e diz animadamente:

“- Me roda Ben!” - Este último o conduz até a parte gramada do quintal e novamente roda Peter no ar, providenciando que este pouse suavemente na grama. Eles sorriem um para o outro, e Ben propõe que repitam, o que é aceito.

Ao se levantar Peter encontra uma bola pequena na grama, a apanha e atira em Ben, que depois de acertado faz o mesmo a Peter e os dois alternam jogando a bola um no outro, correndo pela quadra e pelo quintal de forma lúdica. Passado alguns minutos Peter fala para Ben:

“- Pira-paz, não quero mais.” – A brincadeira para. Ben fica em silêncio e atira a bola para o alto e quando ela cai, Peter a pega. Os dois alternam este tipo de jogada por alguns instantes.

A educadora volta com a peteca consertada e retomam jogo de arremesso. Peter vai a Ben para ensiná-lo sua técnica de arremesso, apesar do irmão ir bem no jogo. Nessa oportunidade Peter toca na mão do irmão para que ele sinta o

movimento e depois faz uma demonstração, esperando que Ben a repita. Retomado o jogo, Ben joga a peteca a Peter, que após interceptá-la olha para a educadora, mas fala para o irmão:

“- Tu tem que jogar assim.” – E novamente faz uma demonstração de arremesso. Uma rodada depois pergunta – “Tu nunca jogou peteca Ben?” - E Ben joga o objeto em direção a Peter dizendo:

“- Eu nunca joguei!” – Enquanto isso Peter deixa a peteca cair no chão. Ele a junta rapidamente e a arremessa, todavia a educadora comenta:

“- Mas você deixa cair todas!”. – Usa um tom de voz lamentativo. Peter retruca:

“- A senhora também deixa cair.” – Aponta para ela simulando um revolver com os dedos. Mantém o tom de voz sereno, porém suas jogadas seguintes para a educadora são mais difíceis até que ela diz:

“- Ah não, Pit! Tá com muita força.”

Peter olha para ela, sorri e diz:

“ – Este é meu Kame Há” – Que é o poder de um herói de desenho animado. Concluímos nossa observação por cumprirmos o tempo estipulado.

3º Dia de Observação

Local: Jardim e quintal, 9:00h **Está com:** Educadores e funcionários, pesquisadora, outros acolhidos.

Chego ao abrigo e Peter está numa atividade de plantar mudas no quintal posterior ao edifício do refeitório onde há um jardim com uma pequena praça. Ele está lá acompanhado pela educadora, seu irmão Ben, e outros dois acolhidos Johnny e Robert. Neste dia ele não foi à escola, porque não houve aula.

Peter vem imediatamente me cumprimentar animada e rapidamente, e me pede que filme a muda plantada por ele. Passam-se muitos minutos até que se concentre novamente na atividade. Chega outra educadora e Peter a recebe efusivamente, cercando-a aos pulos. Logo corre ao jardim e dá o nome da educadora a uma muda recém-plantada. A seguir faz o mesmo gesto referindo-se a mim.

Outra educadora lhe diz com voz jocosa:

“- Eu sou essa daqui!” – E a ponta para uma muda qualquer. Peter lhe responde:

“- Não! Olha a senhora aí. Essa amarela aí.” – Aponta para uma planta cumprida de flor amarela. Ela responde ainda jocosamente.

“- Eu sou a amarela?” – Fala isto deixando seu rosto a altura do rosto de Peter. E ele responde olhando-a:

“- Porque a senhora cresceu muito.” – Vira-se e sorri. Alguns instantes após pergunta:

“- Ei tia, ‘vamu’ plantar umas ‘prantá’ prá li.” – Saltitando aponta a parte frontal do quintal.

“- Não! O Jardim é aqui.” – Diz a educadora com tom de voz explicativo e suave.

Peter sai do jardim e volta com o fundo de uma garrafa pet, cheio de água. Ele grita para a educadora:

“- Tia já é ‘pra’ regar?”

“- Um pouquinho assim...” – Responde a educadora que deixa de conversar com uma técnica e tenta pegar o fundo de garrafa pet das mãos de Peter, mas ele não permite. Ela então o orienta sobre como espalhar a água com as mãos, o acompanhando, mas a criança mostra que já sabia realizar a tarefa.

Peter espalha a água em silêncio, também preocupado em não se molhar, evitando respingos. Dá mais atenção a muda plantada por ele, regando inclusive suas folhas e explica:

“- Eu ‘tô’ regando essa daqui ‘pra’ pega ela... ‘pra’ pega, ‘pra’ colocar tapioca.”

“- Ah é, parece folha de bananeira.” – Responde a educadora corroborando com a semelhança entre as plantas identificadas pela criança.

Peter convida o irmão mais velho Ben para regar as plantas. Quando é necessário reabastecer o regador, Peter traz um saco plástico cheio com água. Ele toca às folhas das plantas examinando-as e pede à educadora que segure o saco próximo as plantas. Ele pega um graveto e o fura, criando um novo regador.

A educadora rega às plantas e Peter faz mais buracos no saco, ajudando a segurá-lo e caminhando junto à educadora. Porém ela acelera o passo, fazendo-o soltar o saco. Ele estica o braço até que novamente consegue segurar o saco com uma das mãos. Neste instante vê a educadora baixar o saco e diz:

“– Não! Não! Porque podemos usar depois.” – Fala acelerada e preocupadamente.

A educadora explica que só pretende regar a planta, mas Peter retira o saco da mão dela rapidamente e se afasta regando às plantas. Apesar de ele regar corretamente, a educadora novamente lhe orienta como fazer a tarefa. Ele me olha e diz sorrindo

“- Olha aí tia! ‘Tá’ legal” – enquanto isso a educadora passa por mim e também sorrindo elogia a idéia do infante.

Ben se aproxima e Peter pergunta ao irmão:

“– Ben, tu ‘qué molhá’ lá? Eu seguro.” – E os dois seguram o saco e vão aos arbustos, mas logo o saco está apenas nas mãos de Ben. Peter acompanha o irmão e tenta tomar o saco enquanto fala como o arbusto deve ser regado, mas Ben permanece com o saco, virando-se de costa e caminhando, enquanto Peter o segue.

A educadora pergunta a eles:

“- A atividade que vocês estão fazendo de tarde dá ‘pra’ fazer aqui?”

“- Dá!”- Respondem simultaneamente. Mas Peter complementa– “Nós pode brincar aqui com aquele negócio... aquele brinquedo... aquele lá.” – Mas ninguém lhe dá atenção. Se levanta e caminha atrás de Ben com os braços a suas costas e em silêncio, repetindo - “Nós pode brincar aqui.” – Ben permanece calado e Peter provoca – “Que é isso aí Ben?”– mas ao se aproximar, o irmão lhe devolve o saco com pouca água. Peter o espreme freneticamente para molhar o jardim, enquanto pede que a educadora o observe, mas Ben refuta:

“- ‘Tá’ bom Peter! Tu vai matar, assim, as plantas. (pausa) Tu ‘tá’ alagando já o chão!” – Usa voz imperativa e impaciente. A educadora concorda com tom calmo, mas imperativo.

Peter demora um pouco, mas se afasta das plantas e lava seus pés com o resto de água. Ele joga o saco no chão com força e está sério. Se aproxima da educadora, que varre folhas do chão e diz:

“- Ei tia, que tal nós ‘colocá’ um cartaz no chão? Aí a senhora escreve aqui, proibido jogar bombons?” - Ele aponta para chão e quando conclui seu irmão Ben diz:

“- No chão? (Pausa) Lindo esse cartaz! Porque ‘botá’ no chão, porque não põe uma ‘praca’?”. – Peter vira-se e observa enquanto a educadora concorda com Ben e diz:

“- Põe aqui, oh!” – Aponta para o muro – “Preserve a natureza”. – Peter a segura no braço e depois gesticula de frente para o muro, dizendo:

“- Mas aqui a gente faz o bombom e em cima um ‘X’ ‘né’ tia?” – A educadora gesticula positivamente enquanto continua varrendo e Peter acrescenta – “Proibido jogar bombom aí!” – Aponta para o jardim, e bate com uma das mãos no peito estufando-o.

“- Quem vai lê?” – Pergunta à educadora e Peter continua batendo no peito. Ela dispara – “Não é você...” – mas é interrompida:

“- Os meninos!” – Responde Peter esperando que ela concorde. A educadora concorda e ele se afasta dizendo – “Proibido jogar bombom no chão! Proibido jogar saco de bombom no jardim (Pausa)... no jardim dos educadores”.

“- Não!” – Exclama prolongadamente a educadora interrompendo Peter – “Não! Só jardim”.

O infante sobe no banco próximo a ela e ergue os braços gesticulando como se impulsionasse um vôo sobre o muro e diz:

“- Olha, voei!” – Neste instante desce correndo se aproxima de mim dizendo – “ ‘Tá’ legal ‘né’ tia?” (Pausa) – respondo afirmativamente – “Os meninos vão ter uma surpresa quando chegarem.” – Diz alegremente e a seguir corre à sala da coordenação, voltando com uma das técnicas. No caminho é ultrapassado por ela enquanto se pendura no mastro da bandeira. Quando percebe se aproxima correndo e diz:

“ – ‘Bora’ lá atrás tia!” – E já vai segurando na mão da técnica.

“- ‘Bora’... Tu não me chamou?” – Diz ela que brinca com a criança, percebendo a animação desta.

“- Olha que lindo!” – Exclama ela enquanto faz várias perguntas seguidamente: “Foi você que plantou? O que você plantou?” *Etc.* Peter a puxa pela mão e pergunta:

“- ‘Qué’ vê o ‘chazeiro’? O pé de chá?” – Eles se aproximam de um arbusto e Peter, tocando na costa da educadora fala – “Cheira aí tia...” – a técnica continua em pé e o infante a empurra suavemente para baixo dizendo – “Cheira aí!” – então

ela toca e cheira à planta. Peter se afasta e pulando e sacudindo os braços diz alegremente – “É cheirosa!”

Na ocasião me pergunta:

“– Tia, pega uma folha de chá, tia?” - Ele arranca uma folha do arbusto e traz para que eu a cheire afirmando – “É de chá.” – fala animadamente. Então pergunto o nome da planta e ele me responde desconcertadamente – “É de ferver. (Pausa) É cheiroso tia? (Pausa) É bom. Quando tá com dor de estomago pega só quatro folha e põe... ‘né’ tia?” – Mantém um olhar de incerteza. Pergunto:

“- É? Tu já fizestes pra tí?” – Peter sacudindo a cabeça afirmativamente me diz:

“- Já! O papai faz. De manhã. Ele pega e aí ele põe leite, ‘né’ Ben?” – Vai ao irmão que nos observa. Depois vai ao arbusto e fala – “Todas as plantas que tão dando aqui, foi nós...” – toca nas folhas do arbusto – “Vou pegar o cacauero ‘pra’ ‘plantá’ lá na frente.” – Reproduzindo uma sugestão dada pela técnica recém-chegada.

Peter se ajoelha ao lado do pé de cacau e o arranca do chão. A seguir corre com a planta na mão, ao quintal frontal do refeitório próximo ao mastro da bandeira. Lá já está Ben e Peter se aproxima colocando a planta no chão. Volta correndo para o refeitório, quando uma educadora o questiona:

“- Quem falou Peter? Que é essa planta aí?” – A técnica explica, mas a educadora refuta – “Cacau, aí?”. Neste instante Peter continua sua ação e usa um cabo de vassoura para furar, sem êxito, o chão. Então o aponta como uma lança e simula que arremessa o objeto contra mim, mas o atira em outra direção.

Ele caminha aleatoriamente até que reencontra a educadora que o orientava no jardim, acompanhando-a. Peter afirma para a educadora:

“- Ei tia! Ela vai ficar bem aqui, ‘pra’ não pegar sol.” - Peter repousa a planta sob uma sombra do telhado da passarela que liga o prédio do refeitório ao da administração.

“- Não...” – responde à educadora – “... tem que ser mais para lá.” – E aponta para mais adiante de onde está Peter.

O menino por sua vez corre em outra direção com a muda na mão e diz:

“- Bem aqui ‘tá’ bom! (Pausa). Ela cresce.” – Nova negativa agora impaciente e ele faz nova tentativa – “Bem aqui tia, ‘tá’ bom!” – Ele chama pela técnica – “Tia V..., pode ser aqui?” – Está impaciente.

“- Não!” – responde a técnica. E Peter aponta em direção ao local escolhido pela técnica:

“- É ali?” – E já caminha em direção a tal lugar.

Chegando lá repousa a planta no chão, e vai ao prédio da coordenação buscando um objeto que perfure a terra e encontra um funcionário que lhe faz um carinho na nuca, e segura Peter pela mão. Apesar de tentar se livrar, logo dá a outra mão ao funcionário e o abraça, pendurando-se em sua cintura enquanto o adulto caminha em direção ao almoxarifado.

Os dois voltam e enquanto segura a muda observa a ação do funcionário, o orientando sobre como deve cavar, gesticulando para ele. Passados alguns instantes Peter se ajoelha e em posição de oração curva-se sobre a planta, repetindo o movimento algumas vezes.

Ben atira uma pequena pedra no pé de Peter que retribui simulando um arremesso e logo tira pedras pequenas em Ben, enquanto incha as bochechas de ar e faz um semblante de raiva. Nesta hora vê Johnny tocar a planta e imediatamente a toma e diz:

“- Não, deixa lá... ‘pra’ ela ‘num’...” – Usa um tom de voz autoritário e repete o gesto de oração. Johnny solta a planta e observa Peter em silêncio.

Peter está insatisfeito porque Ben novamente atira pedras em seu pé e com isso reage suplicando várias vezes à educadora:

“- Ei tia, olha o Ben. ‘Tá’ jogando um negócio em mim!” – No entanto, quando fala para Ben usa voz agressiva – “Ei Ben! Pára!”

A aproximação de Ben é suficiente para que Peter chame pela educadora, tente se esconder atrás da técnica, esperando uma punição para o comportamento do irmão. Todavia, elas não o fazem e a educadora lhe pede que volte para próximo da planta.

O infante repete o gesto de oração sobre a planta e a educadora o repreende. Ben ri e Peter vira-se de costas para o irmão. Ela tenta fotografá-lo, mas ele repete o gesto de oração e, mesmo sendo repreendido, continua.

Peter e a educadora olham juntos a fotografia no coreto de forma animada, mas logo a criança se incomoda com a presença de Ben, que tem ar provocativo. Peter reclama para a educadora, mas sem resposta. Ela o chama carinhosamente de “macaquinho” e mostra a fotografia. O infante a deixa e persegue uma borboleta no quintal engatinhando na grama até que se esquece de Ben. Depois brinca com

um barbante amarrado ao balanço quando se apercebe da presença de Ben próximo e grita:

“ Ei tia, por favor, olha o Ben!” – Sua voz está ainda mais suplicante.

“- Que foi? Eu não ‘tô’ fazendo nada!” - Diz Ben sorrindo.

Neste instante um dos funcionários chama o nome de Ben de forma repreensiva. Peter caminha em direção ao escorregador no parque, mas quando Ben se aproxima ele corre, pega uma pedra de tamanho grande e persegue o irmão, que foge. Peter atira a pedra e volta rápido em minha direção. Ben sorrindo, atira pedras pequenas contra a calçada do refeitório e olha para Peter.

Neste instante Peter vê o pedagogo e segurando-o pela mão o leva ao jardim, seguido por Ben. Lá um começa a jogar pedra no outro sem que haja intervenção de adultos. Peter se esconde atrás de mim e Ben volta e começa a cantar:

“– Papagaio louro do bico dourado leva essa cartinha para o meu namorado...” – Peter se irrita e novamente os irmãos começam a trocar arremessos de pedras, mas logo estão sorrindo e se comportam como se aquilo fosse um jogo. Isto se repete até que o funcionário limpando o quintal chama por Peter de forma repreensiva por duas vezes. Isto, porém, não cessa a disputa e os comportamentos se repetem até que Peter se afasta correndo. Concluímos nosso tempo de observação.

CRIANÇA: BARTOLOMEO SIMPSOM, (O garoto), 11 anos

1º Dia de Observação

Local: Sala de Estudos e TV, 15:00H

Está com: Pedagoga e

cozinheira.

As crianças acordavam do sono vespertino. Chego e vou a sala de TV e estudos onde a Pedagoga que conclui a confecção de um boi e de um cavalo de papelão que as crianças usarão como fantasias na festa junina da instituição. Lá há uma mesa com quatro cadeiras cercado-a e outras duas próximas sobre a qual está o boi e um armário de metal alto e outro baixo, neste último a figura do cavalo. Aos poucos chegam os acolhidos e duas educadoras. Alguns imediatamente se sentam a mesa, alguns permanecem de pé e circulam pelo ambiente. Uma

educadora (1) fica em pé próximo à porta, a outra (2) senta-se um pouco afastada da mesa. Bartolomeo demonstra interesse imediato pelo trabalho da pedagoga, examinando a fantasia de boi por alguns instantes e diz:

“-Pode começar a fazer o olho?” - Dá a volta por trás e para ao lado da pedagoga pegando em ato contínuo um saco com enfeites brilhosos. Enquanto isso ela, enfeitando à fantasia, conversa com as educadoras:

“- Eu vou precisar da ajuda de vocês.” - referindo-se às educadoras - “Mas primeiro botem eles (os acolhidos) lá...” - aponta em direção ao prédio do refeitório – “... para eles brincarem vídeo game. Depois vocês vêm aqui pra me ajudar a terminar o negócio para eles.”

Um dos acolhidos logo se oferece para ajudar e uma educadora sugere à pedagoga que ele o faça. Quando todos parecem aceitar a idéia Bartolomeu os interrompe dizendo:

“-Deixa eu ajudar também tia?” - Projeta seu corpo, de maneira a pedir encarando a pedagoga, que permanece de olhos baixos e fixos no material sobre a mesa.

“- Não amor, você vai jogar.” – Diz ela em tom condescendente.

“- Eu não quero jogar, tia!” – O infante franze o rosto e parece insatisfeito. Em ato contínuo apanha um pedaço de papel recortado que ficou sobre a mesa.

“- Não... vá lá brincar.” – Fala a pedagoga em tom suplicante e calmo.

“- Não tia, deixa eu ajudar, tia, eu não quero jogar!” – Diz Bartolomeo enquanto abaixa a cabeça e permanece próximo a pedagoga.

Aos poucos os demais acolhidos vão para o refeitório. Bartolomeo se afasta da pedagoga e vai até John, outro acolhido, que abraça à fantasia de cavalo como se a acariciasse e Bartolomeo o imita sorrindo. A educadora (2) calmamente diz a John que vá se juntar aos outros acolhidos, mas ele responde:

“- Não... ‘Num’ quero!” - Em tom sério.

Bartolomeo que observa a cena diz:

“- Eu brinco, que é o mais bonito enfeitado é o boi.” - Aponta para a fantasia enquanto caminha para John. Este último, por sua vez, dá um salto, empurra levemente Bartolomeo e corre para o refeitório.

Deixamos Bartolomeo por cerca de 30 min., enquanto fomos ao refeitório. Quando retornamos, ele estava ao lado da profissional, segurando fitas coloridas

para enfeitar o chifre do boi. Ele observa a pedagoga montar um maço de fitas coloridas. Com semblante de dúvida lhe diz:

“- Esses daí... esses daí são muito grande. Esses aqui...” - referindo-se aos que segurava – “... são pequenininho.” - Continua brincando com as fitas em sua mão.

“- Tu queres me ajudar e não está fazendo nada.” – Fala a pedagoga enquanto testa o maço de fitas em um dos chifres e completa – “Agora o ‘burrinho’ ‘tá’ danado.”

“- ‘Tá’ todo bonitinho.” – Fala o Bartolomeo que levanta o rosto e vê a cozinheira fazendo pompons de lã amarela e imediatamente pergunta – “Porque você ‘tá’ fazendo isso tia?”

A pedagoga vira-se para ele e tocando levemente em sua cabeça lhe diz:

“- É a lã ‘pra’ fazer o cabelinho, no cavalo.” - E desce a mão carinhosamente pela cabeça e costa de Bartolomeo que sorri.

O infante pega o grampeador e tenta juntar as fitas em sua mão, mas a cozinheira o toma e em voz baixa diz que ela grampeará. Ele se volta para a pedagoga que compara dois maços de fitas e constata que um é mais comprido que o outro.

“- Por isso que eu falei que aí tem mais.” – Diz Bartolomeo atento a cena.

A Pedagoga fala com a cozinheira sobre outro assunto. Bartolomeo experimenta seu maço de fita no chifre do boi enquanto, observa a pedagoga de arrumar os maços de fita. Ele sugere a ela que use outro tom de fita verde e ela concorda dizendo que o verde escolhido por ele é bonito. Então ele, iniciando a ação de colocar a fita verde na fantasia, diz:

“- E esse daqui que eu ‘tô’ colocando (no chifre do boi)?” – Mas a pedagoga continua sua ação de grampear as fitas, sem responder ao infante.

Bartolomeo se espreguiça, resmunga algo incompreensível e pergunta a ela:

“- Tia, quem é mais forte é o cavalo ou o boi?”

“- Essa eu não sei te dizer.” – Responde desinteressadamente e concentrada no trabalho.

“-Dá empate. Dá empate?” – Fala apressadamente.

“-Eu acho que dá empate.”- Responde a pedagoga no mesmo tom.

Após observar a cozinheira fazer pompons com fios de lã pergunta:

“- Como é que a senhora faz isso tia? Isso daqui... esses cabelinhos...” – Pega e sacode o pompom, mas não obtém resposta. Assobia, voltando-se para a pedagoga que testa a colocação de fitas no chifre do boi. Ele coloca a mão no maço e tenta participar da ação dizendo – “Deixa eu colocar... deixa eu colocar...” – Todavia, ela evita que ele efetivamente segure as fitas e fala:

“- Vá jogar!” – Fala em tom suplicante.

“- Eu não quero tia, eu quero ficar é aqui!”- Refuta a criança em tom suplicante. Após pausa diz em tom questionador – “A senhora só ‘tá’ enfeitando a cara dele!”

“- Mas eu sei... é que....” – Bartolomeo a interrompe.

“- O que a senhora ‘tá’ mais gostando fazer é só a cara dele.”

“- Ah, mas a cara é o principal.” – A pedagoga tem tom de voz condescendente.

“- Enfeita isso daqui!” – O infante aponta para o corpo do boi, mas não obtém resposta.

Bartolomeo caminha pela sala. Pega novamente o pompom de lã amarelo, o leva até a fantasia do cavalo e experimenta sua colocação perguntando:

“- É assim tia?”

“- Não... não é assim!” – Fala a pedagoga num tom calmo, mas de reprovação, enquanto recorta o papel.

Bartolomeo brinca de assustar o boi, acaricia a fantasia, brinca com as fitas. Depois diz a pedagoga:

“- A senhora nem fez os olhos dele.” - Em tom de voz baixo e sereno.

“- Esse é o meu... é o crítico de arte. É o crítico do boi...”- Num tom de voz mais impaciente.

“- Olha aqui o que é que ‘tá’...” – A criança é interrompida pela pedagoga.

“- Só estais me criticando.” - Ambos elevam um pouco o tom de voz com seriedade. – “Parece que eu sou...” – agora ela é interrompida por ele.

“- ... Uma empregada.”

“- Não uma empregada. Eu sou artista e tu és o crítico de arte.” – E de forma jocosa completa – “Olha, tu gostou?” – E mostra uma flor de papel laminado colada na fantasia

“- Bonitinho. Ei tia... ‘umbora’ colar isso daqui assim nele?” - Bartolomeo propõe onde seja colado o pompom de lã no corpo do boi.

“-Agora olha, sabe o que tu vais fazer? Tu vais pegar essa tesoura...” - Ela leva Bartolomeo para o armário baixo – “... e vai cortar assim e assim...” - Gesticula com a mão, mostrando o movimento – “Aí tu vais fazendo os quadradinhos pra tia. Quadradinho...triângulo...” – A criança pergunta:

“- É ‘pra’ colar ali?” - Aponta para a parte traseira da fantasia do boi.

“-Não. É para colar ali, e ali.” – A pedagoga mostra que será na parte dianteira- “ ‘Tá’ bom?” – uma breve pausa – “Eu quero de todas as cores. ‘Tá’ aqui a tesoura. ‘Manda bala’.”

Com a tesoura na mão o infante dá as costas ao papel e volta à mesa com a pedagoga, sugerindo onde ela deve colar mais algumas fitas na parte dianteira da fantasia. Ela lhe diz:

“-Vai, vai... Corta os teus papezinhos. Eu quero triângulo... Tu sabes o que é triângulo?”

“-Sei... Sei!” – Responde ele.

A pedagoga volta ao armário baixo e desenha as formas geométricas quadrado, triângulo e círculo, nos tamanhos que devem ser cortados. Ele observa atentamente e ela o questiona:

“- Já sabe?”

“- Assim já dá até pra montar um bonequinho!” – Ele responde iniciando a tarefa.

“-Então vá... comece!”

“- Tia, a única coisa que eu não sei fazer é bola.” – Diz a criança de costas para a educadora.

“- Então não faz bolinha, faz triângulo e quadradinho.” – Os dois ficam silentes e ela continua – “Vá cortando direitinho. Tirinha.... e vá fazendo os quadradinhos.”

Bartolomeo permanece em silêncio. Corta uma tira de papel de cada cor, enquanto recorta quadrados. Para algumas vezes para ouvir a conversa dos adultos presentes e quando a pedagoga fala sobre sua casa, ele pergunta:

“- A senhora mora sozinha?”

“- Eu e Deus.”

“- Sozinha!” - Tom de voz baixo.

“- Quem ‘tá’ com Deus não ‘tá’ só, não é isso?” - Em tom explicativo.

“- Não (pausa) de gente!” - Quase resmungando.

O infante permanece na tarefa e a pedagoga fala que sente saudade das crianças com quem trabalhou no abrigo no passado e comenta que alguns deles chegaram muito magros. Bartolomeo pergunta:

“- Eu tia?”

“- Não!” - Em tom calmo.

E a pedagoga continua conversando com a educadora, enquanto a criança a escutando à distância. Encerramos a observação porque os comportamentos começaram a se repetir.

2º Dia de Observação

Local: Quintal e parque, 15:05H

Está com: Peter, Educadora.

Bartolomeo chega da atividade externa na brinquedoteca da universidade vizinha e permanece com a mesma roupa. Lá ele vai direto à sala da coordenação e quando sai deixa sua mochila no chão do pátio, e corre para o coreto. Ele sobe na grade do coreto e se segura em um dos suportes que se eleva ao teto. Se segura nos suportes para caminhar sobre a grade. Para quando está de frente para o muro que faz limite com uma residência, à direita do edifício do refeitório.

Fica se sacudindo lentamente. Uma educadora lhe pergunta:

“-O que tu queres aí?” - Fala de forma áspera e repreensiva.

“- Eu ‘tô’ olhando a pipa.” - Na manhã deste dia uma pipa caiu do céu e ficou presa no telhado da casa que se avizinha ao abrigo.

Bartolomeo olha fixamente na direção da pipa. Alguns minutos depois desce e diz, olhando-me:

“- Vou lanchar tia. Eu vou lanchar.”

Corre para o refeitório. Quando termina volta para o quintal, e sobe no coreto. Enquanto está lá, Peter e Robert, que estão sentados na janela do segundo andar do prédio do refeitório, protegida por uma grade, o vêem e pedem que procure no chão por um objeto que jogaram. Bartolomeo vasculha o chão e Peter lhe adverte que está pisando em cima do objeto. Ele caminha um passo para o lado esquerdo e vê uma tampa de garrafa pet. Ele a pega, depois olha os companheiros e pergunta sorrindo:

“-Como que eu vou te dá?” - Esconde o objeto atrás de seu corpo com suas mãos. Em ato contínuo caminha para frente em direção ao prédio do refeitório e diz

– “Vou jogar.” - Observa de onde arremessará o objeto e diz referindo-se a Peter – “Sai daí que é pra não bater em ti.” - E arremessa o objeto, mas não consegue que chegue a Peter e Robert. Novamente o arremessa sem acertar. Peter se impacienta:

“- ‘Caramba’, Bart!”

E Bartolomeo arremessa de novo e desta vez consegue:

“-‘Tá’ aí dentro... ‘Tá’ aí dentro Pit!” – Se afasta caminhando diferente, de adolescente mais velho dizendo – “ ‘Sô’ nem um ‘otário!’”

Vai ao escorregador no parque e sobe pela rampa com facilidade - usada habitualmente para escorregar - segurando-se nas laterais. Ao chegar ao topo bate palma, caminha mais um pouco e procura ir o mais alto possível. De lá olha para o telhado do vizinho onde a pipa está presa. Enquanto observa bate um dos pés no brinquedo. Depois agita os braços. Abraça seu tórax e senta-se ficando lá por alguns minutos. A seguir escorrega pela rampa sentado, mas controlando a velocidade.

Vai novamente à coordenação, abre a porta e olha da soleira. Fecha a porta e sai. Caminha até a sala de informática onde três crianças jogam nos computadores. Fica dentro da sala por poucos segundos. Sai e caminha em direção ao coreto. Novamente o escala. Uma educadora que está dentro da sala de informática diz:

“- Vem cá!” – Em tom de ordem.

“- Eu não quero mais mexer no computador.” - O infante se impacienta.

Começa a mexer na armação de uma casa de brinquedo que está encostada no interior do coreto. Ele toca, examina o material, depois desiste. Dá uma volta pelo coreto e novamente escala o gradil e fica passando de um suporte a outro, até que para, se apóia em um destes e retoma a observação do telhado do vizinho. Novamente se equilibra e caminha pelo gradil do coreto. Olha para o céu e diz:

“-Aí vem uma pipa!” - Diz olhando para o céu de forma animada, mas não há pipa. Peter, da janela do dormitório superior do prédio do refeitório lhe diz:

“- Bart olha!”

“-O quê?”

“- ‘Firme’, bem ali!” – Exalta animadamente o que vê.

“- O quê?” – Diz Bartolomeo em tom de voz impaciente.

“- Um carro!”

Bartolomeo se estica, mas não consegue ver o carro do qual Peter lhe fala. Peter lhe aconselha que suba no mastro da bandeira e Bartolomeo o faz. Permanece lá por alguns segundos, desce e volta para o coreto. Onde permanece por longo período até se cansar e entrar no edifício do refeitório. Encerramos a observação por conclusão do tempo de 20 minutos.

3º Dia de Observação

Local: Quadra, almoxarifado, pátio e refeitório, 16:45H

Está com:

Educadores, funcionários e outros acolhidos.

Chego ao abrigo e os educadores já estão chamando uma a uma às crianças, que estão na quadra, para que tomem banho, quando Bartolomeo também chega ao espaço. Ele vai imediatamente ao centro da quadra, onde permanecem Ben e um funcionário brincando de chutar a gol um contra o outro. Bruce aguarda uma oportunidade para jogar.

Bartolomeo olha para o funcionário enquanto abre os braços, gira e faz uma careta, sorrindo. Apanha um pedaço de madeira no quintal, segurando-o como um bastão e caminha para a margem da quadra e simula que baterá com o objeto na bola, gritando animadamente:

“- Vou ‘dá porrete!’” – Corre em direção ao funcionário, que imediatamente o encara com seriedade. A criança ainda chega a encostar o bastão na bola, mas logo desiste. Sorrindo desconcertadamente, bate o pedaço de madeira contra a grade da janela do refeitório e grita – “Ei... Ei... Ei!” – Mas não consegui identificar para quem ele grita. Ao ver a defesa de um chute pelo funcionário comenta em voz alta – “Olha essa defesa ‘doido!’”- Usa um tom de voz baixo, ergue os braços e começa a bater com o bastão na grade novamente.

Ao ver que o funcionário chuta a bola para fora da quadra, ri da cena e vai para trás do gol deste. Ele imediatamente encolhe o corpo, porque Ben chuta à bola com força, fazendo um gol e acertando sua perna. O infante em silêncio domina a bola com o pé e dá toques curtos, posicionando-a a sua frente depois dá um passo atrás largo, e a chuta com força, fazendo um gol em Ben. Comemora erguendo os braços, saltando e correndo em direção ao funcionário, gritando:

“- Golaço! Golaço!” – Bate com uma das mãos na costa e no ombro do funcionário que está agachado, imitando um cumprimento, mas não há reciprocidade.

Bruce, que aguarda para jogar, comenta:

“-Se fosse por isso eu pedia para o Ben ‘pra’ eu passar ‘pro’ lado de lá...”

Bartolomeo se afasta com passos rápidos e rosto sério, sobe novamente na calçada e grita asperamente:

“- Viu? Dois a dois!” – e Ben retruca:

“- Dois a um! (pausa) Não valeu, não valeu!” - Bruce também responde:

“- Não valeu. Não valeu, ‘tá’ dois a um...”

Bartolomeo fala em tom de voz alto e combativo:

“- Viu o golaço que eu fiz no Ben, lá?” – Fala isto se referindo a Bruce, que caminha próximo a calçada da quadra. Ele continua – “Viu lá? Viu lá?” – Emprega um tom de voz provocativo. Bruce responde secamente.

“- Vi!” – e desvia seu olhar de Bartolomeo. Este por sua vez ergue os braços e se pendura na grade da janela e continua falando:

“- ‘Égua’, eu fiz um golaço ‘firme’ no Ben!” – Enquanto fala olha fixamente para Bruce. Quando Ben chuta e a bola para nos pés de Bartolomeo, este sorri e a chuta para Bruce que agradece.

Em outro momento corre para buscar a bola chutada para o quintal, mas ele e o funcionário chegam juntos nela. O último paralisa seu corpo, deixando Bartolomeo ir de encontro e cair suavemente na grama. A criança levanta sorrindo e fica atrás do gol do funcionário de onde grita:

“- Eu fiz um golaço no Ben!” – Emprega um tom de voz provocativo. Neste momento a bola é chutada para além do muro do abrigo. Ele escala o muro e se comunica com alguém que está na rua naquele momento – “Ei! Joga aí parceiro.” – E a pessoa joga a bola de volta. Bartolomeo se curva e cumprimenta essa pessoa com a mão de forma prolongada. Depois desce do muro sorrindo e corre em direção à quadra.

Em frente ao funcionário, o infante ergue os braços e pula, como num bloqueio, mas é empurrado suavemente para o lado. Ele se afasta, põe a mão na cintura e olha seriamente o jogo. Em outro instante Bruce apanha a bola antes de Bartolomeo que passa ao lado do funcionário e diz:

“- ‘Porrada irmão!’” – A seguir se coloca ao lado do funcionário assumindo uma postura de jogador defensivo, mas é ignorado. Depois caminha para o centro da trave, abre os braços e diz a Ben – “Eu agarro ‘bombada’ aqui nessa ‘parada!’” – Modifica o andar balançando os ombros, e deixando os braços fixos numa postura provocativa.

Em outro momento ele está bem infantil sorrindo e saltando. Aproxima-se do funcionário, que o repele com as mãos, provocando em Bartolomeo uma postura defensiva.

Há uma discussão porque o funcionário sofre um gol e Bruce reivindica sua vez de brincar. O funcionário diz que o gol foi irregular e Bruce se retira cabisbaixo e silente. Bartolomeo põe a bola no chão e a chuta em direção a Ben, correndo imediatamente atrás dela e a disputando com o outro acolhido. Mas é ignorado. Ainda faz um gol no funcionário e devolve a bola ao adulto.

Quando o funcionário é chamado para executar outra tarefa, Bartolomeo assume seu lugar. Ben chuta, porém desiste do jogo e Bruce corre para assumir a posição, propondo:

“- Bart depois nós ‘vai trocá’ de campo!”

“- Só quem ganhar.” – Diz Bartolomeo chutando para fora quadra. Enquanto aguarda o retorno da bola, começa a agitar os braços, batendo palmas e dizendo - Borá mais uma aqui!” – E então ergue os braços e faz chifres com os dedos da mão, e simultaneamente uma careta. Bruce tem dúvidas de onde pode chutar a bola e pergunta apontando para além da área de seu gol:

“- Pode ser daqui?”

“- Não, tem que ser daqui.” – Diz Bartolomeo agitando os braços, batendo palma e empregando um tom de voz forte e áspero. Ele aponta para a demarcação da pequena área do gol de Bruce.

“-Então nunca vai ser gol!” – Bruce demonstra tensão porque está muito distante do gol de Bartolomeo.

“- Vai! Vai!” – diz Bartolomeo de maneira firme – “Uma hora vai!” – enquanto assume posição de defesa. Bruce chuta a bola e repete:

“- Nunca vai ser gol! A tia vai mandar a gente ‘entrá’.” – Demonstrando tristeza. Mas Bartolomeo continua fixado na bola. O funcionário volta à quadra e caminha em direção a trave onde está Bartolomeo dizendo:

“- ‘Umbora!’” – Gesticulando para que o infante se retire sendo prontamente atendido. O adulto chega à posição segurando uma sandália na mão e Bartolomeo se encolhe, mas a sandália é usada como luva.

Bartolomeo repetidas vezes tenta se inserir no jogo. Ele repete o comportamento de se colocar a frente do funcionário, de correr para o quintal a fim de resgatar a bola, de simular chutes e defesas sem tocar na bola, apenas acompanha o movimento dos jogadores. Todavia em certo momento cruza os braços e observa o jogo. Mesmo a bola caindo próximo, nada faz para pegá-la. Ele então se senta na calçada, com os ombros curvados e apoiando os cotovelos nas pernas, só observa o jogo com um semblante sério. Mas logo repete os comportamentos anteriores, sem êxito.

Um educador o chama para tomar banho e Bartolomeo dispara:

“-Eu vou esperar minha vez. Eu vou esperar minha vez!” – Gesticula apontando para a trave.

“- Parou. Parou, ‘umbora!’” – Diz o educador imperativamente. O infante corre primeiro a sala da coordenação e depois vai tomar banho.

Já no refeitório após o banho ele está usando a mesma roupa de antes, porque perdeu a chave de seu armário e não pode abri-lo. Ele acompanha o auxiliar administrativo ao almoxarifado para escolher sandália e roupas. A criança primeiramente sobe em uma estante e procura por uma sandália que lhe agrade, experimenta uma e diz:

“- Eu vou ficar com ela ‘pra’ mim.” – Contudo sobe novamente na estante e pega uma sandália azul, a experimenta e separa as duas sandálias. Vai ao armário aberto pelo adulto e inclina seu corpo para dentro, examinando o conteúdo, dizendo:

“- Eu quero dois (*shorts*) tio. Dois... dois!” – Enquanto fala usa voz mais infantilizada e suplicante. Curva seu tronco e se sacode, colocando em frente ao rosto dois dedos erguidos.

“- Não rapaz, outro dia. Hoje tu pega só um *short*.” - Fala o adulto olhando para Bartolomeo enquanto emprega tom de voz firme, mas calmo. Bartolomeo toca as roupas, levanta as pilhas de *shorts*, vasculha várias prateleiras, acompanhado de perto pelo adulto. Encontra um *short* vermelho, o segura a sua frente avaliando se lhe serve. O adulto tenta fechar o armário, mas Bartolomeo o impede com o ombro. A criança separa o short e procura por uma camisa. Ele escolhe uma

camisa de mangas cumpridas, que ainda está na embalagem. O auxiliar administrativo tenta puxar a camisa das mãos do infante, que diz:

“-Não! Eu quero essa.” - Fala com tom de voz infantilizado e calmo. Coloca-se na ponta dos pés examinando outra prateleira. O auxiliar administrativo retira a camisa das mãos da criança e a recoloca numa prateleira superior afirmando:

“- ‘Umbora’ Bart, tu tem que pegar uma camiseta. ‘Tá’ muito quente.”

“- Me dá uma dessa ‘pra’ eu ir ‘pra’ escola amanhã”. – Fala o infante com tom de voz acelerado, corpo agitado e segurando os braços do educador. O auxiliar administrativo aponta uma pilha de camisas que considera adequadas. Porém, a criança examina outra pilha de roupas e o adulto impacientemente lhe diz que examine outra.

Enquanto Bartolomeo examina uma camiseta, o adulto se apressa em fechar a porta do armário, e novamente é impedido pelo infante, que tocando em suas costas fala rápido:

“- Segura aqui! Segura aqui!”. – Pega outra camiseta e a compara o tamanho das duas camisetas.

“- É do mesmo tamanho rapaz”. – Diz o adulto impacientemente. Mas Bartolomeo caminha para a saída com as duas camisetas e o short vermelho. Quando se lembra da sandália. Vira-se para o adulto e diz apressadamente:

“- Deixa eu pegar uma ‘percata’?” – Já está tocando no objeto.

“-Não!” – Responde o adulto rápido e impacientemente

“- Eu já tenho uma ‘percata’.” – Fala tranquilamente e com semblante alegre enquanto deixa a sala. No pátio encontra o vigilante sentado e vai a ele com um par de sandálias e pede:

“- Escreve meu nome tio?” – E aponta onde deseja ter o nome escrito na sandália. Chega o funcionário que jogava bola na quadra. Ele pega a outra parte da sandália e percebe que Bartolomeo tenta pegá-la de volta dizendo – “Me dá... Me dá... Me dá!” – Mas sem êxito. O infante se aproxima do vigilante apoiando uma de suas mãos na coxa e encostando sua cabeça na testa do adulto. De repente o funcionário, sentado ao lado do vigilante começa a rir de algo na sandália e irrita a criança. Os dois começam a disputar novamente a sandália - “Me dá ‘pra’ cá! Tu ‘qué avacalhar’ com as minhas coisas.” – Diz a criança tomando a sandália.

Após, o funcionário estende a mão para que Bartolomeo o cumprimente, o que acontece. A criança está sorrindo e se aproxima do vigilante o tocando

novamente. Ele percebe que seu nome foi escrito errado e gesticulando de forma impaciente diz.

“- É o “U” fechado...” – A criança refere-se a letra “O”, ele desenha um círculo no chão para demonstrar e diz – “... é a bola!”– Mas o vigilante não compreende. Ele então agita seu corpo e dá alguns pulos no mesmo lugar dizendo “- ‘Égua’ tu é tudo doido. Tu não sabe o “U” fechado!”- O infante dá instruções em tom imperativo, mas o vigilante continua escrevendo calmamente. Ele torna a falar com vigilante, mas com um tom de voz mais calmo – “Bem aqui, oh!” – Apontando para a sandália e a seguir apoiando sua mão na coxa do vigilante. O infante sacode um dos braços impacientemente.

O vigilante termina e devolve a sandália à criança, que lhe dá o outro par. O adulto lhe explica que, não é possível colocar letra maiúscula no meio do nome, apenas no início, ao que a criança aceita. Bartolomeo joga a parte da sandália no chão com força e diz:

“- Quero vê quem vai levar minha sandália agora!” – Seu corpo fica rígido, como que desafiando alguém e sua voz é séria e desafiadora.

A criança vê um educador que está se vestindo para sair. O infante brinca:

“- O senhor ‘tá’ bonitão tio! Dá até ‘pro’ senhor ‘arranjar uma gatinha’, ‘né’ tio? ‘Tá’ fazendo musculação.” – (Pausa) “- Vai ‘pegar’ duas (namoradas) só num dia”.

O infante entra na sala da coordenação e surge na porta com uma caneta dizendo:

“- Ela é minha, ela é minha.”– O auxiliar administrativo fala alto e impacientemente

“- Deixe aí.”

“- Que eu deixei ela aí parceiro.” – Diz o infante com tom de voz elevado.

“-Deixe aí!” – Fala o adulto em tom imperativo. O infante entra na sala e diz:

“- Não, é minha! É minha! Eu ganhei do médico.”– E fecha a porta. Depois Bartolomeo, aborrecido sai da sala. Caminha pelo pátio e volta às roupas que escolheu. Experimenta o short a sua frente e a seguir olha para o funcionário cantando – “Olha que *short* ‘firme’. Olha o *short* ‘firme’, olha o *short* ‘firme’. *Short, short, short* ‘firme’.” - Ao mesmo tempo sacode o quadril e os pés num movimento igualmente ritmado e dançante. O menino pega uma das camisetas e a mostra ao funcionário – “Olha a camisa verde”. O Funcionário retruca:

“- ‘Égua’, essa camisa pequeninha! (pausa) Veste aí ela!”:

“- Ela vai ficar ‘firme’.” – Bartolomeo responde, mas o funcionário repete:

“-Veste ela aí!” – num tom que mistura aconselhamento e ordem.

“- Eu não quero vestir!”. – Fala em tom de voz baixo e seguidamente dobra a camisa.

O funcionário responde:

“-Pequeninha.” – Emprega um tom de voz de escárnio.

Bartolomeo permanece em silêncio por alguns segundos e juntando as roupas diz:

“- Pelo menos eu tenho, melhor que um tio.” – Fala baixo encarando o funcionário e demonstra insatisfação. Se afasta de cabeça baixa e semblante triste, indo ao dormitório. Lá troca de roupa e volta ao refeitório onde as demais crianças estão assistindo a um vídeo.

Ele se aproxima de Johnny e levanta o pé até a altura da face do outro lhe mostrando a sandália nova, mas o companheiro expressa na face, a insatisfação com a brincadeira de Bartolomeo. Ele vestiu a camiseta que não foi criticada pelo funcionário. Fica em frente ao televisor e a educadora lhe pede duramente que saia, mas ele permanece em silêncio em frente a TV, depois puxa uma cadeira e senta-se em frente a educadora, recostando seu braço no dela.

Bartolomeo coloca uma das pernas sobre a cadeira, deixa a outra pendura e em silêncio alterna toques na mão, joelhos e rosto. A criança curva seu joelho até o queixo fechando a postura. De repente levanta irritado e encarando dois acolhidos, os acusando de soltarem gases. Um deles o acusa de volta e Bartolomeo tenta lhe dar um tapa no rosto, mas é acertado com um brinquedo. Com semblante de raiva volta a seu lugar, caindo pesadamente na cadeira. A educadora lhe fala ao ouvido e o semblante da criança se torna menos enraivecido, embora sério. Bartolomeo apóia sua cabeça em uma das mãos, olhando fixamente para a TV e apenas acaricia o próprio pé, permanecendo assim até a conclusão do tempo de observação.

CRIANÇA: ROBERT BRUCE BANNER (Hulk), 8 anos

1º Dia de Observação

Local: Sala de Estudo e TV, 9:00H

Está com: Educadores, Ben, estagiárias e

a pesquisadora.

Chego e Robert vai para a sala de estudos brincando com uma bola. Lá está além dele, Ben e um educador, todos sentados em uma mesa circular, com cinco cadeiras, duas das quais desocupadas. A sala está quente e um ventilador refresca o ambiente. Robert está trajando um short. O educador está sentado paralelo a porta, ao seu lado está Ben que brinca de montar uma pirâmide com tampas de garrafa pet coloridas. Robert senta ao lado de Ben, e com uma caneta hidrocor azul risca uma peça de dominó sobre a mesa. Quando passa a tinta sobre o plástico percebe que ela não é absorvida e diz:

“-Oh Ben virou água, oh!” – Emprega tom de voz surpreso.

“-Virou água?” – Diz Ben sem interesse

“-Aí oh! Não, olha aí oh!” - E repete a ação de riscar o plástico da tampa de pet. O colega observa, mas continua montando sua pirâmide de tampas.

Enquanto Robert risca a tampa, seu rosto tem um semblante sério. Ele está sentado na ponta da cadeira e seu corpo está inclinado sobre a mesa. Ele risca outra peça e a arremessa sobre a mesa parecendo entediado. Ele empurra com a ponta da caneta hidrocor as demais peças.

Vê a pirâmide de Ben crescendo e se reclina para próximo do companheiro, soprando à pirâmide, que continua de pé. Ele faz um bico com o lábio e começa a fazer um barulho estalado com a boca. Pega um brinquedo sobre a mesa, mas ainda a vasculha com os olhos. Larga o brinquedo e se levanta da cadeira vai a uma pequena estante onde há vários livros e alguns cadernos.

Ele escolhe um livro e volta à mesa cantando em tom de voz baixo e olhando o livro. Ele se senta e recosta-se na cadeira, pondo o livro a sua frente. Começa a riscá-lo com a mesma caneta hidrocor azul, cercado o objeto com seus braços, reclinando-se sobre o mesmo. Seu braço direito encosta no braço de Ben que continua montando sua pirâmide. Ele pousa seu olhar sobre uma folha do livro e cantarola.

- “Eu vi um moleque... o fogo era azul.” – Em ato contínuo começa a rabiscar o papel com a caneta azul. Olha para Ben apontando com uma das mãos – “‘Né’ Ben que o fogo é assim, ‘né’? O fogo!”

“- O fogo?” - Ben continua olhando para sua pirâmide de tampas de garrafa.

“- É o fogo! ‘Né’ que o fogo é assim?” – Ben olha rapidamente para o desenho, mas logo volta para sua pirâmide, então Robert diz – “ Olha o Ben aqui, oh?” - E aponta para o desenho de uma jovem figura masculina no livro. Sorri para

Ben que não responde. Repete apontando para outra figura – “Olha eu aqui Ben... bem menor... eu como muito ‘né’ Ben?” - Mas não obtém resposta. Debruça-se sobre o livro, faz um bico com o lábio e barulho com a boca, porém agora mais grave, lembrando o grunhido de um porco. Após começa a cantarolar e fala: - “A vela é assim sabe!” – Pausa e olhando para Ben e fala – “Essa cor aqui... a vela verde... não existe ‘né’?” – Depois quer a minha confirmação – ‘Né’ tia?”

Ben toca o braço de Robert e empurrando levemente pede:

“- Arreda um pouco mais ‘pra’ lá Robert!” - E o infante atende ao pedido afastando a cadeira para traz, mas sentando-se na ponta dela, mantendo-se próximo a Ben e pergunta:

“- ‘Pra’ quê?”

“- ‘Pra’ pirâmide.”

“- Quê?” - Seu rosto demonstra dúvida.

“- Pirâmide.”

“- ‘Pirâmiti’... O que é ‘Pirâmiti’?” – Robert fecha o rosto numa interrogação.

“- Pirâmide.” – Ben usa tom de voz corretivo e mais alto.

“- O quê?”

“- Hum...” – Responde Ben de forma prolongada e impaciente.

Robert sorri para Ben e usa a caneta hidrocor para empurrar suavemente uma das tampas da pirâmide de Ben dizendo.

“- E se eu empurrar essa daqui?”

“- Não faz!”

Robert para, mas faz uma careta e debruça-se novamente sobre o livro cantarolando enquanto rabisca a figura que dissera ser Ben. Para, olha para o companheiro e diz:

“- Sabe o que é isso Ben... na blusa dele (figura)?” – Ben olha e nega – “É um coração!” – E debruça sobre o livro com seu cotovelo tocando o braço de Ben.

Algo deu errado com sua pirâmide, Robert imediatamente quer saber o que é. Olha para o companheiro e começa a fazer um barulho ritmado com a boca. Depois olha para o livro, porém não mais se debruça sobre ele. Vira as páginas fazendo caretas e ruídos, falando baixo, como que para si mesmo e brinca com a caneta.

Neste tempo, Ben concluiu sua pirâmide e a está a desfazendo, jogando suavemente as tampas sobre a mesa e produzindo um barulho agudo, que chama a atenção de Robert.

“- Que ‘tá’ fazendo Ben?”

“- Eu ‘tô’ derrubando isso.” - E imediatamente Robert começa a derrubar uma parte da pirâmide de Ben. Quando termina se volta para o livro e pede em tom imperativo a Ben:

“- Lê! Lê!”

“- Interpretação.” – Diz Ben.

“- Lê!” – Olhando para Ben e com tom de tom ainda mais imperativo.

“- Interpretação.” – Ben repete em tom impaciente.

“- Lê!” – Num tom de voz mais desafiador

“- Tá aqui, interpretação.”

“- Lê!”

“- Eu já li.” – Impaciente. Ben quer brincar com as tampas, mas Robert insiste.

“- Lê!... Lê aqui. É aqui, oh!”– E aponta com a caneta hidrocor para outro texto. Ben aproxima seu corpo de Robert, coloca a mão no livro e começa a ler. Robert põe a caneta na boca e reveza o olhar entre Ben e o livro. A seguir volta a riscar.

Entra uma educadora que fala com Ben e Robert se reclinando sobre o livro novamente. Quando percebe que a educadora se foi aponta repetidamente outro texto para leitura, no que é atendido pelo companheiro. Enquanto isso, Robert deixa a cabeça relaxada sobre o braço, põe a caneta hidrocor na boca e olha a figura de ladeia o texto. Quando Ben termina de ler e se afasta de Robert, este folheia o livro e fazendo uma voz afinada e caricata de pessoa velha diz:

“- Primeiro foi lê assim, oh... uma vez uma velha pedrês, ‘botô’ três ovos.”

Robert voltou a folhear o livro e na última folha há a figura de duas crianças:

“- Olha Ben dei um tiro... olha o Ben aqui.”– Robert aponta para a figura de um menino no livro que identificou com Ben – “Dei um tiro nele.” Ri, faz uma careta e deixa o livro sobre a mesa, encostando seu queixo sobre ele.

Robert usa caneta para bater nas tampas que estão sobre a mesa. Ele coloca várias tampas uma sobre a outra dizendo:

“– Duas bolas, cinco bolas, quatro bolas, cinco bolas, zero bolas.” - Ben pede que pare. Mas ele dispara – “Lá se vai mais uma bola”. E empurra com a caneta uma tampa contra as demais sem acertá-las, então as derruba com a caneta. Ben novamente pede para que não faça isso.

Robert observa durante algum tempo Ben montar uma nova pirâmide somente com tampas azuis. Ele está sério e sacode as pernas de maneira que seu corpo todo vibra, parece impaciente. Então pega uma tampa branca e dá para o companheiro.

“- Eu não preciso, preciso só de azul.” – Diz Ben.

Robert oferece tampas vermelhas e amarelas em silêncio e Ben continua as descartando. Parecendo entediado Robert pega a tampa amarela e tenta colocar no topo da pirâmide azul, mas Ben empurra a mão de Robert, que recolhe a tampa e a leva até a boca parecendo insatisfeito e diz:

“- Tem outros aqui!... Viu? Fica ligado!”- Então Robert coloca a caneta na boca e começa a mordê-la. Debruçando seu corpo sobre a mesa de forma quase encolhida. Ele já não tem seu corpo próximo a Ben.

Ben junta uma tampa de garrafa no chão e ao voltar, Robert joga outra ao chão, o que faz Ben pegá-la. Robert se recosta sorrindo na cadeira, o que desagrada Ben. Robert gradualmente desfaz a expressão e fica sério com olhar perdido sobre a mesa. Faz barulhos com a boca e rabisca o livro, depois, já de pé, vai a um cartaz na parede atrás de si, no qual escreve seu nome. Depois vai a outro cartaz ao lado, mas escreve diretamente na parede. Entra uma educadora e diz rapidamente e quase sem dar atenção à cena:

“- Não vai riscar a parede aí. Não pode riscar a parede!”

“-Então me dá tua mão tia.” – O infante estende a mão à educadora, mas não há resposta. Ele pede a mão a Ben que lhe estende. Robert leva o companheiro até a parede e diz “- Me dá o dedinho!” – E tenta usar o dedo de Ben como borracha, que ao notar se afasta. Robert ri e sacudindo o corpo tenta apagar o rabisco com o polegar, mas sem lograr êxito.

Volta sorrindo à mesa, mas afastado de Ben. Ele torna a riscar o livro e debruça-se sobre a mesa. Depois estende a mão até encostar em Ben. Sua expressão sugere que está entediado. Ele novamente resmunga como se estivesse falando consigo mesmo, enquanto riscar com a caneta esferográfica um brinquedo

sobre a mesa. Entra uma educadora pedindo a Ben que tome banho para ir à escola. Robert ouve a conversa e riscando o brinquedo diz:

“- Eu não ‘vô!’” - Encolhe o corpo deitando sobre o livro.

Chegam a porta da sala três estagiárias de graduação. Elas conversam com Ben. Robert nos olha e pergunta

“- Essa mulher vai brincar com nós?”

“- Não sei, não conheço elas.”

Ele ergue os ombros e faz um gesto de indiferença, voltando a rabiscar. O educador fala comigo e Robert imediatamente se aproxima dele com um brinquedo na mão e diz:

“- Toma tio.” - Quando o educador estende o braço me olhando, Robert recolhe a mão com o brinquedo e em seu lugar coloca a mão com a caneta hidrocor. Seguidamente a joga sobre a mesa e faz uma careta emitindo um rugido que imita um animal feroz. Repete a ação e continua sem resposta do educador. Robert estende a mão sobre as fichas com as quais Ben brincava. O educador então diz:

“- Olha Robert, guarda isso aí, ‘tá’?” - Em tom de voz imperativo.

“- Por quê? Não vou guardar nada, são do Ben!” - Enquanto isso mexe com a mão nas fichas sobre a mesa. Dirige-se as estagiárias, mas permanece dentro da sala. Elas lhe dizem que na segunda-feira farão uma atividade com as crianças e sem olhá-las ele demonstra interesse perguntando se é no da seguinte – ignorando que é sexta-feira. Elas o cumprimentam com a mão e se despedem. Ele caminha pelo pátio em direção oposta a elas, jogando um brinquedo esférico para o alto e vai à sala dos técnicos, onde está o pedagogo fazendo registro no livro de ocorrência. O pedagogo está sentado em uma mesa circular e sobre ela há prontuários de atendimento.

Robert se aproxima e observa o adulto, que deixa cair um papel e pede educadamente que o infante o apanhe, sendo atendido. A criança coloca o papel sobre a mesa e olhando para a tarefa do pedagogo diz:

“- O que é isso?”

“- Eu faço isso para me entender.” – Responde sem olhar para a criança com os olhos fixos no papel.

O infante senta-se a mesa em frente ao adulto e continua brincando com o brinquedo, fazendo suas mãos o chutarem como uma bola. Ele vai a um armário de

ferro atrás de si, onde na parte superior há bonecos de papel que imitam jogadores de futebol. Robert pega um, depois outro, os coloca como dois times de futebol sobre a mesa. Faz barulhos com a boca que parecem imitar o som de um combate corporal. Deita um deles sobre a mesa. Depois pega outros bonecos e experimenta enfileirá-los uns de frente para os outros. Ele forma uma cruz com os bonecos. Pega dois dos bonecos e os ergue no ar como se estivessem brigando, fazendo sons de combate com a boca. Ele está recostado na cadeira, com um dos joelhos dobrados e apoiados no acento, deixando a outra perna cair, parece relaxado. Robert usa um dos bonecos para derrubar o outro sobre a mesa. Depois os reorganiza, pega um dos bonecos e o bate contra a mesa. A seguir o admira, troca os bonecos de posição algumas vezes, examina seus rostos e me consulta:

“- Tudo igual ‘né’ tia?” – Ocasão em que constato que todos os bonecos têm o mesmo tamanho e forma, diferenciando apenas pelas características faciais desenhadas e uniforme de futebol.

O infante novamente se concentra nos bonecos, olhá-os fixamente por alguns instantes até a chegada das outras crianças da escola, tempo em que encerro a observação.

2º Dia de Observação

Local: Sala de estudos e TV, 9:00H
pesquisadora e educadora.

Está com: Johnny, pedagogo,

Chego pela manhã e Robert está na sala de estudos e TV com Johnny, outro acolhido que chegou no dia anterior. Ambos estavam sentados assistindo a um desenho animado na TV. Johnny está à frente de Robert e de costas para o companheiro, com as pernas encolhidas na cadeira e a cabeça relaxada sobre o encosto. Robert está sentado com uma das pernas cruzada sobre a cadeira e sua costa repousa no encosto. A distância entre eles é pequena.

Eles discutem se um personagem se parece com jacaré ou tubarão e entram numa espécie de peleja cada um repetindo sua opinião. Após algumas repetições Robert puxa a orelha de Johnny, volta a sua posição anterior e Johnny permanece em seu lugar.

Enquanto o personagem do desenho pede socorro, Robert retruca:

“-Toma, Toma isso!” - Enquanto acaricia as próprias mãos.

Chega o pedagogo e dá um bombom a Johnny, e Robert logo estende a mão para receber. O Pedagogo lhe dá um bombom, mas ele permanece com a mão estendida, olhando para o adulto. O pedagogo dá outro bombom a Johnny e Robert gesticula que quer dois bombons e embora o receba, continua com a mão estendida. Johnny diz que já recebeu doce suficiente, mas Robert se estica estendendo a mão e dizendo:

“- Me dá tio, mais. Me dá mais um tio... por favor tio, por favor tio...”

“Shiu! Quer dizer que as pessoas não podem querer?” – Diz o adulto em tom repreensivo, enquanto me dá um bombom.

“- Mas me dê tio...” - Robert recolhe seu corpo totalmente a cadeira, curvando-se um pouco. O pedagogo lhe diz:

“- Se ela quiser, dá um para você...”

“- Ela quer, ‘né’ tia?” – Me olha com a postura curvada, mas sorri.

Me agradece quando recebe o doce e segurando todos os bombons na mão, se inclina para frente e pergunta a Johnny:

“- Tu tem?” – E mostra seus bombons.

“- Tu não ‘tá’ comendo bombom?”

“-Não, a tia me deu (me olha) não é tia?” – Brinca com os bombons em sua mão e assiste a TV. Me olha e diz – “Eu vou dá um ‘pra’ outra tia, outra tia e outra tia.” – Enquanto isso gesticula como se apontasse para diferentes pessoas no ar. Balança intensamente às duas pernas sacudindo seu tronco. Ri do desenho animado e se inclina para falar olhando Johnny na face. Robert identifica os personagens como sendo ele próprio, Johnny e outro acolhido e questiona se o companheiro faria o mesmo que seu personagem.

Enquanto assiste a TV, continua sacudindo seu corpo e narrando alguns acontecimentos do desenho animado em voz alta. No clímax da estória Robert recosta-se na cadeira, encolhendo as pernas e levando a mão esquerda à boca, parecendo apreensivo. Ele dá pequenas mordidas na mão, enquanto olha fixamente para a TV. Aos pouco vai relaxando sua expressão, à medida que acaricia seu rosto com a mão na região da boca e queixo. Permanece assim até o término do programa.

Johnny sai da sala para jogar o papel do bombom no lixo. Robert, ainda sentado, se espreguiça, boceja e depois deixa seu corpo cair sobre o encosto. Ele

volta a fixar-se na TV, enquanto brinca com as balas em sua mão. Quando Johnny retorna lhe pergunta:

“- Quantos (bombons) tu tem?” – se inclina em direção ao companheiro olhando para as mãos deste, repete – “Quanto tu tem?” – Pergunta em tom de ordem.

“- Nenhum.” - Robert faz um gesto ofensivo com o dedo médio no queixo, mas em tom de brincadeira, sorrindo para Johnny. Novamente lhe mostra os bombons e volta a se recostar na cadeira. Depois faz uma careta para o companheiro, revirando os olhos e abrindo a boca, com se fosse mordê-los. Johnny olha fixamente para TV. Robert belisca a orelha de Johnny, que em seguida protege o local com a mão e diz a Robert que cesse a conduta usando tom de voz normal e sem alterar sua posição. Mas Robert fica na ponta da cadeira e repete a ação e ainda puxa a cabeça do companheiro para traz. Com expressão séria ele fala baixo ao ouvido de Johnny.

Johnny sorri e agarra o pescoço de Robert com uma das mãos puxando-o em sua direção. Robert consegue se soltar, mas continua apertando a orelha de Johnny, soltando-a a seguir. Johnny e Robert estão sorrindo, mas o primeiro comenta que sua orelha está dolorida. Robert simula um revolver com a mão, aponta para Johnny e diz que vai atirar, fazendo dois disparos enquanto encosta o dedo peito do outro. Este responde gesticulando como se desse uma punhalada no próprio tórax, arregalando os olhos, pondo a língua para fora e soltando um grunhido. Robert aponta o pseudo-revolver na cabeça de Johnny, que continua olhando a TV.

Robert se recosta na cadeira e em tom de voz quase sussurrante diz:

“- Ninguém mandou tu saí.” - Johnny tenta encará-lo, mas Robert olha para as próprias mãos. Depois continua- “-Eu ‘num’ saí! – olha em minha direção e em tom de voz firme pergunta – “Eu saí tia?”– gesticulo com a cabeça que não – “Só ele ‘né’?... ‘Tá’ vendo!”– Encara Johnny.

Robert caminha pela sala procurando um lixeiro, mas não o encontra. Vai até o exterior da sala para descartar o lixo. Quando retorna, senta em uma cadeira e com uma das mãos segura a porta e pergunta a Johnny:

“- Tu vai ficar aqui?”

“- Não” – balança a cabeça e sorri. Robert continua.

“- De noite nós vamos dormir... De manhã nós vamos brincar, de noite nós vamos brincar...” – Fala em tom de voz lento e entediado.

“- De noite?” – Johnny sorri com incredulidade e põe a mão espalmada na testa.

“- Nós ‘brinca’ de noite.” – Robert vira em minha direção e me pergunta – “De noite nós brinca ‘né’ tia? De noite.” – Fala balançando a cabeça em sentido de afirmação.

Johnny olha para Robert e de forma enérgica mostra o dedo indicador, o balança freneticamente em sinal de negativa e ao mesmo tempo em que verbaliza.

“- No campo...” – Robert responde se recostando na cadeira – “É legal brincar no campo. Nós ‘brincamu’ pira-pega.” – Declara com satisfação.

Johnny ainda incrédulo vai até a porta próxima a Robert que se reclina e o segura pelo braço, puxando-o para dentro da sala com força. Depois aponta o dedo indicador na face de Johnny, o qual retruca:

“- Sim! Larga meu braço seu ‘otário!’” – Sorri enquanto usa suas mãos para se soltar. Porém Robert continua apontando para o companheiro e movimenta a boca como se falasse algo ameaçador, mas sem emitir som. Johnny se solta e dá um passo atrás, e Robert o segue. Johnny sorri e diz:

“- Que que é, heim?” – Usa seu ombro para se chocar contra o peito de Robert por duas vezes. Os dois sorriem um para o outro. Robert usa seus braços próximos ao peito estufado de ar para chocar-se contra Johnny. Eles repetem isso por três vezes. Robert empurra Johnny na cadeira e este senta, então Robert ordena:

“- Tu senta aí!” – E aponta para a cadeira enquanto se afasta sorrindo autoritariamente. Johnny se levanta e sorrindo responde:

“- Não sento.”

Robert vai em direção a Johnny e lhe dá um tapa no braço. Johnny se encolhe e os dois dão suaves tapas um no outro. Robert segura com força o braço de Johnny e o senta na cadeira, curvando-se sobre o companheiro encarando-o com ar inquisitivo e diz:

“- Não?” – Enquanto aperta o braço de Johnny e o olha seriamente.

“- Não!” – Encaram-se, mas Johnny está encolhido na cadeira sorrindo. Robert está cada vez mais inclinado sobre o companheiro. E continuam perguntando e respondendo. Robert começa a sorrir para o companheiro e o solta.

Johnny, já solto, diz um último “não” olhando para Robert que desfaz o sorriso. Robert volta a se sentar na cadeira próxima a porta e Johnny vai em sua direção. Mas Robert, que segura a porta, diz:

“- Não mexe!” - Usa voz baixa e pausada, mas logo segura e puxa o companheiro pelo braço – “Não pode mexer!” – Usando voz mais alta e imperativa.

Johnny se estica para olhar para fora da sala e Robert lhe dá um soco nas costas. Em ato contínuo se encolhe na cadeira e segura às duas mãos, assumindo uma postura inofensiva, mas bloqueia a porta com uma das pernas. Simultaneamente Johnny volta para o interior da sala, chama repreensivamente o nome de Robert e de forma impaciente empurra a perna do companheiro, que ainda tenta impedi-lo, mas sai da sala. Robert o observa da porta enquanto ele vai mesa de totó no pátio, em frente ao companheiro. Johnny convida:

“-‘Vamu’ jogar?”

“- Não.” – Diz Robert que entra na sala, se senta próximo a porta e me fala – “Segunda sim, ‘né’ tia?” – permaneço em silêncio. Johnny entra sorrindo no ambiente e na passagem toca no ombro de Robert dizendo:

“-Tu não sabe jogar?”

“- Sei.” – Se acomoda na cadeira – “Tu não pode mexer nisso!” - Johnny também se senta próximo ao armário, e olhando para a TV diz:

“- Tu não consegue me ganhar.”

“- Consigo!” - Robert brinca com os bombons sobre a mesa.

“-Tu não me ganha nem no futebol” – Johnny se aproxima de Robert e assistem TV em silêncio.

Alguns minutos se passam e entra uma educadora. Ela fala comigo e Robert desembrulha um bombom, segurando-o com a mão e o puxando com a língua, enquanto relaxadamente assiste TV. A educadora lhe diz:

“- Ponha na boca. Se você ficar pegando vai ficar com a mão suja.” – Usa um tom de voz suplicante e tranqüilo, então percebe que o infante não estava segurando a bala, mas a desenrolando do papel. Então continua – “Ah ‘tá’, então vá jogar no lixeiro.”

Robert a fita seriamente mostrando em sua mão o papel da bala e após, e com o corpo levemente travado, braços e pernas levemente rígidos, leva o papel ao lixeiro do pátio. A educadora quer saber onde está o lixeiro da sala e Robert diz:

“- ‘Tá pra’ cá.” – Referindo-se ao lixeiro do pátio. A educadora responde imediatamente.

“- Ponha lá e volte ‘pra’ cá.” – Usando um tom de voz imperativo e mais alto.

Robert vai até a lixeira numa velocidade menor que a habitual. No caminho encontra o auxiliar de administração que lhe dá um recipiente com talco. No retorno a sala ele para junto a mesa de totó e usa o recipiente recebido para brincar naquele equipamento. Johnny, que havia saído há alguns minutos para beber água, também para em frente a mesa de totó e observa Robert. A educadora os chama:

“- Robert... Aqui... Johnny.” – Emprega um tom de voz calmo, mas imperativo, como os meninos não retornam ela emprega um tom de voz mais impositivo – “Johnny! Espere os meninos voltarem.” – Referindo que apenas com os demais infantes seria possível jogar.

Robert pede a educadora para beber água e imperativa, mas tranqüilamente autoriza:

“- Beba água e volte.”- Ela comenta comigo sua preocupação de que o equipamento caia e machuque alguma criança. A seguir procura os dois infantes que não voltaram. Robert ainda caminhava lentamente a curta distância até o refeitório onde há o bebedouro. Ele demora a retornar para a sala de TV e estudos. Encerramos a observação dentro do tempo previsto.

3º Dia de Observação

Local: Jardim e refeitório, 9:20H

Está com: Educadores, pesquisadora e

outros acolhidos.

Chego ao abrigo pela manhã. Robert está no jardim, que tem calçada e um banco em forma de “L” em concreto. Com ele estão Ben, Peter – que não foi à aula aquela manhã – e Johnny – recém-chegado - além de duas educadoras. Robert participa de uma atividade de cultivar plantas e está bastante concentrado. Ele está de joelhos no chão com o corpo inclinado para frente sobre um buraco cavado por ele, apoiando ambos os braços no chão e usando as mãos para amassar a terra e fixar a planta, com delicadeza. Quando conclui a operação ergue-se e ainda sentado no chão limpa suas mãos batendo uma contra a outra.

O infante caminha ao banco em que eu estou sentada, pois nele havia outras mudas de planta. Ele as toca e observa, quando espeta o dedo no espinho de uma roseira, deixando-a cair no chão. Robert recupera a planta e a segura com as pontas dos dedos, assim oferecendo-a a mim com um gesto, ao que agradeço, mas não aceito e a devolve ao banco.

Ele escolhe um ramo com uma flor amarela e quando vai plantá-lo é interceptado por Peter, que traz um graveto na mão e o encosta na barriga de Robert dizendo que quer furá-la. Robert, em silêncio, espera Peter passar por ele e continua seu caminho. Procura por um graveto que o ajude a cavar e encontra um pedaço de madeira próximo a Ben, que se afasta. De joelho no chão, Robert cava debruçado sobre a terra, se erguendo algumas vezes para observar a educadora que também está plantando. Novamente usa movimentos delicados para plantar. Ao concluir pergunta:

“-Tem mais tia?” – Ao receber uma negativa Robert vira-se para as mudas recém-plantadas e as observa por alguns segundos e depois me diz – “Ficou bonito, ‘né’ tia?!” – Toca as mudas sobre o banco e escolhe um ramo de roseira, que me mostra e ao identificá-lo como tal ele o devolve. Vai a uma educadora – “Ficou bom ‘né’ tia? Agora ‘né’!” – Joga a madeira no ar e a apara com uma de suas mãos enquanto percorre o jardim.

Uma educadora vem a mim para explicar que as próprias crianças recolheram as mudas de planta na vizinhança. Robert também chega e dispara:

“- Tem muita ali né tia?... ‘Pro’ outro lado lá... O outro lado ‘pra li’.” – Ele fala de forma acelerada e gesticulando, apontando para onde acredita já ter muitas plantas. A educadora se afasta e ele continua – “Têm muitas!” – A segue perguntando – “Não pode pegar? Não, tia?”

“- Não precisa mais!” – Responde a educadora plantando outro ramo. Robert a observa e continua andando devagar e cabisbaixo. A educadora se desloca para o outro lado do jardim e o infante a segue lentamente.

Ben e Peter escolhem uma planta para mim e Robert os observa, batendo suavemente o bastão de madeira contra a coxa. Então se envolve:

“- É essa aqui. É essa aqui, oh!” – Se abaixa e aponta para a planta. Ben caminha pelo jardim e Robert o acompanha. Peter se aproxima de mim e brinca que me espetará com um graveto. Robert se aproxima e vai aos ramos, escolhendo uma roseira e fala a Peter:

“- Tu é ‘doido’...” – Ele me mostra o ramo de roseira. Dá um passo para traz e gesticula como se fosse bater em mim com o ramo, fazendo o barulho da pancada com a boca. Ele esboça um sorriso e se afasta. Ao ver a educadora conversando com Peter, agacha e aponta o ramo para o chão dizendo para a educadora:

“- Tia, eu vou ‘botá’ essa aqui. Olha tia...” – Usa tom de voz suplicante. Ela responde:

“- Não! Não pode ter espinho aí na ponta, porque depois vocês vão brincar...” – Enquanto fala ela vai a Robert e embora ele dê alguns passos oposta a ela, a educadora estende a mão e toma o ramo. O infante se afastando de cabeça baixa e balançando desanimadamente os braços paralelos ao corpo. Ele pega outro ramo de roseira, olha para mim, o colocando entre nós e diz:

“- Esse dá coceira na mão!” – Ele continua com o semblante triste. Imediatamente caminha para a educadora e estendendo o braço lhe diz – “Tome tia!” – A educadora recebe a planta.

Peter me dá uma flor e Robert senta-se imediatamente ao meu lado, olhando para o pedaço de madeira em suas mãos. Não demora e ele começa a bater o pedaço de madeira contra o banco. Ele repete o comportamento até que a educadora se aproxima e diz:

“- Toma mauzinho!” – Empregando um tom de voz carinhoso. Robert lhe estende a mão, mas ela fala com Peter e lhe dá um ramo de roseira. Robert bate a madeira suave, mas rapidamente no banco e seu semblante fica sério. Quando Ben toma o ramo de Peter e gesticula como se fosse açoitá-lo, Robert sorri. Ben se aproxima e gesticula como se fosse bater no rosto de Robert, que empurra o companheiro e sorrindo diz:

“-Para! (breve pausa) Me dá!”.

Neste momento Peter retoma o ramo. Robert abaixa a cabeça, curva os ombros e gesticula como se fosse atirar o pedaço de madeira em Peter. O infante vê Peter plantar o ramo exatamente onde a educadora não lhe permitiu. Ele curva seu corpo no banco e atira o pedaço de madeira no chão, com força. Permanece sentado e retorce a boca levemente olhando para o chão. Algum tempo depois pega uma pasta da educadora, a sacode e depois a bate contra seu joelho usando cada vez mais força, até que para.

Com a pasta na mão vai ao refeitório e lá liga à TV, senta-se e assiste um desenho infantil. Ele está relaxado na cadeira, seus movimentos são pequenos e contidos. De repente ele começa a rir alto e repentinamente estanca. Ele mordisca a pasta, depois leva a mão à boca para limpá-la, mas gradativamente substitui os movimentos por toques suaves no rosto.

Um educador lhe pede que tome banho para assistir a um filme e Robert atende. Sai do dormitório já arrumado. Ele está sozinho no refeitório então vai a um armário e pega um jacaré de brinquedo. Peter entra e diz imperativamente que o brinquedo lhe pertence. Surge uma educadora e pede que nenhum deles mexa no brinquedo. Em silêncio Robert devolve o brinquedo ao armário e vai à educadora, que está em frente ao aparelho de DVD. O infante escolhe assistir um filme da Barbie, mas Peter critica:

“- Ichi, isso é filme de menina!” – E Robert responde perto da educadora:

“- Mas eu quero assistir!” – Fala com tom imperativo e se aproximando ainda mais da educadora. O filme está passando e a educadora sai deixando Robert ao lado da TV. Ele está segurando nas mãos um creme para pele. Johnny se aproxima e diz:

“-Êh, desliga isso!”

Enquanto Johnny se afasta, Peter senta-se na cadeira outrora ocupada por Robert e começa a dar pulos sentado dizendo:

“- A minha é a primeira!” – Referindo-se a uma das três personagens do desenho.

“- A minha é a segunda!” – Fala Robert enquanto sorri. Peter diz que eu sou a primeira personagem que ele escolheu, então Robert aproxima-se imediatamente com os olhos arregalados dizendo – “Tia, a senhora é a segunda. A segunda.” - Neste instante ele puxa a cadeira para sentar-se e Peter a toma, sentando nela. Robert permanece de pé, pisando em um pé e noutro, balançando o corpo e dizendo – “A segunda, é a segunda.”

Robert começa a balançar a cabeça e a fazer movimentos com a boca, similares às manobras das personagens do desenho. Logo começa a acariciar sua barriga.

Peter vai ao vídeo para repetir uma cena, mas acaba desligando o equipamento. Robert fica sério e deixa os braços caídos ao lado do corpo. Em tom imperativo dispara:

“- Põe Peter...” – Mas Peter sinaliza que não sabe o que aconteceu. Robert se aproxima de Peter dizendo - “ Caramba!” – Em tom lamentativo. Peter consegue fazer o equipamento funcionar, mas logo repete a interrupção. Robert grita – “Caraca’ Peter... Não mexe!” – Ele está tenso. Vai à tomada e toca no *plug* do aparelho de DVD, mas o quadro não se altera. Ele chama a educadora – “Dá o *play* ai tia!” – Ele busca uma cadeira, colocando-a em frente a TV, mas um pouco distante de Peter. O filme é reiniciado pela adulta, mas outro educador chama Robert para aplicar o creme em suas mãos contra uma micose de pele.

O educador senta-se do outro lado do refeitório e Robert tem que se aproximar, sentando-se ao lado e entregando o creme dermatológico ao educador, mas assistindo o filme. O educador aplica o creme com um cotonete e o faz de forma delicada, pousando uma das mãos nas costas da criança. Robert fala suplicante que o creme provoca ardência, mas não há resposta. Aos poucos o semblante de Robert vai ficando mais leve e ele colabora com o educador na aplicação da medicação, ao mesmo tempo em que procura assistir ao filme.

O educador conversa com Robert sobre a medicação, mas não há interesse do infante. Ele pergunta onde há outras manchas e Robert mostra os braços, ombros e as pernas, aplicando a medicação neles. O educador conclui o trabalho e dá o cotonete para que Robert aplique em outras manchas, mas logo chama o infante para descartar o objeto. A criança, porém permanece sentada, passando o cotonete em seu corpo. O educador se aproxima e lhe pede o cotonete, o que deixa Robert com um semblante triste, então fala:

“- Eu passei porque ‘tava’ coçando” – Enquanto entrega o cotonete ao educador. Robert vai ao armário da TV, cuidando para que seu short não remova o creme e guarda o remédio voltando para a cadeira que havia deixado em frente a TV, mas Johnny se senta rapidamente. Há uma cadeira vazia ao lado desta, porém ambos querem a mesma cadeira. Robert se aproxima e com os olhos fixos no companheiro pede em tom de voz baixo, mas firme:

“- Licença. (Pausa) Licença!” – Sem resposta e em silêncio sacode uma das pernas demonstrando impaciência. O educador se aproxima e logo se afasta e Robert pede - “Licença!” – enquanto procura pelo adulto. O educador retorna e Robert completa – Ele tá sentado aqui”

O educador intervém explicando a Johnny que foi Robert quem pôs a cadeira ali e faz uma careta, provocando um sorriso no infante que retruca:

“- Mas ele saiu...”- Diz Johnny, mas Robert o interrompe:

“- Eu ‘tava’ sentado ali ‘pro’ tio passar...” – Gesticula mostrando o creme em seu corpo.

O educador põe outra cadeira ao lado para Johnny e Robert ocupa sua cadeira, sem se recostar. Ele passa as mãos uma na outra, colocando-as entre as pernas e sua face exprime seriedade. O infante aperta seus pés contra o chão, enquanto seus ombros estão curvados e os olhos fixos na TV. Johnny critica o filme a outro acolhido falando em tom de desprezo, enquanto olha para Robert:

“- Só ele quer assistir.” – Ao que Robert responde imediatamente:

“- Eu quero mesmo!” – E se recosta na cadeira, mas continua curvado, incha as bochechas, coça a cabeça e balança os pés com mais velocidade.

Peter senta-se ao seu lado e Robert parece imóvel, mas contrai os dedos dos pés mostrando tensão. Ele contrai a musculatura da barriga para dentro e torna sua figura ainda mais fechada. Rapidamente ele solta a barria e estufa o peito como se fosse se levantar a qualquer instante, mas não o faz. Percebemos que neste instante sua respiração está bastante forte e acelerada. Ele dedilha a cadeira impientemente, mantendo sua posição de sentido.

Robert faz movimentos com os lábios, os colocando para dentro e para fora da boca. Johnny afasta-se e retorna trazendo o filme *Toy Story*. Robert para o movimento da boca e faz movimentos mínimos com os pés como os já descritos e se projeta ainda mais para frente. Robert coloca as duas mãos entre as pernas e assim permanece até a conclusão de nossa observação.

CRIANÇA: BRUCE WAYNE (Batman), 10 ANOS

1º Dia de Observação

Local: Sala de estudos e TV e Refeitório, 15:00H

Está com: Educadores,

outros acolhidos e a pesquisadora.

As crianças estão na sala de TV e estudo, observando a pedagoga que enfeita uma fantasia de boi-bumbá, feita de papelão e ornada com papel laminado, fitas e lã. Bruce entra com os outros meninos e senta-se em uma cadeira próxima à mesa e de frente para a fantasia do boi, sendo ladeado por Robert. Bruce apóia sua mão na fantasia do boi, dando suaves tapas nela. Ele ajoelha-se sobre a cadeira e olhando para Robert diz:

“-‘Tá’ sem rabo, o boi.” - Bate na fantasia com um lápis.

“- Hã?!” - Robert coloca sua mão na fantasia do boi no lugar do rabo.

Bruce continua batendo com o lápis na fantasia. Olha sobre a mesa, vê e apanha um pedaço de papel laminado. Neste instante John, seu irmão, bate em seu braço para que Bruce olhe dentro de um buraco que há na fantasia. Bruce olha o que o irmão lhe mostrou, mas logo volta a brincar com o pedaço de papel laminado.

Ambos vão olhar o reflexo de luz azul de uma folha de papel laminado projetada na parede onde permanecem olhando por alguns segundos. Logo desistem e Bruce coloca um pedaço do papel na boca e o mastiga, enquanto observa Peter ao lado de uma educadora.

Quando a pedagoga pede que educadoras levem as crianças ao refeitório para jogar videogame, Bruce sai da sala, mas retorna e ouve seu irmão Peter lamentar para a educadora que não jogará *videogame*, porque irá para aula de balé. Ele aproxima-se e sentando-se ao lado consola o irmão:

“- Mas tu vai jogar.”

Ele concorda com a educadora quando ela diz a Peter que ele jogou de manhã, quando os companheiros estavam na escola e com Bartolomeo, que se aproximou ponderando que os colegas não estão reclamando por isso. Bruce levanta-se e olha para o refeitório, mas senta-se novamente e estica a perna até tocar na cadeira do irmão. Bruce fala de cabeça baixa, apenas lançando um rápido olhar para o irmão:

“-Eu e o Bart ta... ‘tava’ um tempão na... na aula e aí a gente chegou lá... e quase...”- É interrompido pela educadora que aponta para refeitório e encara Bruce dizendo tranqüila e diretivamente:

“- Então vá aproveitar amor... a tia já vai colocar...”

Ele, de forma jocosa, faz um semblante de susto, se joga da cadeira e corre em direção ao refeitório. Lá Bruce encontra os demais meninos. Vê seu irmão John sentado no chão e faz o mesmo. Os dois meninos brincam de luta ali e John segura firmemente pelo braço de Bruce, que se solta e se levanta sorrindo, enquanto John se afasta um pouco.

Ao levantar-se olha um programa na televisão. Depois observa que o armário sob a TV está aberto e dentro dele há alguns cadernos, e brinquedos. Ajoelha-se e de lá retira um brinquedo (um boneco do Batman) e deita no chão;

depois outro brinquedo (um boneco do Homem de Ferro) arremessando-o no ar; e mais outro com cuidado (um boneco de soldado).

Ainda no chão é cercado por dois de seus irmãos (Peter e John). Ele põe o boneco de soldado de frente para o robô e os coloca em combate. Enquanto isso, seus irmãos falam da TV, mas Bruce permanece fixado nos brinquedos.

Apanha de dentro do armário um carro de brinquedo e tenta colocar o boneco robô nele, mas não consegue. Ele procura dentro do armário outro boneco e quando o encontra ajeita braços e pernas para que caibam no carro de brinquedo, com êxito. Depois pega no armário uma metralhadora de brinquedo e a coloca no carro com os bonecos. Ele percebe que Peter segura o boneco do Batman e o retoma quando Peter o deixa no chão.

Bruce o ergue e o arremessa para que gire no ar. Sorri com o êxito da pirueta do boneco que cai entre ele e Peter. Ele continua a brincadeira até que a educadora os chama para lanchar.

Bruce leva o carro de brinquedo e os bonecos, e os põe sobre a mesa, sentando-se próximo a John e Peter, que brinca com uma hélice feita por ele com pau de picolé e caneta hidrocor. John começa a falar comigo e Bruce vem a mim, sem me encarar, perguntando meu nome, e me apresento novamente, então diz:

“- Ah... Eu não ‘tava’ sabendo.” - Olha para o brinquedo enquanto fala. – “O meu nome é Homem de Ferro imune.” - Ao terminar a frase vira o carro de frente para mim, aponta a metralhadora e fala com um discreto sorriso no rosto – “Eu vou... Eu vou te matar. Ah!” - Vira o carro e o leva em outra direção, afastando-o de mim. A seguir retira um dos bonecos do carro, o coloca de frente para mim – “Porque que você fica com essa graça?” - Pega outro boneco, coloca um de frente para o outro e continua – “Porque você vai mexer com ela?” - O boneco questionado responde – “Vamos ser amigos?... Vamos embora para o nosso carro?” - Leva os dois bonecos lado a lado e os coloca no carro. Depois os retira, põe um sobre a mesa, pega o outro e fala – “Eu vou no meu foguete, tchau!” - Arruma os braços do boneco para cima e simula que o boneco saiu voando.

Bruce corre ao armário e joga o boneco lá dentro. Volta para a mesa dizendo:

“-Agora só falta o carro”. - Volta a mesa, mas o carro está nas mãos de seu irmão Peter. Bruce se deita na mesa e sorrindo estende o braço até Peter e pede – “Me dá, me dá!”

Peter não entrega o carrinho. Ao contrário desconversa olhando para mim. Bruce sorri do irmão e estende a mão pedindo o carro, mas Peter lhe dá um suave tapa e permanece com o brinquedo. Bruce sorri, se estica e toca no carro, quando Peter lhe entrega o carro. Bruce também o arremessa no armário.

Peter começa a brincar com a filmadora. Se apresenta com nove anos e brinco que é muita idade. Bruce me responde:

“-É porque ele é baixinho”. - Fala sorrindo.

Pergunto a Peter o que ele mais gosta de fazer:

“- Balé. Eu gosto de fazer balé”. - Se levanta e fala olhando-me no rosto.

“-Eu gosto de fazer é natação.” – Diz Bruce empolgado - “A única coisa que eu gosto de fazer na minha vida é a natação. Eu já ‘tô’ ficando bom. ‘Tô’ aprendendo a nadar nas (piscinas) fundas...”

Chega outro irmão de Bruce, Ben, que mostra uma liga enrolada nos pulsos, brinca com ela, girando-a rapidamente. Quando Ben se aproxima de Bruce, o educador o chama deixando Bruce com semblante triste:

“-Ah!... ‘Poxa!’” – Diz Bruce com a cabeça baixa. - Se impacienta. Bate palma e fala em tom de voz baixo e suplicante – “‘Umbora’ tia!”

Vê John brincando com o educador que o suspende no ar. Bruce sorri e depois diz:

“- Parece doido.” – Diz baixo, mas sorrindo.

Seu irmão Ben se aproxima e lhe pede que tente tirar de seu dedo a liga que foi laçada por ele mesmo. Bruce a retira. Ben agradece dando um tapa suave na costa do irmão. Bruce demonstra satisfação.

John e Bruce simulam uma brincadeira como se estivessem dando tapas um nos braços do outro. Bruce repreende Peter que pula e pede para ser filmado:

“- Ela ‘tá’ filmando”. – Diz em tom baixo, mas severo.

Peter se aproxima e tenta lhe fazer cócegas, mas Bruce o afasta sorrindo. A seguir ele levanta as mãos e toca as palmas de sua mão com as do irmão, até que Peter se afasta.

Novamente Ben o procura com a liga enrolada em seu dedo para Bruce retirá-la, como num jogo de desafio. Peter abraça Ben de surpresa por trás, fazendo com que se afaste de Bruce, que lhe pede que volte. Bruce desata a liga e diz:

“- Ei Ben! Vai acabar prendendo o teu sangue... É melhor tu ‘pará’ com isso!”
– Usa tom conselheiro e no fim suplicante.

Senta-se a mesa, debruçando-se sobre ela e John senta-se a seu lado mexendo em seu braço. Bruce finge lhe dar um tapa na cabeça e John se afasta, ambos repetem a conduta.

O lanche é servido e me comunica:

“- Agora a gente vai merendar, por favor...”

Após o lanche e antes de sentar-se junto com os outros meninos em frente à televisão, Bruce usa um guardanapo para limpar a mesa. John se aproxima, faz um revolver com os dedos e os põe na costa de Bruce, que permanece limpando a mesa sem se importar.

Alguns infantes já se posicionam em frente ao videogame e a educadora pede silêncio, e que cuidem do *joystick*, porque ele pertence a seu filho e dá outras regras, mas Bruce continua limpando a mesa.

Quando o videogame é ligado, Bruce senta-se, aproxima-se a John e juntos observam o primeiro a jogar. A educadora pede que todos fiquem sentados e esperem sua vez. Bruce espera, se impacienta. Levanta-se e mostra ao jogador como usar o *joystick*. Senta-se, mas fica em estado de alerta. Fica de olhos fixos no jogo e apenas fala sobre ele.

Novamente aconselha o jogador, porém a educadora vê e diz:

“- Mas o que é que eu conversei ainda agorinha?” - Em tom impaciente e repreensivo.

“- Não... eu ‘tava’ apertando (o *joystick*) para ele.” - Bruce rapidamente toma seu lugar. Ele observa o jogo e dá tapas suaves em seu rosto.

Robert joga, Ben e John conversam sobre o jogo. Bruce está calado apenas observando e somente fala para aconselhar com a voz já impaciente. Suas expressões faciais reproduzem tristeza quando o colega erra e satisfação quando é bem sucedido no jogo, como se fosse ele próprio jogando. Gesticula com a mão, aponta para onde o colega deve dirigir seu personagem e faz os movimentos que o personagem deveria fazer, mesmo sentado.

Quando assume a condição de jogador essas expressões reduzem, apenas gesticulando e falando quando pontua no jogo. Olha para mim, sorri e diz:

“-É desse que eu gosto.” – Demonstra satisfação.

Assume novamente posição séria e de poucos movimentos. Quando tem dúvidas sobre o jogo, pede ajuda a Ben ou John – seus irmãos. Fica com semblante triste quando não consegue fazer ações necessárias para sua vitória. Leva a mão aos olhos, os esfrega. Quando seu personagem perde uma rodada, olha para o irmão mais velho, que sorri de volta, então Bruce diz:

“- Eu me distraí.” - Fala sorrindo e de maneira descontraída.

Bruce sorri para os irmãos quando emitem comentários sobre seu desempenho no jogo, sempre elogiosos. Está no meio de uma partida quando a educadora lhe diz que acabou o tempo. Imediatamente passa o controle para a criança ao seu lado, que repassa ao jogador seguinte. Nessa hora esfrega suas mãos nos olhos, como que para limpá-los. Volta a sua condição de espectador do jogo aguarda novamente sua vez. Concluímos o tempo de observação.

2º Dia de Observação

Local: Quadra, 16:00H

Está com: Educadores, Robert e outros acolhidos.

Todas as crianças estão na quadra, descalças e de *shorts*, se espalhando em duplas e trios próximo a calçada. Bruce tem bolas de gude na mão e prepara-se para brincar com Robert. Percebo que a escolha pelo companheiro aconteceu espontaneamente.

Bruce pega suas bolas de gude e Robert limpa folhas de árvore no chão usando o pé. Bruce o observa e diz:

“- Tem que ser daqui Robert.” – Explica calmamente à distância a ser respeitada para jogar as bolas de gude. Ele observa outro acolhido que joga com a educadora, mas a aproximação de Robert o traz para seu jogo. Bruce dá a primazia a Robert, mas logo está jogando. Observo que antes de arremessar ele repete o comportamento de atirar a bola de gude para o ar duas vezes e depois a joga tentando acertar a de Robert.

Robert acerta uma bola de gude e comenta em tom de escárnio sobre Bruce:

“- ‘Égua’, nenhuma.” - Bruce responde:

“- Lógico! Tu ‘tá’ do lado daí eu ‘tô’ do lado daqui.” - Robert se afasta mais para direita e Bruce arremessa o objeto. Depois trocam de lugar. No arremesso seguinte Bruce acerta e logo resgata as bolas de gude em jogo como prêmio.

Satisfeito vai a calçada onde há uma garrafa pet e lá deposita a bola de seu prêmio com outras semelhantes

Os dois voltam a jogar, mas chega Bartolomeo com um par de bolas de gude na mão. Bruce, agachado imediatamente fala, ainda com o corpo curvado e mirando a bola de gude.

“- Tu vai brincar ‘pra’ li.” – E aponta com a mão no sentido oposto ao que está. Ele está sério. Robert se afasta para próximo das bolas de gude e Bartolomeo continua observando a brincadeira dos dois. A seguir Bartolomeo caminha na mesma direção de Robert e Bruce literalmente o olha dos pés a cabeça. Ele movimentava a boca como se falasse algo para si mesmo. Ele vira o rosto numa direção oposta a que está Bartolomeo e fica observando o jogo da educadora com outro acolhido. Permanece assim até que Robert volta, e Bartolomeo se afasta. Mas logo nota que Bartolomeo segura a garrafa com as bolas de gude, a sacode, e se aproxima dizendo:

“- Tu tens mais que eu. Tu pegou só um pouquinho aqui!” – Bruce responde baixo:

“- Ah! Mas eu ‘tô’ brincando.” – Bruce se prepara para arremessar e está concentrado.

Bartolomeo se vai e Bruce olha para frente e torce o lábio. Ele retoma o jogo e durante alguns minutos reveza os arremessos com Robert. Os comportamentos começam a se repetir.

De forma repentina Bruce pega uma bola de gude, gira o braço com força e a atira com força ao mesmo tempo dizendo em voz alta:

“- Toma isso!” – E caminha pisando firmemente no chão. Pega a bola de gude que ganhou e volta para sua posição anterior. Robert o observa, joga uma bola de gude no chão, com um semblante desconcertado. Diz agitado:

“- É minha. Era a minha vez!” - Mas Bruce continua. Robert procura algo no chão. E Bruce lhe dá uma bola de gude. Assim recomeçam o jogo, revezando-se nos arremessos, mas agora começam a caminhar e ocupar mais espaço na quadra, porque as bolas de gude estão ficando espalhadas pelo chão. Quando Robert atira uma bola mais distante Bruce reclama:

“- ‘Poxa’ me entrega!” – Atira a bola de gude e a seguir diz de forma animada: - “Eh! Agora eu acerto!” – Caminha rápido em direção a nova posição da bola. E continuam

Enquanto Bruce joga, Robert se afasta e vai para o outro lado da quadra. Bruce percebe e diz:

“- Eu deixei esse daqui ‘pra’ vê se tu acerta...” – E aponta com o pé para uma das bolas de gude se afastando delas, voltando com Robert. Bruce caminha ao redor de Robert observando-o. Ao constatar que Robert não acertou, vê o companheiro lamentar, mas imediatamente assume sua posição para arremessar o objeto. A seguir também não acerta e diz sorrindo, olhando para mim:

“- ‘Égua’! Até eu... ‘Caramba’!”

Ben se aproxima para observar e Bruce, antes de jogar, olha para uma bola de gude mais afastada e diz:

“- Essa que é a minha. Essa que eu ‘tô’ querendo.” – Fala sorrindo, mas arremessa em outra direção. Ele atira a bola de gude seguidas vezes só parando ao acertá-la e resgatá-la do chão. Ele caminha e topa com seu pé em uma bola de gude a empurrando na direção de Robert que está resgatando outras do chão. Ele olha perdidamente pela quadra. De repente Robert conta suas bolas de gude e diz:

“- Aqui! ‘Tá’ faltando um. ‘Cadê’ o meu?” - Bruce que já está jogando responde:

“- Eu que vou saber!” – Continua concentrado na atividade. Robert dispara:

“- Ah! ‘Tá’ ali”.

Em certo momento Bruce percebe que a peteca de mão com que seu irmão caçula Peter brinca cai perto e a apanha, dando ao irmão, que a recebe eufórico e a atira para a educadora, acertando à trave de gol. Bruce ri e move um dos braços de forma animada.

Ele e Robert retomam o jogo. De repente Bruce acerta uma jogada em que sua bola de gude esbarra em duas outras. Ele fica animado e já correndo para resgatar seus prêmios do chão diz:

“- ‘Caramba’! Parece que eu tirei a cabeça...” - Robert responde:

“- Pega outra peteca” – Robert coça o rosto, abaixa a cabeça e faz uma careta. Dá um chute no ar. Ele fica de costas para Bruce, mas ainda o olha. Parece insatisfeito. Percebemos que ele não quer dar a bola de gude a Bruce. Este último de forma animada e sem olhar para o companheiro diz:

“- Manda essa daí, êh, Robert!”

“- Hum?” – Exclama Robert de forma insultada.

“- Eu sou o cara sortudo.” - Diz Bruce que volta para o jogo, seguido por Robert. Bruce erra o arremesso e Robert fala jocosamente:

“- Duas!”

Bruce ri desconcertado. Ele levanta a mão, como se fosse levá-la até Robert, mas desiste quando me olha. Os dois ficam em silêncio, jogam e novamente Bruce acerta e estende a mão cobrando a bola de gude de Robert. Este a atira para o ar e a para com o peito, a jogando no chão. Em silêncio Bruce caminha e a resgata.

Quando Bruce erra um arremesso leva a mão à testa e fecha os olhos, decepcionado mas logo está no jogo. Robert acerta um arremesso e Bruce sacode uma das pernas e grita:

“- Uau! Aleluia!” - Usa tom de voz jocososo. Ele devolve uma bola de gude a outros acolhidos com um chute e depois ajuda o companheiro a encontrar as bolas de gude que ganhou com a jogada. Enquanto jogam, Bruce coça a cabeça e alterna o peso do corpo entre um pé e outro, demonstrando impaciência. Quando Robert erra, Bruce movimentava um dos braços de forma alegre, mas discreta. Ele caminha para as demais bolas de gude que já ganhou e diz:

“-Eu vou jogar com três petecas e ainda vou te ganhar” – Refere-se com tom desafiador – “Eu vou usar três petecas e ainda vou te ganhar” – Repete confiante, mas não acerta. A bola de gude de Bruce bate com força na calçada e volta em sua direção. Os dois meninos firmaram como regra que se a bola ultrapassasse uma rachadura no chão da quadra, ela pertenceria imediatamente ao outro jogador. A bola de Bruce para muito próximo a essa linha e ele a chuta de volta. Robert contesta:

“- Tu chutou e ela passou!” – Robert me olha. Bruce olha para o companheiro e repete o gesto explicando:

“- Ela ia passar. Eu chutei, só que ela... ela parou bem aqui.” – Aponta com o pé o local onde a bola de gude teria parado antes da linha. Os dois se encaram e Robert estufa o peito com ar e ergue os ombros, parecendo maior. Bruce continua num tom conciliador – “É sério, é sério!”

Robert retoma o jogo e Bruce fica parado ao seu lado. Põe uma das mãos na cintura e respira fundo. Ele logo olha para o outro acolhido que brinca com a educadora, e só retorna a olhar para as bolas de gude quando é novamente sua vez de arremessar.

Em sua vez Robert arremessa e acerta uma das bolas de gude de Bruce, este percebe a chance de ela passar pela linha. Bate palma e grita: “- Parou!” – Enquanto se aproxima e ficando de costas para Robert, que chuta a bola de gude de volta, fala baixo:

“- Passou!”. Mas Bruce retruca:

“- Eh! Que passou!” – Se abaixa e pega a bola de gude, erguendo-se rápido e girando um dos braços com força. Ele a leva para o ponto em que Robert a chutou. Este, por sua vez me olha e pergunta.

“- Ia passar não ia tia?”. - Respondo:

“- Ia, mas não passou!”. - Bruce vira-se rápido, me observa e repete:

“- Ia, ia...” – usa um tom de voz impaciente. Encara Robert e se afasta, porém mantendo o contato visual com o parceiro de forma séria.

É novamente vez de Bruce arremessar. Ele acerta e dá um pulo enquanto vai resgatar seus prêmios. Mas enquanto está agachado, Robert arremessa outra bola de gude, gerando reclamação no companheiro:

“- ‘Eras’, para Robert”.

Bruce guarda as bolas de gude na garrafa e volta com uma postura mais séria, com os ombros erguidos e deixando os dois braços paralelos ao corpo, fixos e rígidos, enquanto anda rapidamente. É assim que recomeça a jogar.

Os dois percebem que há uma sujeira no caminho e juntos removem com os pés um pedaço de papel. Bruce volta para o jogo e de forma desafiadora diz a Robert:

“- Cinco horas. Tu ‘num’ vai mais ajeitar heim!”. - Os infantês jogam e de repente Robert provoca Bruce dizendo:

“- Eu vou ‘ganhá’, ainda de balão. Eu vou dá um balão”.

Bruce permanece sério, com postura tranqüila e continua jogando. Passa-se alguns minutos, o acolhido que brinca com a educadora, pega uma das bolas de gude do chão, o que provoca reação em Bruce que se aproxima dizendo:

“- É nossa, é nossa...” – Caminha projetando o tronco e a cabeça para frente.

“- Não é!” – Diz o outro acolhido. Bruce olha para a educadora e repete:

“- Não... É nossa! É nossa!” – Se movimenta de forma mais agitada, mas fala calmamente com o outro acolhido, que insiste que a bola de gude é sua e se afasta. Bruce abaixa a cabeça, olha para as demais bolas de gude, apóia uma de

suas mãos na testa e assume um semblante triste. Ele caminha de volta para próximo a Robert de cabeça baixa e logo assumindo a posição de jogar.

De repente o outro acolhido o chama e devolve a bola de gude, arremessando-a próximo a Bruce que rapidamente a apanha ficando mais alegre. Encerramos a observação por saturação dos dados.

3º Dia de Observação

Local: Sala de computação, pátio e quadra, 15:30H **Está com:** Educadores, funcionários e outros acolhidos.

Chego ao abrigo. Bruce, Peter, Ben, Clark, Johnny, John, Mandrack e Robert estão na sala de informática, usando três computadores. Todos vestem shorts, estão descalços. O dia é quente e um ventilador ameniza a temperatura. Estão sentados em cadeiras, a exceção de Mandrack que se acomodou sobre uma mesa e Ben que está em pé atrás de Bruce e John.

Bruce está sentado ao lado do irmão John e de Robert. Foi estipulado o tempo de 15 min. para que cada infante brinque no computador, revezando com os demais. Bruce observa John jogar, segurando uma bola pequena na mão. Ele está concentrado nos movimentos do personagem do jogo de computador. Enquanto observa apoiado sobre a mesa sacode levemente as pernas. A educadora avisa que o tempo acabou. John permanece sentado, mas Bruce se levanta.

O infante joga a bola no chão, depois convida seu irmão mais velho Ben para brincar de futebol no pátio e lá os dois animadamente se posicionam um em frente ao outro. Bruce faz da mesa de totó sua trave de gol e Ben, uma mesa de plástico atrás de si. Próximo a Bruce há uma educadora, sentada em frente à sala de estudos e TV assistindo um programa televisivo.

Os meninos iniciam o jogo. Um chuta contra o outro na tentativa de fazer um gol no adversário. Bruce chuta alto e forte em direção ao irmão e acerta o braço de Ben, que sorri e devolve a bola.

Mais adiante, Bruce chuta contra Ben e grita de forma alegre e prolongada, saltitando:

“- Gol!” – A educadora próxima ouve e ainda de costas diz:

“- Que é isso?” – Emprega tom de voz alto e repreensivo. Apesar disso, as crianças continuam jogando e mantêm o semblante alegre. Bruce chuta com força e acerta o dedo de Ben, sorri e diz:

“- Quatro, só falta uma.” Ele me olha sorrindo e chuta a bola com força, acertando o teto. Fica um pouco desconcertado.

Um funcionário aparece e dá um chute na bola, que sai do pátio, e quanto Bruce a apanha de volta, Peter, seu irmão caçula, chega pulando ao espaço e dizendo:

“- Eu quero brincar!... Eu quero brincar!”. Todos ficam em silêncio e Peter entra na brincadeira. Bruce e Peter vão juntos chutar a bola, eles se encostam ombro a ombro e disputam. Peter consegue dominá-la e a leva em direção ao funcionário, que entra no jogo. A bola fica presa do outro lado do pátio entre Bruce, Peter e o funcionário. Os três ficam se empurrando, e o funcionário visivelmente controla sua força. Peter pega a bola com a mão.

“- Para Peter! Assim não vale.” – Grita Bruce, com ar sério e repreensivo, se aproximando de Peter, que joga a bola no chão. Bruce a chuta contra o gol de Ben, que não o defende:

“- Gol!” – Grita Bruce. Ele bate palma e sorri. A seguir volta à posição de goleiro enquanto Ben e Peter tentam tomar a bola um do outro. Bruce de joelhos defende seu gol. Ele deita no chão, encolhe seu corpo, como se estivesse se abraçando. Vira-se de peito para cima, depois de peito para baixo, enquanto seus irmãos disputam a bola.

Ben chuta contra Bruce, que evita o gol. Sorri e grita:

“- Olha o goleirão aqui, que entrou ‘pra’ jogar.” – O infante estufa o peito com ar e bate nele com uma das mãos enquanto fala. Ben apanha a bola e grita algumas vezes:

“- Bola em jogo.” - Ele se distancia e chuta, fazendo gol em Bruce que logo dispara:

“- Esse gol não valeu... esse gol me pegou distraído.” – Ele sorri e fala descontraidamente. Ben tenta um novo chute e Bruce o defende, ajoelha-se no chão, estufa o peito e novamente bate nele dizendo – “Olha o goleirão!” - A seguir aplaude.

Peter vai à sala de TV e Ben o segue, mas Bruce o chama:

“- Chuta Ben, mas ainda não ‘tá’ valendo... Ainda não entrou nenhum gol.”

A educadora que controla o tempo de uso do computador se aproxima e pergunta:

“- De quem é a vez?” – Referindo-se a jogar no computador.

“- Peter e Ben.” – Responde Bruce com voz alta e firme e completa – “Vai lá Peter e Ben.” - Enquanto seus irmãos entram na sala de informática, Bruce chuta a bola em direção ao funcionário que ainda estava no pátio observando o jogo. Este chuta e o infante defende repetindo:

“- Eh goleirão!” – De forma alegre e orgulhosa.

O funcionário ainda chuta mais uma vez, sem acertar o gol e volta a seu trabalho. A educadora que assistia televisão se aproxima de Bruce e começa a disputar a bola com o ele que sorri animadamente. A educadora faz um gol e imediatamente Bruce pula sorrindo e diz:

“- Êh tia... assim não vale!” – Enquanto rola no chão.

A educadora traz da sala de TV uma bola maior. Ela joga para cima em direção a Bruce e fala em tom de voz alto e animado:

“- Toma essa!”

“- Êh, tia!” – Bruce agita o corpo sacudindo os braços e dá saltos.

O par retoma o jogo e logo a seguir Mandrack entra na brincadeira, tentando driblar a educadora e Bruce. Os dois acolhidos se envolvem no contato corporal, enquanto a educadora apenas observa e se afastando admoesta:

“-Olha o fogão ‘pra’ vocês não se machucarem!” – Referindo-se ao fogão quebrado depositado no pátio. Os dois infantes continuam jogando, mas Mandrack entra na sala de estudos e TV, sendo seguido por Bruce que, ainda da porta, diz:

“- ‘Umbora’ Mandrack.(Pausa) ‘Umbora’ Mandrack!” - Usa tom de voz suplicante. Ele segura a bola na mão e sacode as pernas impacientemente. Mandrack retorna e Bruce sorri e pula. Também Peter volta e toma a bola nos pés, finge chutar em Mandrack, que vira de costas ao companheiro e se encolhe, sem fazê-lo, o que provoca risos em Bruce.

Bruce e Mandrack trocam alguns passes de bola. De forma repentina Mandrack domina a bola com os pés e tenta chutá-la para dentro da lavanderia. Bruce se aproxima e diz:

“-Não Mandrack! Aí não é teu gol.” – Aproxima-se e tenta impedir o companheiro. Bruce mostra a mesa de totó como trave e toma a bola de Mandrack, com os pés.

“- A bola é minha!” – Reclama Mandrack que está com o corpo rígido e voz impaciente. Então se aproxima empurra a Bruce com o ombro em direção a parede. Bruce continua jogando, mas evita se aproximar de Mandrack.

Toma a bola do companheiro e Mandrack reclama que a bola é sua, mas Bruce faz o gol e diz:

“- Eu fiz que nem tu fez comigo!” – Referindo-se ao instante anterior em que o companheiro tomou a bola e tentou chutá-la para lavanderia.

“- Eu ‘num’ ‘vô’ mais ‘jogá!’” – Grita Mandrack, enquanto caminha rápido, pisando forte no chão e com os braços rígidos e paralelos ao corpo.

“- Sai! Ninguém ‘qué’ que tu jogue.” - Bruce fala com voz firme e olhos fixados no chão. Ele se afasta de Mandrack segurando a bola com a mão e cabisbaixo caminha para a mesa de totó. De lá convida o funcionário para jogar, chutando a bola para ele, mas o adulto devolve a bola, porque tem trabalho a fazer.

Bruce brinca sozinho com a bola, chutando-a em silêncio e com um semblante sério. Então ele corre com as bolas no pé até o outro lado do pátio e se coloca entre o vigilante e o funcionário. Eles seguram a mão do infante e prendem a bola com os pés. Bruce sorri e tenta soltar a bola, até consegui-lo com um chute forte. Ele volta à mesa de totó joga sozinho por alguns instantes. Chuta a bola para o alto e parece entediado. Vai a sala de informática onde estão as outras crianças. Pergunta a educadora:

“- Tia já deu tempo?” – Se aproxima e fala em tom suplicante.

“- Já!” – Responde a educadora após olhar no relógio. Bruce corre para Peter e Ben, que jogavam no computador, dá a bola a eles, que saem da sala. Ele assume o lugar ao lado de John, que já estava jogando com Ben e Peter.

Bruce puxa a cadeira para se acomodar, mas John não abre espaço. Então se aproxima da mesa, sentando-se na ponta da cadeira. John abre espaço e Bruce assume o teclado do computador iniciando o jogo. Quando o personagem ataca os inimigos, Bruce faz com a boca o som de tiros e socos, tenciona os músculos da perna, estica suas costas erguendo os ombros. Ele e John começam a revezar no teclado jogando alguns minutos cada um.

Chega Robert e senta-se na parte de trás da cadeira de Bruce. John assume o jogo e Bruce diz:

“- Joga... Eu vou morrer logo.” – Referindo-se com pouca importância.

Outro acolhido o ouve e brinca em voz alta:

“- Tia traz a ‘peixeira’, tem um ‘caboco’ querendo morrer aqui!” – Bruce o observa e sorri, enquanto apóia-se na mesa e relaxa os ombros, observando o jogo.

Quando reassume o comando do personagem, sua postura é ereta e faz barulhos com a boca. Contudo, John desliga o equipamento acidentalmente, enquanto brincava com os botões da CPU e Bruce triste e inconformado reclama:

“- ‘Poxa’... Tu desligou. (Pausa) ‘Poxa’.” – Bruce se curva sobre a mesa e põe uma das mãos na testa enquanto John se esforça para religar o computador. Suas pernas balançam de freneticamente e demonstram impaciência. John não consegue fazer o computador funcionar e Bruce começa a mexer no teclado. O computador volta a funcionar e Bruce avisa a John assumindo a postura ereta.

“- É a tua vez?” – Pergunta tranquilamente a John.

“- É a tua, joga logo se não acaba nosso tempo.” Os infantes novamente revezam o controle do jogo. Passam-se alguns minutos e a educadora que regula o tempo entra na sala e pergunta quem será o próximo a jogar. Os meninos ficam em silêncio, mas logo Bruce sussurra – “Pega! (pausa) Rápido! (pausa) Essa daqui é difícil. (pausa) Eu vou ficar aqui debaixo logo.”

John reassume o jogo e Bruce fica mais agitado, batendo as mãos contra a mesa do computador como se tocasse tambor. Os infantes chegam a um nível do jogo que têm dificuldades e Clark diz que sabe como vencer, mas Bruce responde:

“- Se a gente não sabe, como é que vai passar?!” – De costas para Clark fala em tom desafiador, fechando sua postura sobre a mesa.

“- Procura a caixa que tu vai achar...” – Diz Mandrack – “Olha lá duas caixas”.

“- Não dá pra pegar... ‘Caramba!’” – Bruce fala impaciente e olhando para Clark com semblante fechado e reassume o jogo. Peter chega e pergunta a educadora de quem é a vez de jogar e ela responde que é de Mandrack e Robert.

Bruce imediatamente sai da sala e vai para o pátio, brincar de chutar a bola com Peter e então propõe que joguem na quadra. Os dois correm na direção da quadra e lá se posicionam frente às traves, que são bem distantes uma da outra. Bruce chuta e faz um gol. Ele aplaude, me olha e sorri.

O funcionário que outrora brincara com eles de futebol chega à quadra e carrega Peter nas costas enquanto Bruce observa a cena e sorri da brincadeira. O funcionário – com Peter as costas – assume a posição do infante e chuta contra

Bruce que rebate a bola. Bruce sorri e dá pulos. O funcionário custa a devolver a bola e quando a chuta é para fora da quadra.

Neste tempo, Peter mostra um avião no céu e Bruce fala:

“- É, dá ‘pra’ dá um tiro nele”- Chutando contra o funcionário que, brincando com Peter, demora a devolver a bola. Enquanto espera, Bruce caminha de cabeça baixa e olha para o chão. Peter sai das costas do funcionário. Então Bruce e o funcionário voltam a jogar. Bruce impede um gol dando um tapa na bola e grita

“- Aprende comigo!” – Sorri, olha para mim e sai caminhando acelerado, enquanto bate no peito estufado. Agita os braços para o alto e dá pulos curtos.

John vem para a quadra e entra na brincadeira. O funcionário e Peter formam um time contra Bruce e John. Os quatro começam a jogar. Os três infantes correm pela quadra, segurando-se e empurrando-se, tentando tomar a bola. Após alguns instantes Bruce faz um gol e corre em direção a John gritando e o cumprimenta batendo as palmas de suas mãos erguidas sobre a cabeça. Os dois se olham e sorriem um para o outro. Este comportamento dos infantes se repete seguidas vezes após a dupla fazer o gol. Concluímos o tempo estimado de observação.