

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

CORPOREIDADE E MENINAS:
em situação de acolhimento institucional

Cristina Lessa dos Santos

Pelotas, 2012.

CRISTINA LESSA DOS SANTOS

**CORPOREIDADE E MENINAS: EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências. Área do conhecimento: Educação Física.

Orientador: Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Pelotas, 2012

Dados de catalogação Internacional na fonte:

Bibliotecaria Responsável Patricia de Borba Pereira
CRB10/1487

S235c Santos, Cristina Lessa dos

Corporeidade e meninas: em situação de acolhimento institucional /
Cristina Lessa dos Santos; Márcio Xavier Bonorino Figueiredo
orientador. – Pelotas: ESEF: UFPel, 2012. -

112 p.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em
Educação Física. Escola Superior de Educação Física.
Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012

1.Corporeidade 2.Meninas 3. Acolhimento institucional I.
Titulo II Figueiredo, Márcio Xavier Bonorino

CDD 796

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo
(Orientador)
Escola Superior de Educação Física – UFPel
Faculdade de Educação – UFPel

Prof^a. Dr^a. Marta Nornberg
Faculdade de Educação - UFPel

Prof^a. Dr^a. Mirela Ribeiro Meira
Faculdade de Educação – UFPel

Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes
Escola Superior de Educação Física - UFPel

Prof^a. Dr^a. Mariângela da Rosa Afonso (Suplente)
Escola Superior de Educação Física - UFPel

*"Na infância... Bastava sol lá fora
e o resto se resolvia".*

Fabício Carpinejar

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de agradecer as meninas residentes na Casa das Meninas I, as quais se dispuseram a participar da pesquisa, participando das atividades propostas, contando suas histórias, suas vontades e seus desejos. Agradeço pelos abraços e sorriso que recebia sempre que chegava a casa e pelo aprendizado que elas me passaram, que com certeza sempre guardarei comigo.

Gostaria de agradecer também a toda equipe da Casa das Meninas I, a coordenadora, a pedagoga, as educadoras sociais que se dispuseram desde o primeiro momento a me ajudar no que fosse preciso durante a pesquisa. Assim como, a coordenadora geral dos abrigos na cidade, que se mostrou interessada na pesquisa, autorizando e se colocando a disposição para o que fosse preciso no andamento da pesquisa.

Ao meu orientador pela confiança e credibilidade, pelas sábias palavras e sugestões, e principalmente pela paciência em orientar-me quando chegava as reuniões com dúvidas e inseguranças em relação ao estudo, as quais contribuíram para que concluíssemos esta pesquisa.

A professora e, acho que posso dizer amiga Val, por ter me dado a oportunidade de participar do Projeto de Extensão, contribuindo para meu crescimento e amadurecimento acadêmico, incentivando-me nos estudos, sendo sempre muito paciente em suas sugestões.

Agradeço as queridas professoras da Banca Examinadora pelas grandes e essenciais contribuições e sugestões.

Agradeço a todos familiares, amigos e colegas, que de forma direta e indireta contribuíram para a efetivação deste sonho.

Ao meu noivo Henrique, por compartilhar e incentivar todo o processo do mestrado, tendo paciência com minhas crises com relação à pesquisa, os momentos em que achava que tudo estava errado, pelas palavras de carinho e incentivo e principalmente pelo companheirismo.

Agradeço intensamente a minha família que sempre me apoiou. A minha mãe Izonet, pelo incentivo em todos os momentos, desde a seleção do mestrado até este momento, ela que sempre me puxou para que não desistisse nunca e nem desanimasse, por me perguntar da pesquisa, do andamento, da escrita e sempre dizendo que eu era capaz. Agradeço muito a minha irmã Patricia, pelas orientações, pelas dicas, pelas sugestões e contribuições, sempre se mostrando disposta a me ajudar na organização da escrita, na busca por livros e referências, com certeza sua ajuda foi essencial. E agradeço também aos meus irmãos, Estéfano e Stênio.

O Mano pelas conversas ricas que tivemos sobre o tema da pesquisa. E o Teno pelos puxões de orelha, me mandando estudar e escrever. Mas principalmente pelo amor e carinho de todos eles, eles que são o meu alicerce. Amo-os.

Mas principalmente agradeço a Deus por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar o caminho nas horas de dúvidas e me suprir em todas as minhas necessidades.

Sumário

1. Apresentação.....	9
2. Projeto de pesquisa.....	10
3. Relatório de campo.....	51
4. Artigo: A expressão da corporeidade de meninas residentes em uma Casa Lar.....	77
5. Comunicado a imprensa.....	103
6. Anexos.....	106

Apresentação

A presente dissertação de mestrado, exigência para obtenção do título de mestre pelo curso de Mestrado em Educação Física, é composta pelos seguintes itens:

- 1) Projeto de pesquisa (apresentado e defendido em 2010) com incorporações das sugestões dadas pelos revisores, Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes (ESEF/UFPel); Profa. Dra. Mirela Ribeiro Meira (FaE/UFPel); Profa. Dra. Marta Nornberg (FaE/UFPel).
- 2) Relatório de campo.
- 3) Artigo intitulado: “Corporeidade e meninas: em situação de acolhimento institucional”, o qual servirá de base para os pareceres da banca. Após apreciação dos mesmos, será enviado para o periódico Cadernos de Educação FAE/UFPel.
- 4) Comunicado a imprensa: com os principais achados para a imprensa local.
- 5) Anexos

2. PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Projeto de Pesquisa

“A UNIVERSIDADE VAI À CASA LAR”: OLHARES DE MENINAS PARTICIPANTES
DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

CRISTINA LESSA DOS SANTOS

Pelotas, 2010

Cristina Lessa dos Santos

“A UNIVERSIDADE VAI À CASA LAR”:
OLHARES DE MENINAS PARTICIPANTES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área de conhecimento: Educação Física).

Orientador: Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Pelotas, 2010

Banca Examinadora:

.....

.....

.....

.....

Sumário

INTRODUÇÃO.....	15
1. MEU DIÁRIO DO PROJETO DE EXTENSÃO “A UNIVERSIDADE VAI À CASA LAR”.....	18
1.1 Minha experiência no projeto e minhas impressões da casa.....	19
1.2 A organização e a estrutura das Casas Lares	22
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	24
2.1 Conhecendo as Casas Lares.....	24
2.2 Histórico das infâncias, das políticas sociais e de atendimento.....	27
2.3 Situando nossa concepção de infâncias.....	38
3. METODOLOGIA.....	41
3.1 Metodologias com crianças.....	43
4. CRONOGRAMAS.....	45
4.1 Cronograma 2010.....	45
4.2 Cronograma 2011.....	45
4.3 Cronograma 2012.....	46
5. ORÇAMENTO DA PESQUISA.....	47
REFERÊNCIAS.....	48

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa proponho-me a estudar o Projeto de Extensão “A Universidade vai à Casa Lar” e os significados deste para as crianças que dele participam.

Sendo assim tenho como objetivo central identificar de que forma a corporeidade de meninas residentes em uma Casa Lar em uma cidade no sul do Rio Grande do Sul se desenvolve dentro do projeto de extensão “A Universidade vai a Casa Lar”. Algumas questões balizaram meu interesse em pesquisar esse universo das crianças acolhidas institucionalmente, pretendo agora, buscar na investigação com os olhares das meninas, com idade entre 7 e 12 anos, que residem em uma Casa Lar na cidade de Pelotas, outros sentidos por elas atribuídas ao Projeto.

Inicialmente descrevo a minha trajetória: Formada em licenciatura em Educação Física (EF) no ano de 2010, entrei na faculdade no ano de 2006.

No primeiro ano de faculdade participei de um projeto de extensão já desenvolvido há muitos anos pela Escola Superior de Educação Física (ESEF), nele são desenvolvidas atividades aquática e de dança com pessoas com síndrome de down e deficiência mental, no entanto minha participação em tal projeto ocorreu apenas nas atividades aquáticas. Fiquei atuando neste projeto durante todo primeiro ano da graduação. A partir deste projeto, passei a atuar no projeto de extensão Novos Caminhos, o qual se propunha a desenvolver atividades que possibilitem as pessoas com necessidades especiais (Síndrome de Down e Deficiência Mental) a inserção no mercado de trabalho. Minha participação se restringiu ao primeiro semestre de 2007. Tal projeto era uma parceria entre as Faculdades de Educação Física, Artes e Educação.

Neste mesmo ano, passei a integrar o grupo de estudos em EF Escolar, no qual líamos textos, livros, artigos, dissertações e teses e também víamos filmes e ao final fazíamos uma discussão sobre o assunto, neste grupo permaneci até a conclusão da graduação. Durante meu percurso acadêmico, participei de grupos de pesquisa relacionados à EF escolar. Fui monitora por duas vezes das disciplinas de administração escolar, introdução a EF e temas transversais.

No entanto o que mais marcou minha trajetória acadêmica foi a participação no Projeto de Extensão “A Universidade vai à Casa Lar”, este passou a ser desenvolvido pela escola no ano de 2008, com o intuito de promover atividades recreativas e esportivas para as crianças e adolescentes que residem nas Casas Lares de Pelotas. O projeto também visa permitir aos acadêmicos do curso de EF o conhecimento da realidade das instituições de

acolhimento da cidade, além de oportunizar o contato destes com as crianças e adolescentes que estão sob a tutela do Estado. A aproximação entre universidade e sociedade é fundamental no processo de formação profissional e pauta a justificativa do Projeto.

Nesse projeto atuei durante um tempo como estagiária, atendia a Casa das Meninas menores, juntamente com uma colega, uma vez por semana íamos dar aulas para as meninas que ficavam na casa no turno da manhã. Alternávamos entre trabalhar dentro da casa e fora¹.

Depois segui atuando no projeto de forma indireta, participando das reuniões, onde eram feitas leituras que ajudavam a compreender melhor a realidade das Casas Lares e das crianças e adolescentes que nelas residem e ainda quando necessário ia aos abrigos para ajudar os estagiários que ali estavam atuando. Participava da realização das atividades de integração, que são feitas ao final de cada semestre, bem como auxiliava na organização e realização do seminário, proposto ao final de cada ano, com o objetivo de debater assuntos relacionados às Casas Lares e as crianças e adolescentes que nelas residem, enfim, assuntos referentes à institucionalização destes sujeitos.

A participação e o envolvimento com o projeto me possibilitaram a criação de vínculos e me instigaram a investigar, a questionar, a pesquisar alguns assuntos relacionados ao projeto, aos abrigos, as crianças e adolescente e a EF. Desta forma, escolhi como tema de meu trabalho de conclusão de curso: a percepção de crianças participantes do projeto de extensão, com relação à EF escolar e que relação esta percepção tinha no comportamento delas no dia-a-dia da casa.

O contato da pesquisa com as crianças abrigadas fez com que minhas novas dúvidas e questionamentos surgissem. Sendo assim, busquei outro tema que despertasse meu interesse em pesquisar, chegando assim ao tema que hoje me proponho estudar.

Tendo como questão norteadora: *De que forma se desenvolve a corporeidade das meninas residentes em uma Casa Lar dentro do Projeto de Extensão “A Universidade vai á Casa Lar”?*

Surgem assim, outras questões² que conduziram à realização deste trabalho, tais como: Como as atividades recreativas propostas no projeto são “lidas” pelas crianças? O que elas mais e menos gostam no projeto? Por quê? Quem são estas crianças? Por que elas vão ao projeto?

¹ A explicação de como ocorrem estas atividades está descrita no capítulo 1, que fala do projeto de extensão.

² Evidentemente, nem todas essas questões serão respondidas com esta investigação.

Esta pesquisa torna-se importante pelo fato de identificar a visão que as crianças que participam do projeto têm sobre o mesmo, contribuindo assim para a qualificação do Projeto de Extensão. Além disto, ele contribui na sistematização de um projeto de extensão em um projeto de pesquisa. Dando visibilidade a um projeto de extensão que possui 3 anos de existência, reforçando sua importância, tanto dentro da Universidade, como fora. Já que, ele proporcionar o contato da Universidade com a sociedade, além de propiciar novas experiências para os estagiários que buscam este projeto e principalmente, proporcionar as crianças e adolescentes que vivem em abrigos atividades recreativas e esportivas, diferente das da escola, já que neste espaço elas terão outro tipo de comprometimento.

Outro ponto importante de salientar é o número relativamente baixo de trabalhos relacionados à EF e os abrigos para crianças e adolescentes, sendo que a maioria das pesquisas encontradas, realizados com estes sujeitos, é de áreas como a psicologia e a assistência social.

Para uma melhor organização do trabalho, separei este em capítulos. Sendo assim, logo após esta introdução do trabalho, no capítulo 1, falo do Projeto de Extensão objeto de estudo desta pesquisa, situando como ele surgiu, quais são seus objetivos, de que forma esta estruturado e organizado.

No capítulo 2, faço uma revisão da literatura, começo explicando o que são as Casas Lares, de que maneira funcionam, ou ao menos deveriam funcionar, de acordo com as leis que as regem. Após, é descrita a história das infâncias e das políticas sociais e de atendimento. E para encerrar esse capítulo situo as concepções de infâncias as quais me aproprio, com o intuito de dar base a esta pesquisa.

O capítulo 3, explico a metodologia que utilizei para coleta de dados, explico quem serão os sujeitos da pesquisa e os critérios de escolha.

1. MEU DIÁRIO DO PROJETO DE EXTENSÃO “A UNIVERSIDADE VAI À CASA LAR”

O projeto de Extensão “A Universidade vai à Casa Lar” começou no primeiro semestre de 2008 atendendo a quatro das seis Casas Lares da cidade de Pelotas

Atualmente, as Casas são organizadas da seguinte forma na cidade, uma delas mista, onde vivem os bebês e crianças até seis anos. Duas instituições são de meninas, uma abrigando meninas de 7-12 anos e outra de 12-18 anos. Para os meninos existem três Casas Lares, uma para os de 7-12 anos, outra para os de 12-14 anos e ainda uma para os maiores de 14-18 anos de idade.

O projeto trabalha com cinco destas instituições, não atendendo assim a casa que abriga os bebês e crianças menores. Optou-se por não atuar com esta instituição, visto que esta é uma das Casas que mais possui ajuda de projetos sociais e de voluntários. Desta forma o Projeto se direcionou às demais casas.

No entanto, em alguns semestres nem todas as Casas, com as quais o projeto se propôs a trabalhar, foram atendidas. Isso por que, nem sempre há estagiários suficientes para atender a todas. Além disso, na maioria dos semestres os estagiários trabalham em duplas nas casas. Mas este quadro vem se modificando a cada semestre, de acordo com o número de estagiários e as possibilidades deles de atenderem a todas.

Assim como as crianças e adolescentes que estão em cada um dos abrigos há interesses diferentes, as atividades propostas para cada um destes são distintas. As meninas maiores gostam de atividades como dança, caminhada, jogos de vôlei e de futebol. As meninas menores gostam de brincar de ginástica, dança, atividades recreativas. Os meninos pequenos gostam também de atividades recreativas, jogos de futebol e caçador. Os de 12-14 anos demonstram gostar de atividades aquáticas e jogos de bola. Já os meninos mais velhos gostam de jogar futebol e alguns deles gostavam muito de ir para a sala de informática interagir com jogos eletrônicos.

Cada criança e adolescentes tem a sua singularidade, gostos e desgostos, por isso o projeto procura diversificar as suas atividades, proporcionando ações recreativas, esportivas e aquáticas.

O projeto se propõe a fazer integração, de todos os envolvidos ao final de cada semestre e quando possível, durante o semestre. Esta atividade é feita com todas as casas ao mesmo tempo. A cada semestre ela assume uma roupagem diferente, com gincanas, torneios,

atividades de recreação, na zona rural, na praia. Enfim, as atividades são diversas, mas o objetivo central é sempre o mesmo, reunir todas as Casas Lares, com o intuito de promover o encontro de irmãos, primos, amigos etc.

A cada semestre letivo entram e saem estagiários no projeto, alguns se mantêm durante mais de um semestre. Ao início de cada semestre é feita uma reunião, para a apresentação e para a escolha das casas que cada um irá atuar.

Cada estagiário se dispõe a atuar uma vez na semana, em um turno na Casa a trabalhar com as crianças e/ou adolescentes durante uma hora. Além disso, se comprometem a comparecer nas reuniões semanais, onde são relatadas as experiências vividas na Casa, como também são debatidos textos e artigos sobre as instituições de abrigo, as crianças e os adolescentes institucionalizados, as políticas de atendimento as infâncias abandonadas no país, enfim temáticas que contribuem no desenvolvimento do projeto. O objetivo é ir além da execução, compreender o que são as casas, quem são estas pessoas que lá estão e com quem estamos atuando.

Nos encontros são realizadas atividades recreativas e esportivas principalmente. Elas são desenvolvidas em espaços diversos, já que às vezes os estagiários vão às casas e desenvolvem as atividades lá mesmo, outras vezes vão para praças ou ginásios perto dessas. Ou ainda, dependendo da disponibilidade do transporte da prefeitura da cidade, as crianças e/ou adolescentes são levados para a ESEF.

Em alguns semestres nem todas as Casas Lares são atendidas e também, às vezes, uma é atendida em um turno apenas, isso ocorre porque nem sempre se têm estagiários suficientes para atender todas as casas e em todos os turnos. Sabemos que este é um limite do projeto, já que o ideal seria a continuidade do trabalho e que todas fossem atendidas e em todos os turnos, para que pudéssemos trabalhar com todos que estão abrigados, no entanto isto não tem sido possível.

1.1 Minha experiência no projeto e minhas impressões da casa

A minha experiência com o projeto começou em 2008, quando este passou a ser desenvolvido. Entrei para atuar com estagiária em uma das Casas. No entanto não sabia como seria isto, já que não tinha noção de como eram estas casas, quem eram as pessoas que lá estavam, ou seja, não sabia o que iria encontrar.

Foi na primeira reunião, quando a professora explicou como seriam as atividades, como eram as casas, quantas tinham, entre outras coisas, que eu e acredito que os outros que

ali estavam, começamos a entender e conhecer onde iríamos desenvolver nosso trabalho. Este foi nosso primeiro contato com a realidade destas instituições de acolhimento.

Fomos orientados desde o início, de como poderia ser nossas atividades, de que maneira poderíamos estabelecer vínculos com estas crianças e adolescentes. Além disso, neste primeiro encontro do grupo foram passadas algumas instruções de como podíamos desenvolver nossas atividades, como anotar as falas e atitudes das crianças e adolescentes durante as atividades. Propor atividades cooperativas e de integração entre o grupo. Nas primeiras semanas foi sugerido que começássemos com atividades mais calmas, para que pudéssemos nos aproximar do grupo e para que fossemos nos conhecendo.

Nesse dia, escolhemos as casas que cada dupla iria atuar. Eu e minha dupla nos propusemos a atuar na Casa das Meninas (CAME) 1 a que a tende meninas de 7-12 anos.

O primeiro contato com a casa foi por telefone, falamos com uma educadora social e marcamos a visita a casa e primeira observação. Já nesse primeiro contato fiquei um pouco surpresa com a atitude desta, pois ela pediu-me licença e mandou que as meninas calassem a boca, pois ela estava no telefone.

O segundo contato foi a visita a casa, fomos recebidas pela coordenadora e a psicóloga da casa. Ambas nos receberam muito bem, nos apresentaram as meninas e nos mostraram a casa. Combinamos então nossa primeira ida a instituição para começar as atividades.

Quando me inscrevi para atuar no projeto não imaginava que realidade era essa, de certa forma esperava que fosse se assemelhar as aulas de uma escola. No entanto não foi isso que aconteceu, pois foi uma fase bem angustiante, já que é uma realidade bem diferente e no início sempre é mais chocante. Até porque quando se começa, vamos com todo gás, imaginando muitas coisas, como vão ser as aulas, as crianças, criamos expectativas que muitas vezes não condizem com o que iremos encontrar.

De certa forma foi isso que aconteceu, lembro que ao sair da casa, após as atividades, geralmente saía bem desanimada, pois tinham brigas, algumas se mostravam resistentes e não queria fazer as atividades e isso realmente chateava-me.

Nós planejávamos as aulas, escolhíamos atividades que elas diziam gostar e na hora de fazer era uma confusão e algumas não queriam participar.

Existiam alguns conflitos entre elas, na 1ª aula, em uma atividade de roda em que todas deveriam estar de mãos dadas, uma menina não quis dar a mão para a companheira do lado, pois ela alegou que esta tinha problemas.

A 3ª aula foi uma das que mais me marcou, foi um dia que elas estavam bem agitadas e em todas as brincadeiras propostas houve brigas. Na última atividade a educadora social, mandou que todas participassem só uma não participaria, pois estava doente e não poderia.

Ao final da aula, quando estávamos entrando na casa uma das meninas pegou um limão e colocou em cima de um tijolo, pegou um cabo e bateu no limão com toda força, o limão ficou todo espatifado e para arrematar ela falou que faria isso com a cabeça de outra menina da casa.

Simplesmente sai arrasada da casa, chocada, apavorada, foram tantos os sentimentos que passaram naquele momento que fica difícil descrever.

Na reunião seguinte a essa aula, como de costume relatei o ocorrido. No entanto, nesta reunião estava a coordenadora da geral das Casas Lares e abrigos da cidade, quando fiz o relato ela perguntou-me quem era a menina, fiquei sem jeito de responder, mas ela garantiu que poderia falar que não haveria nenhum tipo de castigo para a menina.

Quando disse o nome, ela falou que já imaginava e contou que esta menina apresentava um quadro mais agressivo, pois em dada circunstância ela degolou um gato.

Fiquei mais chocada, todos na sala ficaram, mas acredito que eu tenha ficado mais, já que o episódio do limão havia ocorrido na minha aula. Lembro-me que baixei a cabeça e comecei a chorar, de tão horrorizada que estava. Acho que naquele momento passou várias coisas na minha cabeça, inclusive a vontade de desistir.

Tanto foi que na aula seguinte não fui. Voltei a dar aula apenas na outra semana e a professora coordenadora do projeto acompanhou-me. Neste dia tinham algumas meninas do turno da tarde na casa, pois não tinham aula na escola. Foi um dia tranquilo, conseguimos realizar as atividades, algumas não participaram, mas ficaram olhando.

Na 6ª aula elas estavam bem inquietas, não gostavam das atividades que propúnhamos, sempre tinha uma que não queria fazer. Então a minha colega sentou todas na sala e disse que elas reclamavam demais, que não gostavam das atividades e sempre tinha uma que não queria participar porque não é do jeito que queria. E disse ainda que dessa maneira não daria para levá-las para atividades fora da casa.

No final elas se acalmaram, disseram que gostavam que nós fôssemos lá e que iriam se comportar. E para encerrar a aula uma menina leu dois poemas que ela tinha feito.

Nossa primeira atividade fora da casa foi ótima elas se comportaram muito bem, fizeram todas as atividades e todas que foram participaram. Em nenhum momento a educadora se manifestou na aula, foi apenas para observar.

Com o passar do tempo no projeto podemos constatar que as atividades fora da Casa tendem a se desenvolver melhor. São muitos os fatores que nos levam a crer nisto, isso porque as crianças e os adolescentes que residem nas Casas Lares da cidade, não têm muitas oportunidades de sair da casa. No dia-a-dia saem para ir à escola e no outros turnos ficam na casa.

Elas muitas vezes não têm a liberdade de sair sozinhas da instituição, por exemplo, ir à casa de uma colega de escola, para fazer um trabalho, conversar etc.. No entanto, isto ocorre pelo fato de algumas destas crianças e adolescentes estarem sob proteção judicial.

Dessa forma, através das experiências vividas no projeto podemos constatar que as atividades realizadas fora das Casas são mais proveitosas, pois as crianças e os adolescentes tendem a aceitar melhor as atividades propostas. Além disso, pode-se perceber que neste tipo de atividade há uma menor interferência por parte das educadoras.

São inúmeros os motivos que nos levam a crer em melhores rendimentos das atividades do projeto, quando estas são realizadas fora da casa. Além disso, esse é um momento de liberdades para estes, um momento em que interagem com outras pessoas que não as da Casa Lar.

Durante estes três anos do projeto vários foram momentos de dúvidas, de angústias e de alegrias, e destes nasceram questionamentos, que fomos buscando responder através do estudo, dos registros das reuniões, dos relatos dos estagiários, das falas das crianças e adolescentes nas aulas.

1.2 A organização e a estrutura das Casas Lares

A coordenadora do abrigo estudado trabalha em conjunto com uma equipe multidisciplinar, sendo uma psicóloga, uma pedagoga e uma assistente social.

A Casa Lar investigada é composta por educadores sociais, funcionários de serviços gerais e os auxiliares de enfermagem. As educadoras sociais orientam as crianças, ajudam nas atividades escolares, no cuidado com os horários, na rotina da Casa, na organização da mesma e acompanha as crianças, quando necessário, a atendimentos. O profissional de serviços gerais cuida das refeições, arruma e limpa o abrigo.

O auxiliar de enfermagem cuida da higiene pessoal das crianças, faz encaminhamentos médicos e orienta medicamentos. Este vai todos os dias na Casa e ajuda principalmente com relação à higiene pessoal, como escovar os dentes, o cuidado com o corpo e com os cabelos.

É feita uma escala entre os funcionários, os quais são divididos em plantões, o turno da manhã conta com três funcionárias, da tarde com dois e da noite também. Os funcionários trabalham seis dias na semana e folgam um. Por terem poucos funcionários, durante o fim de semana, alguns têm de trabalhar mais seis horas nos fins de semana, contando estas horas como extra. Quem fica no turno da noite, trabalha 12 horas e folga 16 horas. Quem trabalha nos turnos do dia, ficam seis horas na instituição.

Como já mencionado, as Casas Lares da cidade contam com um quadro de funcionários que deveria incluir um técnico de Educação Física, no entanto, apenas uma Casa é contemplada com este profissional, sendo que este tem uma carga horária de seis horas diárias. Ficando, portanto, as outras Casas desamparadas com relação a este tipo de serviço.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo abordarei um dos temas centrais desta pesquisa, que é a questão das infâncias invisíveis que circulam nas instituições de acolhimento, mas para que possa adentrar neste tema é preciso expor assuntos que perpassam este. Sendo assim faço uma breve descrição do que são as Casas Lares, bem como um levantamento do histórico das infâncias e das políticas sociais e de atendimento as infâncias e situo as concepções de infâncias apresentadas por alguns autores, das quais me inclinarei para aquelas que entendem as crianças como atores sociais e produtores de cultura.

2.1 Conhecendo as Casas Lares

As Casas Lares são instituições de abrigo para crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco, seja por falta de recursos materiais dos pais ou responsáveis, negligência, maus tratos, abuso sexual etc. Estas crianças são encaminhadas para estes abrigos a fim de assegurar seus direitos, os quais estão previstos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA).

De acordo com a Constituição, em seu Artigo nº 227 que diz:

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

No que diz respeito ao assegurar o direito à convivência familiar e comunitária, o ECA em seu art.23 garante que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder”. No entanto, de acordo com Silva (2004b) a pobreza familiar é responsável por mais da metade dos abrigamentos em todo país, correspondendo a 52% destes.

Segundo Silva (2004a, p.17), as instituições de abrigos para crianças e adolescentes no Brasil,

[...] são responsáveis por zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que, temporariamente, necessitam viver afastados da convivência com suas famílias, seja por uma situação de abandono social, seja por negligência de seus responsáveis que os colocou em risco pessoal.

De acordo com Tostes, (2009, p.2),

o Abrigo surge, enquanto determinação do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), como medida de proteção e um modo de atendimento diferenciado das grandes instituições destinadas ao acolhimento de crianças e adolescentes que se fazia antigamente.

O que se espera desse novo modelo de abrigo, por serem casas nas quais vivem pequenos grupos de abrigados, é que se aproxime ao máximo de um lar e que as crianças e adolescentes ali residentes possam ter assegurada sua individualidade.

Isto é claro dentro do possível, já que sabemos que manter uma casa com uma média de 20 crianças não é a mesma coisa do que uma com em média três, quatro crianças. Estes são limites desta estrutura e que dificilmente serão superados.

Assim como o fato de se ter funcionários cuidando das crianças acolhidas, o que não é mesma coisa de que uma família. Por mais que haja um apego, um sentimento sincero entre estes.

A criança quando perde o seu referencial familiar, que na maioria dos casos é a mãe, tende a se tornar insegura, tanto em relação a si mesma, quanto aos outros. Devido a isto, há grande importância dos abrigos serem coordenados por mães sociais³, que devem assumir as casas e agirem como responsáveis das crianças que ali estão.

O que de fato muitas vezes não ocorre. O exemplo que temos, na cidade onde ocorre o estudo e até mesmo em outras da região, é que as Casas Lares são dirigidas por coordenadoras, que tende a se responsabilizar mais pela parte administrativa e burocrática da instituição. E divide os afazeres da residência, com uma equipe multidisciplinar, sendo cada um responsável pela por uma tarefa⁴.

Mesmo assim, o ideal seria que as Casas Lares se aproximassem ao máximo de um lar, para que estas crianças possam se sentir bem à vontade, como se realmente estivessem em suas casas. Como indicado pela Organização de Auxílio Fraternal (OAF):

A casa-lar tem a finalidade de resgatar o ambiente familiar, substituindo a família original das crianças em situação de abandono, oferecendo-lhes a oportunidade de uma convivência afetiva equilibrada e saudável, condição indispensável ao seu pleno desenvolvimento (1996; s.p.).

Segundo o art. 4 do ECA, a família e o poder público têm a obrigação de assegurar, acima de tudo a efetivação dos direitos alusivos à vida, à saúde, à alimentação e à educação. No entanto, isso muitas vezes não é respeitado, já que a razão para a retirada de um grande

³ Lei nº. 7.644, de 18 de dezembro de 1987, artigo 2º - Considera-se mãe social, para efeito desta Lei, aquela que, dedicando-se à assistência ao menor abandonado, exerça o encargo em nível social, dentro do sistema de casas-lares.

⁴ Para um melhor entendimento da distribuição das tarefas, ler o capítulo 1.

número de crianças e adolescentes de suas famílias foi justamente o descumprimento dessa lei.

Muitas crianças são submetidas pelos pais a pedir esmolas nas ruas e sinaleiras, passando fome e frio, pegando chuva e correndo vários riscos nesses espaços, enquanto deveriam estar na escola estudando.

Nesse caso, devemos questionar de quem é o dever de cuidar destas famílias? Ou melhor, quem cuida destas famílias? Que famílias são essas que não conseguem dar uma vida digna para os seus filhos? Não seria obrigação do poder público garantir que cada criança crescesse no seio de sua família, com o mínimo de dignidade?

Sendo assim, não se pode também jogar a culpa desse descaso somente nas famílias, uma vez que é obrigação do poder público assegurar estes direitos às crianças e adolescentes. É preciso considerar ainda que a grande maioria dessas famílias pertença a camadas desfavorecidas economicamente, e que não tem condições de dar uma vida digna para seus filhos.

A grande questão que é as camadas desfavorecidas economicamente possui um histórico de descaso do poder público. Rizzini e Pilotti (2009) nos mostram que a história das políticas de assistência a infância no país pintam a imagem de uma família incapaz de criar seus filhos, isso porque estes pais – os desfavorecidos economicamente – eram visto como seres imorais e com vícios.

Os motivos da retirada das crianças das famílias são inúmeros. Há casos, de crianças que foram retiradas de suas famílias, por ficarem sozinhas em casa, muitas vezes ainda tendo de cuidar de irmãos menores, enquanto os pais estavam no trabalho. Esse dado ilustra o que foi citado anteriormente, já que não há creches ou escolas de turno integral suficientes, para os pais que tem de trabalhar, deixarem seus filhos e que ao mesmo tempo não tem condições de deixá-los com outra pessoa.

De acordo com o ECA é de responsabilidade do Estado a proteção de crianças e de adolescentes, sendo estabelecido no parágrafo único do art. 101, a excepcionalidade e a provisoriedade do abrigamento, sendo que este é uma transição para colocação em uma família substituta, como está assegurado nos incisos I e II do art. 92, ou se preserva os vínculos familiares, ou a criança deve ser integrada em família substituta quando forem esgotados todos os recursos de reintegração na família de origem.

No entanto, esta medida não é seguida, como é apontado em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2004, em que foram

pesquisados 589 estabelecimentos que integram a rede de abrigos que recebem recurso do Governo Federal, o relatório mostra que 32,9% de todos os abrigados, estão nesta situação em torno de 2 a 5 anos, o que vai de encontro ao que é previsto no art. 101 do ECA (SILVA, 2004a).

Com estes dados, fica evidente que as questões legais, que regem as instituições de abrigos, são importantes para entendermos, pelo menos um pouco da organização destes espaços e para termos contato com os parâmetros que conduzem as instituições de acolhimento.

Talvez este estudo devesse ir além do Projeto de Extensão, para que pudéssemos compreender o que levam realmente ao acolhimento de crianças e adolescentes em instituição públicas, separando-as de suas famílias e privando-as desse convívio.

Acredito que este seja um limite desta pesquisa, já que neste momento pretendemos focar o estudo no Projeto de Extensão. Ultrapassando esses parâmetros legais para compreender, a partir das infâncias que lá circulam, as suas questões sobre um projeto, inicialmente, gerado no âmbito universitário, mas cujo acontecimento só se realiza com a participação das crianças e dos adolescentes, daí se subentende que teriam muito a dizer, mais do que sobre o projeto, sobre suas vidas neste projeto. Para tanto, utilizarei autores da história da educação da infância (RIZZINI, 2009; ÀRIES, 1981; DEL PRIORI, 1999), os quais possuem um imenso conhecimento sobre a trajetória, das políticas sociais e de atendimento e da assistência das infâncias. Como também utilizarei autores da sociologia da infância que compreende as infâncias e as crianças como atores sociais.

2.2 Histórico das infâncias, das políticas sociais e de atendimento

A preocupação com a infância passa a existir a partir do século XIX, até então a criança era vista como um ser incompleto, invisível. Pois, como diz Àries sobre o sentimento que se tinha para com as crianças, na Idade Média, “a criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (1981, p. x).

Àries (1981) fala que este período foi de ausência do sentimento de infância. Isto é, a infância era só enquanto a criança não se “bastava”, depois ela já se misturava aos adultos. A transição entre criança pequena, juventude e homem adulto não existia nesta época. A juventude era uma fase inexistente. Os valores, os conhecimentos e a socialização, a criança não aprendia com a família e sim com os adultos, ajudando nos afazeres.

Existia era o que o autor chama se “sentimento superficial” com relação às crianças, elas eram “paparcada” enquanto era bem pequenas e engraçadinhas.

No entanto, Àries (1981) mostra que a criança e a família assumem novos lugares nas sociedades industriais. O fim do século XVII levou a uma considerável mudança com relação à falta de sentimento, demonstrada na Idade Média, para com as crianças.

Isto ocorre porque a escola assume um papel importante diante desta mudança. Agora a criança deixa de aprender com a vida e de se misturar com os adultos, “a escola substitui a aprendizagem como meio de educação”. A criança passa por um processo de enclausuramento, que é a escolarização. Antes de a criança ser “solta” no mundo dos adultos, ela tem de passar um tempo “presa” a escola (ÀRIES, 1981, p. x). Würdig (2007, p. 48) reforça essa idéia, dizendo que: “As crianças, ao serem enclausuradas na escola, foram submetidas às exigências e deveres relativos à cultura escolar, à ética do esforço e à disciplina mental e corporal”.

Esta separação se deu pelo “movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados a Igreja, às leis ou ao Estado”, sendo apoiada pela família, que agora o faz, para demonstrar seus sentimentos em relação aos seus filhos (ÀRIES, 1981, p. x).

Neste momento, a família passa a se configurar de uma maneira diferente de antes, demonstrando afeição entre marido e mulher, pais e filhos. Com relação à preocupação com os filhos esta passa a ser demonstrada, principalmente, através da importância que agora se dá para a educação (século XIX e XX). Os pais passam a acompanhar os estudos dos filhos. Neste sentido, a família passa a se organizar em torno da criança. Neste momento então, “a criança saiu do seu antigo anonimato” (ÀRIES, 1981, p. xi).

No século XVIII, percebe-se uma redução voluntária da natalidade, sendo que esta está ligada a limitação do número de filhos para que assim pudesse melhor cuidá-los. No mesmo século, houve uma diminuição da mortalidade infantil, no entanto esta se deu, não por questões médicas ou higiênicas, mas pelo simples fato de que se parou de ajudar ou de deixar que a criança morresse.

Àries (1981, p. xiv) diz que:

Uma grande mudança interveio então nessa sociedade, talvez na época do feudalismo e dos reforços dos antigos domínios. Essa mudança afetou a educação, ou seja, a transmissão dos saberes e dos valores. Daí em diante, ou seja, a partir da Idade Média, a educação passou a ser assegurada pela aprendizagem. [...] A mistura de idades decorrentes da aprendizagem parece-me ter sido um dos traços dominantes de nossa sociedade de meados da Idade Média até o século XVIII. Nessas

condições, as classificações tradicionais pela idade não podia deixar de se embaçar e perder sua razão de ser.

O autor chama atenção para um fato muito importante da história da infância, o chamado infanticídio tolerado, não que esta fosse uma prática legal. Mas, era um crime cometido sigilosamente, às vezes disfarçado, como um acidente. Por exemplo, a criança dormia com os pais e acidentalmente, morria asfixiada. Sendo que nada era feito para preservar e manter a vida destas (ÀRIES, 1981).

Com a valorização da família, observou-se uma estrutura mais fechada desta, que agora procurava manter sua intimidade, e é a partir deste sentimento de família, que se centralizava mais na mulher e nas crianças, que há também, um “interesse renovado pela educação das crianças e uma notável elevação do estatuto da mulher [...]” (ÀRIES, 1981, p.xix).

E como consequência destas transformações, Àries aponta uma mudança de “polarização da vida social no século XIX em torno da família e da profissão, e o desaparecimento da antiga sociabilidade” (1981, p. xi), em que as trocas afetivas se davam entre vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, tendo assim uma disposição das comunidades tradicionais aos encontros, às visitas e as festas.

Apesar de ser importante conhecer da história das infâncias em outros países, é essencial salientar aqui, que a história pode ser modificada de acordo com os interesses de quem as conta. Àries, por exemplo, recebeu algumas críticas, pois se utilizava de “fontes iconográficas e porque ‘[...] os temas e os motivos dessas fontes eram a expressão de atitudes e valores dessa época’ e atendiam aos interesses de quem as encomendavam” (PINTO, 1997, p.39 *apud* WÜRDIG, 2007, p.49).

No entanto, Del Priore (1999) diz que apesar das críticas as teses de Àries, estas servem de inspiração para os historiadores brasileiros orientarem suas próprias teses. A autora chama atenção, dizendo que estas teses devem ser utilizadas com inspiração e não como orientação, que podem ser seguidas a risca, até porque cada país tem sua história. Sendo assim, me proponho a contar, com ajuda de alguns autores, um pouco desta história do Brasil.

No período Colonial todas as decisões eram tomadas por Portugal, inclusive com relação à assistência a infância, as quais eram aplicadas pela Igreja Católica e pelos representantes da Corte. Neste período, Igreja e Estado andavam de mãos dadas (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

Os jesuítas objetivavam catequizar e disciplinar as crianças índias e negras, ensinando-as as normas e os costumes cristãos, para que deixassem de ser pagãs. Mas havia um objetivo maior por trás disto tudo, que era de fazer com que estas crianças se tornassem súditos domesticados e, além disso, poderiam persuadir os mais velhos para que se curvassem as novas culturas e estruturas culturais (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

Esta idéia pode ser reforçada com as escritas de Chambouleyron (1999, p.56), a qual fala que “a Ordem dos Jesuítas pouco a pouco orientou seus esforços no sentido de se ocupar da formação, não só dos seus próprios membros, mas também da juventude, o que correspondia ‘ao desejo de formar jovens nas letras e virtude, a fim de fazê-los propagar eles mesmos, no mundo onde vivessem, os valores defendidos pela companhia’”. Além disso, o autor diz que as crianças indígenas eram escolhidas para serem catequizadas e disciplinadas, por serem como papeis em branco, onde eles poderiam escrever o que e como quisessem.

A mando de Marquês de Pombal, em 1755 os jesuítas são expulsos e torna-se proibido escravizar os índios. No entanto, estes passam a ser escravizados pelos colonos, usando-os como mão-de-obra para a exploração das riquezas naturais. E as crianças passam a morrer com facilidade, pois viviam em condições precárias e suas mães eram usadas como amas-de-leite para alimentar outras crianças (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

Com a Lei do Ventre Livre, em 1871, acreditava-se que as crianças passariam a ser livres, no entanto elas seguiam nas mãos dos senhores. Estas crianças tinham de comprar sua liberdade, pagando com o trabalho escravo durante muitos anos (FALEIROS, 2009a).

Em alguns momentos as ações políticas entravam em choque com as da Santa Casa. Em 1521, D. Manuel ordenou que as Câmaras Municipais devessem cuidar das crianças abandonadas, dando-lhe a permissão para a criação de impostos (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

Em meados do século XIX o abandono de crianças era bem freqüente, inclusive nos países “civilizados”. E por esse aumento do abandono de crianças que foi criada a Roda dos Expostos⁵ no Brasil, pois muitas dessas crianças eram deixadas nas ruas, nas portas das casas e das Igrejas e muitas vezes estas não sobreviviam, sendo inclusive, devoradas por animais. No entanto, nem todas as crianças que eram abandonadas eram provenientes de famílias pobres, uma vez que os filhos nascidos fora do casamento, também eram largados, já que estes não eram aceitos pela Igreja e pela sociedade (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

⁵ Cilindro giratório na parede das Santas Casas de Misericórdia, a qual permitia que as crianças fossem colocadas da rua para dentro do estabelecimento, sem que a pessoa que deixava fosse identificada.

Estas crianças abandonadas, não eram apenas oriundas de classes economicamente desfavorecidas. Já que muitas delas eram frutos de relacionamentos extraconjugais ou crianças com deficiências físicas e mentais, filhas de pessoas bem economicamente, mas que não podiam ter estes filhos, já que não seriam aceitos pela sociedade e igreja.

Devido a tais acontecimentos, em 1726 o Vice-Rei propôs duas medidas: “as esmolas e o recolhimento destas crianças em asilos” (RIZZINI E PILOTTI, 2009, p. 19). No mesmo ano foi criada na Bahia a primeira Roda com o consentimento do Rei e da Santa Casa e com a ajuda financeira dos nobres.

As crianças que eram deixadas nas Rodas dos Expostos ficavam a mercê das decisões do Juiz e frequentemente começavam a trabalhar desde pequenas. As condições das Casas dos Expostos eram bem precárias com relação à higiene, alimentação e cuidados em geral, o que ocasionava um alto índice de mortalidade. Em 1927 as Rodas dos Expostos foram abolidas formalmente, no entanto, a do Rio de Janeiro funcionou até 1935 e a de São Paulo até 1948 (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

A luta pela sobrevivência, por parte das crianças, começou na Roda dos Expostos, em 13 anos 12 mil bebês foram deixados e apenas 1 mil sobreviveram, fato este, relatado ainda no período do Império, pelo imperador Pedro I, a Assembléia Constituinte em 3 de maio de 1823 (PASSETTI, 1999).

De acordo com Arantes (2009) a princípio as crianças que eram deixadas nas Rodas eram entregues para serem criadas por amas-de-leite ou por negras-de-aluguel. Os expostos ficavam a mercê das condições da instituição, das residências das amas-de-leite, que em geral, não eram adequadas e por isso o alto índice de mortalidade. Como demonstra Faleiros (2009a, p.217) O governo “nunca assumiu verdadeiramente o financiamento desta assistência”. Este assunto gerava muito atrito por parte da Coroa e da Irmandade. Pois, na verdade o Brasil era visto como terra de espólio e de exploração.

Mais tarde, segundo Soares (1959 *apud* Arantes, 2009, p. 180),

[...] iniciou-se o movimento de reuni-las em internatos – movimentos este atribuído à iniciativa de Miguel Carvalho, então provedor da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Consta que desde 1903, preocupado com as taxas de mortalidade infantil, vinha este provedor tentando abolir o sistema das criadeiras externas a Roda – o que teria acontecido definitivamente em 1913.

Após os 7 anos de idade estas crianças dependiam das famílias que as criavam. Geralmente os meninos eram encaminhados para aprenderem algum ofício e as meninas eram

encaminhadas para as Casas de Recolhimento, onde recebiam dotes para o casamento ou trabalhavam como domésticas em troca de sustento (FALEIROS, 2009a).

A internação leva a perda da individualidade, oferece uma educação precária, desestimulando o indivíduo, o que resulta na exclusão social. Estes sujeitos na maioria das vezes acabam ficando a margem da sociedade. Já que o acolhimento nestas instituições rotula-os como seres indesejados, uma vez que foram abandonados.

Os higienistas também tiveram um importante papel na história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil, uma vez que eles tinham uma preocupação em relação à higiene das instituições e das famílias que acolhiam as crianças expostas. Inclusive eles criaram os Institutos de Proteção e os de Assistência à Infância, sendo fundado em 1901 pelo Dr. Moncorvo Filho, no Rio de Janeiro (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

Os higienistas tinham ligação como os movimentos filantrópicos. A filantropia e a caridade eram entendidas como ações distintas, uma vez que a filantropia tinha o intuito de tornar os “desviados e degenerados” cidadãos úteis e que não precisassem depender da caridade dos outros. No entanto, com o passar dos anos, com a intensificação destas ações na assistência, estas diferenças entre caridade e filantropia foram superadas e as duas perseguem o mesmo objetivo, que é o de manter a ordem social (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

O descaso pela condição das crianças que aqui se encontravam era enorme. Muitas crianças que sobreviviam às condições degradantes de vida a que eram expostas, tinham que ir trabalhar desde cedo, para que assim pagassem a “dívida” que haviam feito com o governo por eles terem sustentado e cuidado enquanto menores.

E como diz Faleiros (2009a, p. 220),

[...] no Brasil Colônia, apesar da necessidade de povoamento não se percebe um política populacional. Foi um período de desvalorização da criança, inclusive de sua existência e vida. As crianças e adolescentes escravos eram considerados mercadoria (cara) e sua mão-de-obra explorada. Os expostos, recolhidos e assistidos pelo sistema de Roda ao final de suas diferentes etapas, eram conduzidos (os poucos sobreviventes) ao trabalho precoce e explorado, pelo qual ressarciam seus “criadores”, ou o Estado, dos gastos feitos com sua criação.

No Brasil, com a Proclamação da República há um aumento da crueldade com as crianças e os adolescentes, isto tanto dentro da família, como da escola, da fábrica e de internatos (PASSETTI, 1999). No entanto, Rizzini (2009) aponta novos horizontes e acredita que algumas modificações favoráveis na maneira de pensar as crianças houve neste período. Entre estes novos horizontes a autora aponta:

Em primeiro lugar, um ardoroso combate a práticas identificadas com o atraso, como o enclausuramento junto aos adultos dos chamados menores vadios, vagabundos, viciosos e delinquentes, todos apreendidos pelas ações policiais de “limpeza” das ruas das cidades (RIZZINI, 2009, p.225).

Isto porque, neste período, os responsáveis pelo recolhimento de jovens eram os policiais, isto porque, nesta época os juizados de menores ainda não haviam sido instituídos. Rizzini e Pilotti (2009, p.23) dizem ainda, que “esta função de ‘limpeza’ das ruas, retirando elementos considerados indesejáveis, persistiu ao longo dos anos e só veio a ser questionada recentemente, com o advento da nova legislação, na década de 1980”.

Em suas escritas Rizzini (2009, p. 227) diz que foi em 1893, que “o governo republicano adotou uma primeira medida para isolar os ‘vadios, vagabundo e capoeiras’ promulgando o Decreto n. 145, de 11 de julho de 1893”, o qual permitia a fundação de uma colônia correccional para a correção através do trabalho.

Segundo Passetti (1999) as dificuldades da vida levaram a um aumento do abandono dos filhos. E como consequência, surge à demanda de uma nova ordem de atendimento social, a responsabilidade do Estado vai além da filantropia e deve abarcar políticas sociais e legislação específica.

A história das políticas de assistência a infância no país, retrata a imagem de uma família incapaz de criar seus filhos, de lhes assegurar direitos básicos de subsistência, de lhes passar valores e conhecimento, até porque estes pais, os economicamente desfavorecidos é claro, eram vistos como seres imorais e com vícios, por isso não tinham condições de criar seus filhos (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

Rizzini e Pilotti (2009) chamam atenção ainda para um fato importante, a história das famílias pobres que conseguiram criar seus filhos, mesmo com a miséria ao seu redor, dando-lhes dignidade, valores e conhecimento, estas histórias ficam a margem das folhas que contam a trajetória das infâncias no país. Até porque o rótulo de família incapaz “serviu de justificativa para a violenta intervenção do Estado neste século, com o conhecimento das elites políticas da época, juristas delegaram a si próprios o poder de suspender, retirar e restituir o Pátrio Poder, sempre que julgassem uma família inadequada para uma criança” (RIZZINI E PILOTTI, 2009, p.25).

Estes fatos podem ser reafirmados quando Passetti (1999) aponta a desestrutura familiar é como uma das causas da criminalidade e delinquência dos filhos. Isto porque, ainda segundo o autor, a troca constante de parceiros, faz com que se tenham famílias muito grandes, dificultando o acesso a alimentação, ao estudo e até mesmo a convivência regular

com os pais. Assim o Estado passa a intervir através de políticas sociais, oferecendo educação, saúde e punição a estes sujeitos. Objetivando diminuir a delinquência e a criminalidade, integrando estes indivíduos com a sociedade.

Rizzini e Pilotti (2009) dizem que os asilos eram instituições que visavam acolher os órfãos, abandonadas ou os mais pobres (desvalidos). No século XIX esta prática tornou-se bem comum, a qual tinha a finalidade de preparar os indivíduos para o trabalho, sendo o industrial para os meninos e o doméstico para as meninas. Estas eram em sua grande maioria, coordenadas por instituições religiosas e mantidas através de donativos, inclusive do poder público.

Ainda neste século, os anarquistas tiveram um papel importante no que diz respeito aos direitos das crianças, pois em 1917, operários de indústrias em geral, começam uma greve reivindicando, entre outros direitos, o dos menores que trabalhavam em fábricas e eram explorados e submetidos a trabalhos que colocavam suas vidas em risco, trabalhos estes que eram proibidos para menores pelo Decreto nº 13.113 de 17 de janeiro de 1891, o qual proibia o trabalho de crianças em máquinas em movimento e na faxina (PASSETTI, 1999).

Em 10 de março de 1917, foi publicado no jornal *Guerra Sociale*⁶, uma manifestação pública, intitulada: “Aos Libertários e Simpatizantes”, a qual apontava o tratamento desumano que era submetido os menores que trabalhavam nas fábricas e indústrias, na época. Convocando então, todos que eram sensíveis a tal acontecimento e que se preocupavam com a situação que as crianças eram expostas, para uma Assembléia com o intuito de “tomar as deliberações mais importantes e viáveis para o bom êxito desta campanha humanitária e justiceira.” (LOPREATO, 2000, p.85)

Segundo Passetti (1999), com a greve de 1917, as autoridades governamentais são despertadas para a situação social dos operários e das suas famílias, tanto que as Plataformas de Governo de Rui Barbosa⁷ e de Washington Luis⁸ passam a tratar o assunto como questão social.

Lopreato (2000) chama atenção para a Assembléia Geral do Comitê, promovida no dia 24 de março de 1917 com a finalidade de avaliar os primeiros resultados da agitação contra a iníqua exploração dos menores, chegando à conclusão que a campanha deixava lacunas, para que alguns se aproveitassem de tal, com o intuito de promover seus interesses

⁶ Jornal anarquista da época e que até junho do ano de 1917, apenas este jornal de orientação anarco-comunista, era editado em São Paulo (LOPREATO, 2000).

⁷ Candidato a presidência em 1919.

⁸ Candidato a governador de São Paulo em 1920.

políticos. Apesar de toda a agitação promovida pelos grevistas não houve mudanças significativas em relação ao trabalho dos menores nas fábricas, com o passar dos anos.

Somente com a criação do Juizado de Menores em 1923 é que houve uma centralização no atendimento ao menor. Neste ano, o Estado, através do Decreto nº 16.271 de 20 de dezembro de 1923, que regulamentava a proteção aos menores abandonados e delinquentes, passou a esboçar algumas políticas sociais para os filhos dos trabalhadores. (PASSETTI, 1999, p.354)

Em 1927 é criado o Código de Menores⁹, que consolida as leis de assistência e proteção a menores e diz em seu art. 1º “o menor, de um ou de outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 10 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e protecção contidas neste Código”

Já no século XX, com o intuito de manter as famílias monogâmicas e estruturadas há uma busca da preservação da ordem social, da educação estatal obrigatória e da integração da criança e jovem pobres no trabalho (PASSETTI, 1999).

Lembra-nos Passeti (1999, p.350), que:

A partir dos anos 20, a caridade misericordiosa e privada praticada prioritariamente por instituições religiosas tanto nas capitais como nas pequenas cidades cede lugar as ações governamentais como políticas sociais. A sua expansão ocorrerá entre as duas ditaduras (Estado Novo, de 1937 a 1945 e a Ditadura Militar, de 1964 a 1984) quando aparecem os dois primeiros códigos de menores: o de 1926 e o de 1979.

Com a revolução de 1930 se instala no poder Getúlio Vargas, pertencente a Aliança Liberal, o qual faz muitas promessas, entre elas a de implementar o Ministério do Trabalho, com algumas finalidades, como a de cuidar da questão social. (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

Na era Vargas, a Igreja volta a se articular com o Estado. E, além disso, o governo estabelece o Sistema Nacional, com uma parceria entre o estado e instituições privadas. E as ações “do setor público será conduzida pelos seguintes órgãos: Conselho Nacional de serviço Social (1938), Departamento Nacional da Criança (1940), Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM, 1941) e Legião Brasileira de Assistência (LBA, 1942)” (FALEIROS, 2009b, p. 53).

O SAM era um órgão ligado ao Ministério da Justiça. Seu sistema de funcionamento era equivalente do sistema penitenciário, no entanto, voltado ao menor de idade. E sua orientação era, prioritariamente, correccional-repressiva (SILVA e MELLO, 2004). E Rizzini e

⁹ Decreto nº 17.943/A, de 12 de outubro de 1927.

Pilotti (2009) lembram ainda, que o SAM foi o primeiro órgão no país, de caráter federal, responsável pela assistência pública e privada de abrangência nacional.

Na mesma época da criação do SAM, é criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) por Dona Darcy Vargas, a primeira dama da época. A instituição era voltada ao atendimento as famílias dos combatentes da II Guerra Mundial, atendendo crianças órfãs da guerra. Sendo, mais tarde o seu atendimento estendido a sociedade em geral.

Por ter um caráter correccional e repressivo o SAM passa a ser bastante criticado e em 1964, juntamente com o começo do Regime Militar,

[...] é estabelecida a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM)¹⁰, com proposta claramente assistencialista, a ser executada pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem). O objetivo era dar um caráter nacional à política de bem-estar de crianças e adolescentes. A Funabem surgiu como integrante do Ministério da Justiça, tendo sido transferida, depois, para a Previdência Social, na qual permaneceu de 1972 até 1986 (SILVA e MELLO, 2004, p.23).

Em 1979 é aprovado o Código de Menores, lei 6.697/79, que dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores (Art. 1º). Passetti considera que este código “atualizou a Política Nacional do Bem-Estar do Menor formalizando a concepção ‘biopsicossocial’ do abandono e da infração e explicou a estigmatização das crianças pobres como ‘menores’ e delinquentes em potencial através da noção de ‘situação irregular’ expressa no artigo 2º” (1999, p.364).

A abertura democrática, a legislação e as políticas destinadas aos “menores”, na década de 1980, passaram a ser vistas como representativas na estrutura autoritária do período antecedente. E por ter sido instaurado no final da ditadura militar as decisões sobre os menores, ficaram por pouco tempo sob a guarda dos juízes. Até porque como lembram Rizzini e Pilotti (2009, p. 28): “As formas não garantidas dos direitos dos indivíduos, consideradas arbitrárias e inaceitáveis fora de um regime ditatorial, não sobreviveram à abertura política dos anos 1980”.

A partir da década de 1980, as políticas de assistência a infância passam a esboçar um novo retrato no país. O quadro até então estabelecido passa a ser criticado. Surgindo novas organizações e movimentos, e com apoio da sociedade civil, da Igreja e do Estado, com a finalidade de lutar pelos direitos das crianças e dos adolescentes (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

¹⁰ Lei 4.513/64

Com isso, a Constituição Federal (CF), em 1988, torna-se um marco no que diz respeito às garantias básicas de todos os cidadãos. Os artigos 227 e 228 garantem à proteção integral as crianças e aos adolescentes.

E como dizem Silva e Mello: “Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) coroa a doutrina da proteção integral, constituindo-se na única legislação no contexto latinoamericano adequada aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança” (2004, p. 25).

Segundo Passeti, o ECA “redimensiona o papel do Estado em relação às políticas sociais” (1999, p.366). Para o autor ele segue orientando e supervisionando as ações no âmbito nacional, no entanto, deixa a desejar no que diz respeito à esfera do atendimento abrindo uma lacuna, para o grande surgimento das organizações não-governamentais.

Faleiros (2009b) lembra que um ano após a promulgação do ECA, em 12 de outubro de 1991, é implantada a lei n. 8.242 que cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). No entanto, somente no ano de 1992 é que se estabelecem os conselheiros de Direitos e Tutelares. E em 1994 se realiza a primeira Conferência Nacional dos Conselheiros de Direito e Tutelares da Criança e do Adolescente, com a finalidade de reforçar a estratégia de defesa da cidadania.

A criação da CONANDA e dos conselhos é um marco importante, uma vez que estes exercem papel importante na cobrança da implantação do ECA nos municípios. Mas, a CONANDA apenas não basta, a sociedade precisar fazer essas cobranças. É importante que as pessoas tenham consciências de seus direitos e que cobrem do Estado, para que se cumpra o que esta escrito no ECA e na Constituição Federal, para que tudo que esta ali não fique apenas no papel.

Já no governo de Collor de Mello a FUNABEM assume um novo nome: Fundação centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA)¹¹.

E em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) põe fim no CBIA e também no Ministério do Bem-Estar social e da Integração Regional, passando a responsabilidade sobre a questão dos direitos das crianças e dos adolescentes para o Ministério da Justiça (FALEIROS, 2009b). Pouco antes se implementou a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), lei 8.742/93 que dispões sobre a organização da assistência social e da outras providências.

E como diz Passeti (1999, p.350):

¹¹ Lei n. 8.029 de 12 de abril de 1990 (artigo 13).

Uma história de internações para crianças e jovens provenientes das classes sociais mais baixas, caracterizados como abandonados e delinquentes pelo saber filantrópico privado e governamental – elaborado, entre outros, por médicos, juízes, promotores, advogados, psicólogos, padres, pastores, assistentes sociais, sociólogos e economistas –, deve ser anotada como parte da história da caridade com os pobres e a intenção de integrá-los a vida normalizada. Mas também deve ser registrada como componente da história contemporânea da crueldade.

Silva e Mello (2004) nos dizem que apesar de o LOAS ter consolidado as inovações introduzidas pela CF e o ECA ter determinado a colocação de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento de forma provisória, algumas contradições ainda não foram superadas. Grande parte das instituições de abrigo é não-governamental – filantrópicas e religiosas. Sendo assim o papel do poder público é garantir que as implementações estabelecidas pelo ECA sejam efetivamente cumpridas (SILVA E MELLO, 2004c).

Apesar de o ECA estabelecer de que forma devem ser os abrigos a CONANDA nos mostra que há uma heterogeneidade na forma de organização, no regime de permanência e na estrutura física dos lares. Muito ainda deve ser feito para que as leis instituídas pelo ECA e CF sejam cumpridas de fato.

2.3 Situando nossas concepções de infâncias

Foi na década de 1990, que alguns grupos temáticos se formaram com a denominação de Sociologia da Infância, e construíram a concepção da criança como ator social, esta fase passa a ser considerada uma categoria na estrutura social, deixando assim de ser uma época de passagem (NASCIMENTO, 2009).

Esta concepção de infância entende as crianças como atores sociais, isto é, percebê-las como produtoras de cultura e de conhecimento e não mais como reprodutoras.

Pois como diz Corsaro (1997) *apud* Delgado e Muller (2005), os processos de reinvenção e reprodução realizados pelas crianças devem ser considerados. A criança não pode mais ser vista como uma “caixa vazia”, onde os adultos depositam o que, como e quando querem, sem que a criança interaja. Este antigo conceito de criança reprodutora deve ser negado.

É necessário deixar de lado o olhar centrado no ponto de vista dos adultos, para que se consiga focar nos olhares das crianças. Bem como, ir além da investigação psicológica, que busca ver o que se passa “dentro” da criança. A idéia é buscar o que se passa “entre” as crianças, como elas interagem e negociam em grupos (GRAUE & WALSH, 2003). Amaral (2006, p.55) diz que:

Inicialmente as pesquisas com crianças foram marcadas por um enfoque psicológico e pedagógico. [...] Muitos desses estudos foram marcados por um olhar adultocêntrico sobre as crianças, em que o objetivo era criar dispositivos que conduzissem as crianças, o mais rápido possível, a um pensamento adulto.

Madeira (s.d., p.1-2) aponta uma nova visão da criança, suscitada pela concepção sociológica da infância “[...] que em sua gênese opõe-se à concepção da criança como devir, originada da pedagogia tradicional, objetivando práticas sociais, de proteção da criança, vista como ‘objeto passivo’ e não como ator”.

As crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, desta forma é necessário pensar em metodologias que foquem em suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (DELGADO E MULLER, 2005). Para a pesquisa com crianças é importante que se pensem nelas em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real, nos dizem as autoras.

Sarmento (2002, p.1) nos diz que:

O processo de reinstitucionalização da infância exprime-se e revela-se nos planos estrutural e simbólico. Deste modo, as culturas da infância são também objeto de pluralização e de diferenciação. No entanto, os traços distintivos das culturas da infância permanecem na sua gramática própria. A análise da morfologia, da sintaxe e da semântica das culturas da infância na 2ª modernidade constitui um objeto central na compreensão das mudanças estruturais contemporâneas.

Para a ampliação da sociologia da infância foram apresentados novos pontos metodológicos e epistemológicos, a fim de suprir o debate acerca do *status* das crianças, já que houve modificações em relação às concepções e as realidades vividas por elas.

Torna-se importante fortalecer a imagem da criança protagonista de sua vida, capaz de conectar-se ao mundo dos adultos e das próprias crianças e de relacionar-se com a sociedade em geral, sem que seja vista como um ser indefeso e que precisa de proteção integral.

O discurso “adultocêntrico” impossibilitava a participação das crianças nas relações sociais. Uma vez que não era visto o ponto de vista da criança em relação às questões acerca da infância. Os adultos responsáveis por estas que eram escutados para se compreender o que se passava entre na infância.

Sarmento (2002, p. 2-3) nos salienta ainda que

[...] cada criança deve se inserir na sociedade não como um ser estranho, mas como um ator social portador de novidade que é inerente à sua pertença à geração que da continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da

infância é um *entre-lugar* (Bhabha, 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças.

Ele nos mostra o quão importante são estas crianças, já que elas com suas criatividades e imaginação serão a continuidade do amanhã. Por isso é importante que conheçamos as crianças, para que possamos compreender a sociedade em todas suas contradições e complexidades, afim de que se criem condições “[...] necessárias para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa” (SARMENTO, 2002, p.1).

3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual busquei, através de observação participante, diário de campo e desenhos com as crianças, para compreender a questão proposta pela pesquisa.

Para Triviños (2007) o estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. O autor diz ainda que este tipo de estudo é determinado por duas características, sendo a primeira, “a natureza e a abrangência da unidade” e a segunda, a complexidade determinada pelos “suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho de investigador” (p.133-4). Para que se consiga extrair o máximo do objeto ou sujeito da pesquisa, é importante que o pesquisador estude intensamente esses.

Utilizo o diário de campo como um instrumento de registro das atividades de pesquisa. Triviños (2007) denomina de “anotações de campo” todas as anotações e reflexões que o investigador faz a respeito dos sujeitos da pesquisa, através das expressões verbais e das ações corporais desses.

Escolhi a observação participante pelo fato dela aproximar a investigadora das meninas, permitindo um mútuo contato. Gil (2010, p. 121) define a observação participante como “participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização e do grupo em que é realizada a pesquisa.” Portanto, foi nesta perspectiva que atuei.

O desenho é um instrumento de pesquisa interessante para ser usado com crianças de acordo com Pires (2007, p.236), pois “ao desenhar sobre um tema proposto, as crianças colocam no papel o que lhes é mais evidente”. Muitas vezes as crianças conseguem se expressar de forma mais clara através dos desenhos do que com entrevistas.

Pires (2007) afirma ainda que tal instrumento ajuda como guia para a observação participante, de forma que a pesquisadora pode voltar seu olhar para os fatores que as crianças chamam atenção em seus desenhos.

Para Gobbi (2002, p. 71) os desenhos das crianças, como instrumentos metodológicos para a pesquisa revelam os seus olhares e suas concepções sobre seu “contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados [...]”. Desta forma, este instrumento de pesquisa contribui no entendimento da criança como produtora de conhecimento. Por isso a idéia de trabalhar com os olhares das crianças em relação ao projeto de extensão, já que elas podem ampliar nossos conhecimentos em relação a elas mesmas dentro do projeto em questão.

A estratégia de pesquisa utilizada por Figueiredo (2008, p.69) em sua pesquisa mostra: “que a criança deixa o braço solto e sai riscando o papel, sem nenhuma preocupação estética [...]”. Ou seja, é importante que a criança possa desenhar aquilo que está imaginando, sentindo, desejando. Sem que seja orientada por traços impostos, de desenhos já prontos.

Escolhi esta técnica de coleta de dados, pois acredito que o desenho feito pelas crianças e também interpretado por elas pode dizer além do que a prática, em que eu, como pesquisadora vou observar e analisar, tirando as minhas conclusões e interpretações em relação a elas.

Não que a observação através da prática não seja adequada, pelo contrário, acredito que uma complementa a outra. A observação serviu para confirmar ou não aquilo que foi produzido e interpretado pelas meninas através dos desenhos.

Cunha (2007, p. 123) mostra como a imagem pode ser interpretada ou apenas vista de diversas formas e essas “diferentes maneiras de nos relacionarmos com as imagens advém, em grande parte, dos discursos produzidos em diferentes contextos sociais e culturais no campo da arte [...]”. Por isso, utilizo das interpretações das próprias meninas em relação aos seus desenhos, pois com certeza teria outra interpretação do que elas estavam criando.

Cunha (2007, p. 120) fala ainda: “Mesmo havendo criação e interpretações diferenciadas em torno dos significados das imagens, os diversos grupos sociais elaboram e atribuem valores, e significados, a determinadas produções imagéticas” e ela completa dizendo, que esses valores podem ou não ser compartilhados.

A idéia é trabalhar com os olhares das crianças em relação ao Projeto de Extensão. Os critérios de escolha dos sujeitos será o maior tempo de participação no Projeto, além da opção por querer participar da pesquisa, desfazendo aquela idéia adultocêntrica¹² de que as crianças e adolescentes devem ter obrigações com escolhas de adultos e pesquisadores.

Desta forma utilizo as interpretações das meninas e as minhas em relação à questão de pesquisa, uma vez que faço uma relação entre o que elas dizem e o que observei e conclui, mesmo que uma posição se contraponha a outra. Mas, isto não significa que uma ou a outra esteja correta, ambas são verdadeiras para cada uma das partes.

Certamente valerá como elemento catalisador o contato e a participação que já possuo com o grupo de crianças participantes.

¹² Ver: DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças.

Pretendo trabalhar com as crianças entre 7 e 12 anos. Desta maneira, as Casas Lares que atendem a esta faixa etária são duas, uma das meninas e outra dos meninos. No entanto, esta investigação será feita com os olhares das meninas. Esta escolha se deve pelo fato de que utilizarei como critérios de escolhas, a participação no Projeto durante os três anos de forma contínua, buscando instituições de acolhimento que em todos os momentos do projeto tiveram estagiários atuando.

Como as Casas Lares possuem uma rotatividade muito grande, não será possível trabalhar com todas as crianças. Para isso, será feita a escolha daquelas crianças que estão a mais tempo na instituição e no projeto, bem como será considerado a vontade cada criança em participar da pesquisa.

A coleta de dados será feita no 1º semestre de 2011. Para tanto, irei atuar juntamente com um estagiário do projeto, acompanhando-o durante suas atividades com o grupo. Em média cada estagiário trabalha juntamente com 10 crianças, sendo então, estas que irão participar da pesquisa.

Desta forma utilizo as interpretações das meninas e as minhas em relação à questão de pesquisa, uma vez que faço uma relação entre o que elas dizem e o que observei e conclui, mesmo que uma posição se contraponha a outra. Mas, isto não significa que uma ou a outra esteja correta, ambas são verdadeiras para cada uma das partes.

3.1 Metodologia com crianças

Para se trabalhar com crianças é preciso ter outro tipo de contato com elas. Assim como investigar o mundo dos “adultos” é preciso da permissão e aceite destes, com as crianças não é diferente. É importante para o pesquisador que ele seja aceito pelos pesquisados.

A investigação com as crianças deve ocorrer de forma que a criança sinta vontade de participar, sem que seja imposta sua participação. Por isso, é interessante atrair as crianças com instrumentos que chame sua atenção, já que as suas formas de expressão podem ser diferentes dos adultos. No caso de crianças pequenas, fica difícil a investigação com perguntas longas e complexas. Sendo assim, é mais adequada a utilização de instrumentos que se aproximem da sua realidade, como por exemplo, os desenhos. Onde geralmente as crianças conseguem se expressar melhor que com palavras.

Würdig (2007) relata sua experiência na pesquisa com crianças. E sugere de que forma deve ser a aproximação de um grupo de crianças, para que se possa pesquisar com elas. O autor sugere que se seja um adulto brincador, que seja aceito pelo grupo, que se saiba ouvir e esperar a reação das crianças à presença do pesquisador. Bem como, deve-se observar e registrar as interações e situações estabelecidas entre e com as crianças no contexto do investigador, deve-se dialogar sobre os instrumentos utilizados, mantendo rigor e coerência na sua escolha e no seu uso. E o que o autor aponta como mais difícil, que é “analisar e compreender, conjuntamente com as crianças, os registros decorrentes do trabalho de campo, para conseguir expressar os seus pontos de vista acerca do que está sendo estudado” (p.17).

Moss (2001) apud Nascimento (2009) nos fala que os estudos com crianças necessitam tornar suas vidas aparentes através da escuta das crianças pequenas. O autor afirma ainda que existem formas pelas quais podemos chegar a alguma compreensão sobre as experiências da infância.

É importante que se escute o que as crianças têm a dizer sobre suas próprias vidas, seja em relação à escola, a casa, as brincadeiras, enfim a maneira como elas enxergam “seu mundo” é diferente da forma com os adultos vêem este espaço infantil. Acredito que chegamos a uma época em que se tornou necessário dar ouvido ao que as crianças têm a dizer sobre elas mesmas, sobre as outras crianças e até mesmo sobre os adultos, para que possamos compreender e entender tudo que se passa nesse cotidiano que vai além da imaginação.

4. CRONOGRAMAS

4.1 Cronograma 2010

	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Escolha do Campo	X	X	X									
Pesquisas Bibliográficas			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leituras				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Disciplinas do mestrado				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Eventos							X	X			X	
Qualificação												X

4.2 Cronograma 2011

	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Análise do material empírico									X	X	X	
Observações						X	X	X	X			
Eventos	X			X						X	X	
Coleta de Dados*										X	X	

Envio do projeto ao CEP Educação Física											X		
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------	--	--

*A coleta de dados terá início após a apreciação e aprovação do CEP Educação Física. O mês demarcado é o de provável início da coleta de dados.

4.3 Cronograma 2012

	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Fechamento dos Artigos	X											
Finalização do Volume	X	X										
Defesa da Dissertação			X									
Submissão á revistas				X	X							

5. ORÇAMENTO DA PESQUISA

Despesas com materiais:

ÍTEM	UNIDADE/VALOR	TOTAL
Folhas de ofício, Office A4	1 x 10,90	R\$ 10,90
Cartucho de Tinta Preta HP	1 x 19,90	R\$ 19,90
Cartucho de Tinta colorida HP	1 x 45,00	R\$ 45,00

Obs.: Os materiais acima foram utilizados na impressão de textos e documentos e as folhas também para os desenhos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Débora Medeiros do. **Era uma vez uma casa de abrigo: os significados e as marcas da instituição na vida das crianças.** Pelotas: UFPel, 2006, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2006.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2.ed., 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988.

BRASIL. Lei nº. 7.644, de 18/12/1987. **Dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras Providências.**

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13/07/1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).**

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12/10/1927. **Consolida as leis de assistência e proteção a menores.** Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm>>. Acesso em: 11 de nov. 2010.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Ed. Contexto, 1999.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: Pesquisa com Crianças. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03 de nov. de 2010.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Ed. Contexto, 1999.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009a.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009b.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J.. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LOPREATO, Christina Roquette. **O espírito da revolta: a greve geral anarquista de 1917.** São Paulo: Annablume, 2000. Disponível em:

<http://books.google.com.br/books?id=K14BZqpIdSQC&pg=PA99&lpg=PA99&dq=Guerra+Social+e+jornal+anarquista&source=bl&ots=yeUXSJ6jj&sig=RDEVz4ps0mwfh5spox6hp7lo6kc&hl=pt-BR&ei=th3cTIHNBoP48AaNvsHZCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCYQ6AEwAg#v=onepage&q=Guerra%20Social%20jornal%20anarquista&f=false>.

Acesso em: 11 de nov. de 2010.

MADEIRA, Maria Cristina. Infâncias: intersecções teóricas. In: FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino *et al* (org.). **Diários Educativos: Cultura, Infância e Educação Infantil.** 2 ed. Pelotas: Editora Universitária da UFPel, 2010. (Série – Diários Educativos 1).

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

O. A. F. Organização de Auxílio Fraternal. **Atendimento em Abrigos**

CASA-LAR. Disponível em: <<<http://ospiti.peacelink.it/zumbi/org/oaf/at2-abri.html>>>.

Acesso em 30 de mar. de 2009.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (org.).

História das crianças no Brasil. São Paulo: Ed. Contexto, 1999.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças? Explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, v. 50, n.1, 2007.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisc. (orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A cultura da infância nas encruzilhadas da 2º modernidade.

Braga: *Centro de Estudos da Criança*, Universidade do Minho, 2002. Disponível em:

<http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 13 de dez. de 2011.

SILVA, Enid Rocha Andrade da (coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília: IPEA/CONANDA, 2004a.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da (coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília: IPEA/CONANDA, 2004b.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; MELLO, Simone Guerresi de. Contextualizando o “Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada”. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da (coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; MELLO, Simone Guerresi de. Um retrato dos abrigos para as crianças e adolescentes da rede SAC: características institucionais, forma de organização e serviços ofertados. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da (coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004c.

TOSTES, Andréa. **Crianças institucionalizadas**. Disponível em: <http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Andrea_Fabeni_Tostes2.pdf>. Acesso em 10 de mar. de 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O quebra-cabeça da cultura lúdica: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007, 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

3. RELATÓRIO DE CAMPO

Relatório de coleta de dados

Nesta seção apresento as informações gerais relativas ao trabalho de campo. A pesquisa intitulada: “Corporeidade e meninas: Em situação de acolhimento institucional” que desenvolvi na Casa das Meninas 1, que acolhe meninas entre 7 e 12 anos.

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual busquei, através de observação participante, diário de campo e desenhos com as crianças, para compreender a questão proposta pela pesquisa.

Para Triviños (2007) o estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. O autor diz ainda que este tipo de estudo é determinado por duas características, sendo a primeira, “a natureza e a abrangência da unidade” e a segunda, a complexidade determinada pelos “suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho de investigador” (p.133-4). Para que se consiga extrair o máximo do objeto ou sujeito da pesquisa, é importante que o pesquisador estude intensamente esses.

Utilizo o diário de campo como um instrumento de registro das atividades de pesquisa. Triviños (2007) denomina de “anotações de campo” todas as anotações e reflexões que o investigador faz a respeito dos sujeitos da pesquisa, através das expressões verbais e das ações corporais desses.

Escolhi a observação participante pelo fato dela aproximar a investigadora das meninas, permitindo um mútuo contato. Gil (2010, p. 121) define a observação participante como “participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização e do grupo em que é realizada a pesquisa.” Portanto, foi nesta perspectiva que atuei.

O desenho é um instrumento de pesquisa interessante para ser usado com crianças de acordo com Pires (2007, p.236), pois “ao desenhar sobre um tema proposto, as crianças colocam no papel o que lhes é mais evidente”. Muitas vezes as crianças conseguem se expressar de forma mais clara através dos desenhos do que com entrevistas.

Pires (2007) afirma ainda que tal instrumento ajuda como guia para a observação participante, de forma que a pesquisadora pode voltar seu olhar para os fatores que as crianças chamam atenção em seus desenhos.

Para Gobbi (2002, p. 71) os desenhos das crianças, como instrumentos metodológicos para a pesquisa revelam os seus olhares e suas concepções sobre seu “contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados [...]”. Desta forma, este instrumento de pesquisa contribui no entendimento da criança como produtora de conhecimento. Por isso

a idéia de trabalhar com os olhares das crianças em relação ao projeto de extensão, já que elas podem ampliar nossos conhecimentos em relação a elas mesmas dentro do projeto em questão.

A estratégia de pesquisa utilizada por Figueiredo (2008, p.69) em sua pesquisa mostra: “que a crianças deixa o braço solto e sai riscando o papel, sem nenhuma preocupação estética [...]”. Ou seja, é importante que a criança possa desenhar aquilo que esta imaginando, sentindo, desejando. Sem que seja orientada por traços impostos, de desenhos já prontos.

Escolhi esta técnica de coleta de dados, pois acredito que o desenho feito pelas crianças e também interpretado por elas pode dizer além do que a prática, em que eu, como pesquisadora vou observar e analisar, tirando as minhas conclusões e interpretações em relação a elas.

Não que a observação através da prática não seja adequada, pelo contrário, acredito que uma complementa a outra. A observação serviu para confirmar ou não aquilo que foi produzido e interpretado pelas meninas através dos desenhos.

Cunha (2007, p. 123) mostra como a imagem pode ser interpretada ou apenas vista de diversas formas e essas “diferentes maneiras de nos relacionarmos com as imagens advém, em grande parte, dos discursos produzidos em diferentes contextos sociais e culturais no campo da arte [...]”. Por isso, utilizo das interpretações das próprias meninas em relação aos seus desenhos, pois com certeza teria outra interpretação do que elas estavam criando.

Cunha (2007, p. 120) fala ainda: “Mesmo havendo criação e interpretações diferenciadas em torno dos significados das imagens, os diversos grupos sociais elaboram e atribuem valores, e significados, a determinadas produções imagéticas” e ela completa dizendo, que esses valores podem ou não ser compartilhados.

Desta forma utilizo as interpretações das meninas e as minhas em relação à questão de pesquisa, uma vez que faço uma relação entre o que elas dizem e o que observei e conclui, mesmo que uma posição se contraponha a outra. Mas, isto não significa que uma ou a outra esteja correta, ambas são verdadeiras para cada uma das partes.

Instrumento de coleta de dados

Na coleta de dados utilizei observação participante, diário de campo e desenhos.

A observação participante serviu para minha aproximação das meninas envolvidas na pesquisa. Sendo utilizado ao longo da coleta. Este instrumento ajuda também a confirmar aquilo que as meninas expressaram nos desenhos.

O diário de campo utilizei durante toda a coleta de dados, era onde anotava todas as observações feitas, as falas das meninas, tudo que era captado durante o tempo na casa. Por vezes eram feitas anotações, em forma de tópicos, durante as atividades. Porém, a maioria das anotações foi realizada após a ida a casa, no momento em que retornava a minha casa, anotava tudo o que havia observado as atividades que havíamos feito enfim, tudo que lembrava.

O desenho feito pelas meninas foi importante para a coleta de dados, pois expressa os desejos, as vontades, as formas de elas verem as coisas, as pessoas, a vida. O desenho dá liberdade para o pesquisado colocar no papel aquilo que está sentindo, sem que seja guiado por perguntas ou questionamentos do entrevistador, pelo contrário ele é guiado pela própria cabeça.

Escolha da amostra

O critério de escolha da Casa Lar a ser investigada foi de estar participando desde 2008 do projeto de extensão “A Universidade vai à Casa Lar”, foi um espaço em que ao longo dos semestres teve essa Casa envolvida, tendo assim uma participação mais intensa no projeto.

A pesquisa ocorreu na Casa das Meninas 1, que acolhe meninas entre 7 e 12 anos. Optei por este espaço, seguindo os critérios de escolha citados anteriormente. Todas as 20 (vinte) meninas residentes na instituição durante o processo de coleta de dados fizeram parte da pesquisa.

A vontade das crianças foi respeitada, elas decidiram se queriam participar das etapas da pesquisa. Assim procurei romper com a idéia adultocêntrica presente muitas vezes nas pesquisas, de que as crianças e adolescentes devem seguir as escolhas dos adultos.

Para trabalhar com crianças é preciso ter outro tipo de relação com elas. Assim como investigar o mundo dos “adultos” é preciso da permissão e aceite destes, com as crianças não é diferente. É importante para o pesquisador que ele seja aceito pelos pesquisados.

Trabalho de campo

Para dar início ao trabalho de campo, entrei em contato primeiramente com a coordenadora do Projeto de Extensão, de forma que esta conversou com a coordenadora geral

das instituições de acolhimento na cidade, explicando a situação do trabalho e pedindo autorização para realização da mesma. Além disso, a coordenadora geral das Casas Lares autorizou mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A). Uma vez autorizada, fiz o contato com a Casa Lar escolhida para a realização da pesquisa.

Em um segundo momento, entrei em contato por telefone com a coordenadora da Casa escolhida para o estudo e marquei uma reunião para apresentar como seria a pesquisa e esclarecer dúvidas.

Na primeira ida à instituição, em conversa informal com a coordenadora obtive algumas informações a respeito da rotina da casa e das meninas residentes. Houve uma aceitação positiva por parte da coordenadora e da pedagoga. Ambas colocaram-se a disposição para ajudar na pesquisa. Assim como, as educadoras sociais, as quais se mostram dispostas a ajudar e contribuir no que fosse preciso.

Foram feitos 22 registros em diário de campo, no período de 24/04/2011 a 29/08/2011, contando com as conversas com a coordenadora e a pedagoga, os encontros onde foram realizadas as observações e os desenhos. O que chamo aqui de encontros, são as atividades que neste tempo foram propostas e feitas com as meninas. As quais foram divididas entre brincadeiras, jogos e desenhos.

Após o contato inicial com a coordenadora, começaram as observações durante as atividades, eram feitas brincadeiras com as meninas e ao mesmo tempo as observações. Optei por escolher as atividades do dia sempre junto com as crianças.

Isso porque há uma diferença de se trabalhar com um grupo de meninas que se encontram acolhidas em uma instituição de abrigo, e com idades entre 7 e 12 anos, do que se trabalhar com crianças na escola. Há uma variedade de fatores que interferem no andamento das ações.

Tentar proporcionar experiências corporais que muitas vezes são aplicadas na escola pode não dar certo. Isso porque ali dentro da instituição, no local onde elas residem tem a questão da moradia, muitas vezes elas não querem participar, se ausentam no meio das vivências, vão ver televisão, conversar com as educadoras. Além disso, há a interferência das educadoras, que as retiram destes momentos para fazer os temas, ir tomar banho e ajudar na arrumação da casa.

Nesses momentos em que optei por deixá-las escolher o que fazer, nos quais percebi uma maior aceitação dos encontros.

Depois de algum tempo de aproximação das meninas, de observação e de vivências, propus os desenhos. A idéia inicial era de que a coleta de dados através dos desenhos fosse separada por 5 (cinco) etapas. Sendo que eles seriam orientados da seguinte maneira:

- o que mais gosta de fazer no projeto;
- um momento que marcou (positiva ou negativamente);
- registrar tudo que se lembra do projeto (atividades, passeios, professores);
- que brincadeiras mais gostam.
- registrar o que se lembra dos outros anos.

No entanto, esta proposta não foi aceita, pois as meninas não seguiam o sugerido e desenhavam o que lhes interessava. Em conversa com o orientador achamos melhor não interromper os desenhos e nem tentar outra estratégia metodológica. Já que os desenhos feitos pelas meninas descreviam suas vontades e desejos, que talvez até estivessem reprimidos e aquele era o momento que tinham para se expressarem, dizendo suas vontades, seus desejos, seus sonhos, suas visões de mundo.

Dessa maneira, até o final da coleta foram sendo alternados desenhos, brincadeiras e jogos. Isto porque, sempre procurei conversar com as meninas para que juntas decidíssemos o que faríamos naquele dia.

A análise dos dados foi realizada da seguinte maneira: na medida em que eram feitos os desenhos, as meninas eram questionadas sobre o mesmo, de forma que elas mesmas me ajudassem na interpretação. Dessa forma, tudo que era dito por elas no momento nas vivências, era escrito no diário de campo.

As observações durante os encontros, também contribuíram para a análise dos desenhos, e também constituíram em elementos para a pesquisa. Já que durante todas as ações propostas, procurei observar com elas agiam, conversavam, brigavam. Enfim, em todos os momentos que estive na casa, procurei anotar tudo que entendia como importante para posterior análise.

Além disso, os desenhos e os dados em geral coletados foram categorizados em: brigas, brincadeiras, vaidades, afetividades, marcas de gênero, convivência na instituição.

Foi feita essa categorização para uma melhor compreensão de tudo que apareceu com destaque durante a pesquisa. Sendo assim, esta classificação contribuiu para fazer a seleção dos dados que respondessem a questão de pesquisa.

Diário de campo

Foi onde anotei tudo o que observei, ouvi, perguntei e conversei com as meninas e com a equipe da Casa Lar. Desde o primeiro contato até o último.

- 29-04-11 – 09h30min

A coordenadora da casa Mari falou que chegou em meio a um turbilhão, pois conseguiram desabrigar várias meninas. E algumas foram para a Came 2, umas voltaram para a família e outras foram adotadas. Vão ficar em torno de 15 meninas. Três meninas evadiram e estão voltando da casa de triagem. Tem uma menina hiperativa, estão procurando uma forma de ajudá-la se tem algum tratamento (Madu).

A assistente social pediu demissão, pois esta querendo fazer outra faculdade, esta com problemas de saúde na família e estava esgotada. Era uma pessoa muito comprometida, ajudava muito e se cobrava muito. Ela ajudou para que muitas meninas voltassem para suas casas. Foi atrás das famílias e viu que as meninas tinham condições de voltar para as suas casas. Teve que demitir algumas educadoras, pois estavam fazendo fofocas e inventando coisas sobre as meninas que evadiram. Esta com o quadro de funcionárias desfalcado.

Adorou que vou voltar e fazer o projeto. A Fê, pedagoga, também gostou. Disse que a sala dela esta a disposição, posso usar os materiais, arredar a mesa. Deu a dica de separar em grupos as maiores das menores, pois disse que às vezes é complicado trabalhar com todas juntas. Ficaram na casa em torno de cinco meninas pela manhã e o resto à tarde. A coordenadora trabalha a anos nas instituições, mas teve afastada trabalhando nos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e agora voltou. Disse que lá era mais tranquilo, tinha os fins de semana e feriados. Mas disse que adora o que faz.

Expliquei para Mari o porquê de estar voltando para as atividades do projeto, que gostaria de fazer minha pesquisa do mestrado com as meninas. Esclareci que o projeto só irá se desenvolver nesta casa durante este ano, pois a coordenadora do mesmo esta afastada para o pós-doutorado, e que tudo isso já foi dito e autorizado pela Sula, coordenadora geral dos abrigos. Elas disseram que não tem problema, que posso continuar com minhas atividades, que é uma pena não poder ter em todos os abrigos e não ter as atividades de integração que o projeto oferecia.

Combinei com elas (Mari e Fê). De ir nas terças-feiras à tarde e nas sextas-feiras pela manhã, como não tem muitas meninas na casa, irei nos dois turnos. No turno da tarde as

meninas tomam café lá pelas 16h, por isso é bom fazer as atividades antes. E de manhã elas almoçam em torno das 11h30min, antes que as outras cheguem da escola, por isso é bom ir mais cedo.

Achei essa coordenadora muito comprometida, chegou modificando a rotina da casa, antes as meninas não tinham acesso a tudo na casa, nem aos ambientes, mas agora ela não as proíbe de estarem onde querem. As educadoras também deram a impressão de serem mais carinhosas com as meninas. Das pessoas da casa a que já conhecia era a Fê que é a pedagoga e das meninas, a Tatá, a Memé, a Lice, a Lili, a Kaká, a Lissa e a Karo.

- 06/05/11 – 9h30min às 10h45min

1º encontro com as meninas. Estava na casa a Cheli, a Madu, a Lala, a Mila, a Kaká e a Mi (não participou). Cheguei e fui recebida pela educadora Ane, ela falou que se lembra de mim da atividade da ESEF. As gurias estavam nos fundos. A única que eu já conhecia era a Kaká, ela se recorda de mim, mas não meu nome, perguntou pela Daia (professora do projeto no ano anterior).

Conversei um pouco com elas, das atividades que gostam de fazer, disseram que gostam de brincar de pular corda. Elas levaram-me para a peça dos fundos, a Fê (pedagoga) estava lá limpando, pegamos os bambolês e ficamos brincando. A educadora trouxe o som para dançarmos. Expliquei para as meninas da pesquisa, perguntei se elas gostam de desenhar, porque mais adiante irei propor desenhos para elas, e elas disseram que gostam.

- 10/05/11 - 15h às 16h

Cheguei a casa e as meninas que estavam eram as gêmeas Lice e Lili, a Tatá, a Memé, a Fá, a Jeni e a Lissa. A educadora Ni, perguntou se eu queria ir para a peça dos fundos, eu disse que poderia ser, já que lá temos mais espaços e podemos utilizar algum material. Levei balão para as gurias, elas adoraram, perguntaram o que era para fazer, deixei livre, disse que elas poderiam encher e brincar. A Memé e a Fá não conseguiram encher e amarrar os delas ai as ajudei, a maioria não conseguia.

Brincamos de jogar vôlei com os balões, mas elas não queriam que estourassem. A Lissa pegou uma caneta e escreveu o nome dela no balão, todas as outras quiseram fazer o mesmo depois. Escreveram seus nomes e algumas fizeram desenhos. Depois pegamos os bambolês que tinham na peça e fomos brincar no pátio. Cada uma mostrou o que sabia fazer com o bambolê, elas gostam quando participo também, querem ver o que sei fazer e me explicar o que não sei. Todas chamam ao mesmo tempo para mostrar o que conseguem fazer. “Olha profi, e sei girar no braço!”, Jeni se referindo a brincadeira com o bambolê.

- 13/05/11 - 9h30min às 10h30min

Estava a Kaká, a Mi, a Lala, a Madu, a Cheli, a Mila e a Téfa (não participou ficou dentro de casa, nem a vi quando cheguei, as gurias que disseram que ela estava; não quis participar). Como elas viram os balões que tinha levado para as gurias do turno da tarde, elas também queriam. Fomos para a peça dos fundos, é sempre uma correria para chegar primeiro e ajudar a abrir a porta, sempre tem uma que quer pegar a chave e abrir.

Os balões de algumas meninas do outro turno ainda estavam lá. Dei os balões para elas encherem, foi a mesma coisa que no turno inverso, algumas não conseguiram, como a Cheli, enchi para, a qual queria que eu enchesse o que ela estava na mão, que estava todo babado, falei para ela que não, ela tentou limpar e me dar, dava risada, a Madu também não conseguiu. Ao mesmo tempo em que estávamos enchendo e brincando com os balões na peça, a Mi e a Mila, estavam mexendo nas coisas que estavam lá no canto, elas pegavam tudo que viam: brinquedos, roupas, elas acharam umas fantasias e colocava por cima das roupas, também um pula-pula.

A Madu ficava apagando a luz da sala e tentava fechar a porta. Elas também não queriam que estourássemos os balões, por isso não propus nenhuma atividade de estourar balões. Brincamos de vôlei com balão. A Lala é bem tímida e um pouco gaga, às vezes as outras deboçam dela. Quando uma faz alguma coisa às outras querem fazer igual.

- 17/05/11 - 15h às 16h10min

Estava a Lice, a Lili, a Tatá, a Karo, a Cheli, a Téfa, a Memé e a Fá. Cheguei e tinha algumas meninas na sala e outras nos fundos. Fomos todas para o pátio, pegamos uns bambolês e ficamos brincando, cada uma mostrava o que sabia fazer com eles. Propus que brincássemos de arranca rabo, perguntei se elas sabiam como era e se queriam, a Lice disse que sabia e explicou para as outras, que cada uma colocaria um rabo de papel preso atrás nas calças, deixando um pedaço bem grande para fora, ficando como se fosse um rabo mesmo. Todas aceitaram brincar.

Sempre tem uma que fica braba porque não quer perder o rabo. Têm as espertas que o tiram antes que outra tire. E assim vai, uma empurrando a outra. Elas gostaram da brincadeira, repetimos várias vezes, ia tentando sempre contornar as implicâncias e as briguinhas, e a brincadeira fluiu bem.

- 31/05/11 - 15h às 16h

Estava Lice, Lili, Tatá, Karo, Cheli, Téfa, Memé e Fá. A Téfa não quis participar ficou deitada na sala vendo TV. Fomos para a peça dos fundos, já tinha algumas meninas lá.

Outras estavam na cozinha com as educadoras escutando música, a Tatá levou o som lá para a peça dos fundos e ligou, fizemos alguns passos de dança, elas queriam que eu as ensinasse, mas pedi que me mostrassem o que sabem dançar.

Elas gostam muito de pagode, funk e músicas internacionais. Fizemos passos de funk para me mostrar e ensinar a fazer. Enquanto isso a Karo, a Memé e a Fá mexiam nas coisas da peça, brinquedos, roupas etc., disse para elas não mexerem, mas elas nem me deram bola. A Fá veio me mostrar um brinquedo que ela tinha achado “olha que legal tia esse! Deixa a gente mexer um pouquinho?!” ai a Karo falou “É tem um monte de coisas legais aqui, não dá nada tia, a gente pode mexer” ai perguntei se as educadoras deixavam e ela respondeu que sim. As gurias acharam umas bolas e fomos para o pátio jogar.

Tinham umas quantas bolas de vôlei, só que elas tiram os gomos da bola e fica só a parte de dentro, elas disseram que fica mais macia e para jogar caçador é melhor. A Lice, a Lili, a Karo e a Mi pegaram cada uma, uma bola e ficaram jogando no telhado da peça, como ele é de caída a bola sempre volta, elas adoram fazer isso, em cima do telhado tinha até umas roupas e chinelos que elas tinham jogado. Puxei-as com uma vassoura, elas disseram que o chinelo era da Memé. Depois jogamos um pouco de caçador, elas adoram as gêmeas sempre querem comandar, mas separei-as cada uma em um time, já que elas são maiores tem que dividir parêlo os times.

- 03/06/11 - 9h30min às 10h45min

Cheguei a casa e a Kaká veio me receber, quando a Ni abriu a porta ela me abraçou e disse: “essa é minha mãe, quer dizer, minha tia! Me da um beijo!”, a Lissa que estava no quarto disse que bem capaz que eu era tia dela, nós seguimos entrando na casa e a Kaká bem abraçado em mim, ela respondeu dizendo que era sim e que a Lissa estava com inveja, nisso a Lissa veio do quarto e puxou os cabelos da Kaká por trás, ela revidou e as duas se grudaram uma no cabelo da outra, nenhuma largava por nada.

A Ni começou a puxar a Lissa que estava furiosa, xingando a Kaká e agarrada nos cabelos dela. Eu comecei a puxar a Kaká e nenhuma soltava o cabelo da outra, teve que vir a moça da limpeza e a Tatá para ajudarem a puxar elas, só assim conseguimos que elas soltassem. A Ni ficou segurando a Lissa e a Tatá a Kaká, a Lissa começou a dizer um monte de coisas para ela “Tu é um nega fedida igual a tua mãe, aquela puta, prostituta que dá para todo mundo, é isso mesmo nega fedida, vadia igual à mãe”, a Kaká se encostou à parede com o rosto virado e começou a chorar, a Ni mandou que a Lissa parasse de falar e levou ela para o quarto.

Eu chamei as outras gurias para irmos lá para os fundos, quando estávamos indo para lá a Madu e a Mi começaram a brigar também, uma batendo na outra. A Ni pegou as duas e colocou na mesa e chamou também a Lissa e a Kaká, sentaram todas e a Ni começou a conversar com elas. Disse que elas não podiam fazer aquilo, que eu tinha ido para fazer as atividades com elas e que elas estavam todas brigando. A Duda disse que ela sempre defende a Mi e ela disse que não é verdade, que gosta de todas da mesma forma e que não defende nenhuma mais que a outra, que ela estava sendo injusta. Disse também que elas não podem brigar assim, porque elas são como irmãs, que moram todas na mesma casa. A Lissa disse que elas não são irmãs coisa nenhuma. As quatro ficaram na mesa de castigo.

Fui com as outras meninas para os fundos. Tatá disse que bem feito para Kaká, porque ela é muito chata. Brincamos de jogar caçador. Participou a Tatá, Fá, Lala, Cheli, Jeni. Achei muito bom o que a educadora fez, ela conversou com as meninas sem gritar e brigar, apenas expôs o que tinha acontecido e disse que elas não podem ficar brigando, pois como moram na mesma casa ao menos tem que conviver bem. Ela fez tudo isso de forma muito serena e carinhosa, em nenhum momento foi grossa com as meninas. Já notei que as meninas implicam bastante com a Kaká, seguido tem uma ou outra braba com ela. Não querendo que ela brinque junto.

- 07/06/11 - 15h às 16h10min

Brincamos um pouco de arranca rabo, mas as gurias começaram a brigar depois, por causa do rabo, elas ficam brabas quando outra pega o seu rabinho, ou porque rasgou, também começam a se empurrar demais. Trocamos a brincadeira pelo caçador. Elas gostam bastante. Separamos os times e jogamos várias partidas deixei claro que elas não podem jogar forte e nem no rosto.

Às vezes uma se irrita porque saiu, mas o jogo da mais certo que a brincadeira de arranca rabo. Elas são bem competitivas, querem sempre ganhar, não deixam que as pequenas se escondam atrás das maiores. Mas as pequenas geralmente até se saem melhor, pois como são menorzinhas correm de um lado para o outro.

Em alguns momentos elas se ofendem se começam a só jogar contra uma “tia ela faz de propósito, só fica jogando a bola em mim! Não vale, têm que jogar nas outras também!” (Lissa).

- 10/06/11 - 9h30min às 10h40min

Brincamos de caçador, eu, Kaká, Lala, Jeni, Fá, Mi, Mila, Lice e Lili. Como de costume lembrei-as que não pode jogar a bola alta porque pode acertar o rosto de alguém.

Mas a Lili não escutou e jogou a bola alta e acertou no rosto da Lala, ela ficou rindo, mas disse que foi sem querer, a Lala que já é quietinha e tímida começou a chorar, perguntei para ela se estava doendo e levei-a para dentro para passar uma água no rosto. Ela se acalmou um pouco e disse que não estava doendo, voltamos para a rua, mas ela não quis mais participar do jogo ficou no cantinho olhando, convidei-a para entrar na partida, mas ela não quis mesmo.

A Lili ficou rindo e disse que ela é muito chata, chora por qualquer motivo, eu disse para ela que não era para falar assim e que ela tinha que pedir desculpa e não ficar rindo, senão ela não ia poder voltar para o jogo, ela fez cara feia, mas pediu desculpa para poder voltar. Eu disse de novo que não era para jogar alta a bola, senão o jogo ia acabar. Elas se acalmaram e jogaram direitinho até o final, depois a Lala até voltou para o jogo.

- 21/06/11 - 15h às 16h

Desenhos. Cheli: recortou um coração, escreveu o seu nome e o meu e que me amava. Ela falou que escreveu isso porque gosta muito de mim porque brinco com elas.

Nine: escreveu o nome dos pais e dos irmãos, desenhou um coração dizendo: te amo para a mãe, perguntei para ela o que era. Ela disse que era uma carta para a mãe, que ela estava com saudades e que a ama muito. Para mim ela fez uma flor, disse: “esse desenho é para ti tia, porque gosto muito de ti que nos deixa desenhar.” Atrás da mesma folha ela fez um coração dentro de outro e eu desenhada.

Fá: desenhou uma borboleta, perguntei por que e ela falou que acha bonita a borboleta, que ela é bem colorida e voa. Do outro lado da folha fez uma casa. Perguntei de quem era a casa e ela respondeu que dela, “A tia essa casa é minha, é aí que eu moro com a minha mãe”. Perguntei se ela sente falta da mãe e da casa dela: “Sim, eu quero voltar para lá”.

No final as gurias acharam um bichinho de papel e pediram que eu fizesse a dobradura igual para elas, fiz um para a Kaká, para Cheli e para Lala. Elas desenharam a carinha e me deram.

- 01/07/11 - 10h15min às 11h30min

Jogos na sala dos fundos, as gurias preferiram jogar com os joginhos: dama, quebra-cabeça e outros. A Mi, a Mila, a Karo ficaram mexendo nas roupas, brinquedos, nas coisas que estavam lá guardadas. A Fá pediu que eu jogasse com ela dama e a Memé queria que eu ajudasse a montar o quebra-cabeça. Eu disse que primeiro iria jogar dama com a Fá e depois montaria o quebra-cabeça com a Memé, a Lili e a Lice ficaram jogando dominó.

A Memé disse: “Deu professora agora é a minha vez” aí eu disse que já estava acabando e ela ficou braba. A hora que acabou fui montar com ela e a Fá ficou chateada, “A

profi fica jogando comigo, deixa que ela monte sozinha” ai expliquei que não porque já tinha dito que ajudaria ela depois de jogar dama.

A Lize disse: “Bah tia! Essas duas estão sempre discutindo porque querem que a senhora fique com elas” e disse pra elas “Deixem a tia que agora ela vai jogar comigo”. No fim joguei um pouco com cada uma, enquanto isso a Mi e a Mila desfilavam e pulavam com as fantasias que tinham achado nas coisas da peça, elas adoram sempre que vamos para lá é a primeira coisa que pegam.

- 01/07/11 - 14h às 15h

Desenhos. Nice, Karo, Arine, Laine, Cia, Tatá. Fomos para a peça dos fundos, pedi que elas desenhassem o que mais gostam de fazer no projeto. A única que fez foi a Tatá. Ficaram todas na volta da mesa desenhando. Enquanto desenhavam elas também conversavam. As gurias perguntaram pra Nine se a Nice sabia o que o pai dela tinha feito, e ela disse que sim, e que por isso que elas estavam na casa agora (a Nine e a Nice são irmãs por parte de mãe).

Laine: escreveu o nome dela e disse que é de Pelotas. Desenhou uma boneca pulando corda, porque ela falou que isso ela gosta de fazer no projeto, desenhou uma flor e uma árvore, perguntei por que e ela disse que acha bonita, “A árvore é de laranja” ela falou, perguntei onde que tem essa árvore e se ela gostava de laranja. Ela falou que gosta e que esta árvore tinha lá perto da casa dela, que ela comia laranja lá. Desenhou também uma bandeira do grêmio, que é o time que ela torce, perguntou se eu torço pelo grêmio, disse que sim, ai ela falou então que ia me dar o desenho. Do outro lado da folha desenhou uma casa e o céu com sol e nuvens, falou: “essa é a minha casa, tem TV, a cama e o armário, é ai que eu durmo”, perguntei quem mais morava lá, ela disse que a mãe, os irmãos e o pai. Desenhou em outra folha um vaso com uma flor, um coração e uma estrela. Ela falou que gosta de desenhar isso, que aprendeu na escola.

Nice: desenhou uma borboleta com o meu nome, o nome dela e te amo, duas flores e um coração. Do outro lado ela me desenhou, fez também uma estrela e um coração partido. Disse que ia me dar o desenho porque gostou muito de desenhar e quer que eu sempre leve folhas para elas desenharem que é muito legal. As gurias começaram a rir, quando ela falou que tinha me desenhado, a Karo disse: “bah profi ela ti acha feia, hehehe... olha o jeito que ela te desenhou” e ela disse que me acha bonita, é que ela não sabia desenhar muito bem, em quanto isso as outras davam risada. Em outra folha desenhou a Nine dos dois lados da folha, uma lado ela tinha desenhado uma casa, com cama, armário, TV e várias coisas. Ela disse que

a Nine imitou ela, que ela que fez primeiro o desenho da casa, disse que ela é feia e escabelada.

Nine: desenhou uma casa com cama, TV e armário, fez uma árvore, pássaros, nuvens e sol. As gurias começaram a mexer com ela, que ela estava imitando elas, que ela não sabia desenhar, que era gorda e feia. Ela falou “Né professora que eu que fiz primeiro a casa?! Eu não to imitando nada.” “Vocês é que são feias!”. Ai do outro lado da folha ela desenhou a Karo, com dentão e cabelo arrepiado.

Karo: desenhou uma boneca pulando corda, disse que gosta de fazer isso nos encontros. E também uma flor. E se desenhou bem grande. Depois riscou em cima da boneca e da flor, só deixou ela. Disse que o resto estava feio e por isso tinha riscado. “Ah profi ta feio meu desenho, deixa assim que agora ficou bom”, respondeu quando a questioneei porque tinha riscado em cima do resto. Do outro lado da folha ela desenhou a Nine, “olha aqui gurias, a Nine cabeção! Tem uma baita cabeça e um corpo pequeno, é escabelada e dentuça”.

Tatá: foi à única que fez o que eu pedi, fez uma capa dizendo trabalho de educação física, como o nome dela e o meu. Na outra folha escreveu: o que eu gostaria de fazer: pular corda e jogar vôlei. Fez uma desenhou pulando corda e outro jogando vôlei em dupla. Do outro lado escreveu o nome dela completo, idade, nome do pai, da mãe e dos irmãos, data de nascimento, onde nasceu e quantos anos faz que ta no abrigo. Depois ela me entregou e disse que não queria mais desenhar, que dela estava pronto e que ia ficar ali só olhando e conversando. Ficou dando risada quando as gurias começaram a mexer com a Nine.

Cia: chegou depois, tava dentro de casa fazendo os temas. Desenhou uma bandeira, uma flor, uma borboleta e ela, disse que era para mim “Tia esse é pra ti, pra não se esquece de mim, quero sempre desenha contigo”.

Fá: também chegou depois, porque tava fazendo os temas. Desenhou uma casa e escreveu o nome. Ela falou que gosta de desenhar casa, porque ela gostava da casa dela e que depois ia querer voltar para lá.

- 05/07/11 - 14h30min às 15h

Cheguei a casa as gurias estavam na sala vendo a novela, ai elas não quiseram ir brincar enquanto não acabou. Elas adoram ver TV, perguntaram se eu vejo rebeldes, ai disse que não, elas disseram que adoram que é muito bom, que agora tem uma com atores brasileiros, disseram que tem até um que e daqui da cidade. Elas adoram, tem revistas sobre os rebeldes e uns pôsteres na parede da sala dos rebeldes.

A Ni e a Mari disseram que na quinta vai ter uma festa de São João na casa e que estou convidada. A Ni fez um cartaz bem grande com um casal de “caipiras”, com fogueira e bandeirinhas, ficou muito lindo, ela colou na parede da mesa, as gurias estão bem empolgadas com a festa. Porque vão ir os meninos das outras casas. Alguns são irmãos, outros “namorados”.

A Ni estava na cozinha fazendo os convites para mandar e as gêmeas e a Tatá não quiseram ir brincar porque estavam ajudando. A Ni tem bastante criatividade, e desenha bem, as gurias ficam encantadas com o que ela faz.

Depois de um tempo fomos para o pátio e as gurias deram a idéia de brincar de rato e gato. Perguntei com era e a Lissa explicou que uma é o rato e outra o gato, as outras formam uma roda, o rato fica no meio e o gato fora. Ai o gato bate na porta e fala:

- Toc toc (batendo na porta); Quem é? É o gato; O que queres? Quero apanhar o rato; O rato não está foi comer queijo; A que horas volta? Não sei, vai perguntar ao relógio; Relógio, a que horas chega o rato? O rato chega tal hora. O número de hora é quantas voltas a Roda tem que dar, quando para o gato tem que tentar entrar na roda para pegar o rato e a roda não pode deixar. Quando o gato pega o rato ou desiste acaba, ai escolheu outras pessoas para fazerem o gato e o rato.

Só Lissa só queria ser o rato, ai as outras se aborreceram, a Memé se sentou e não quis mais brincar.

- 12/07/11 - 14h

Cheguei a casa e fomos para o pátio, peguei a chave e abri a peça dos fundos, como sempre a Cheli e a Mila foram direto mexer nas coisas. Perguntei para elas o que elas queriam fazer, sugeri só que fosse algo no pátio já que o dia estava bom. A Lissa deu a idéia de brincarmos de pobre/rica, todas gostaram da idéia ai separamos o grupo das pobres e das ricas. As ricas foram a Lissa, Lala, Cheli, Lili; as pobres: eu, Lice, a Fá, a Kaká, a Tatá, a Jeni. A Lissa que comandava o grupo das ricas e a Tatá o das pobres.

Música:

Eu sou pobre, pobre, pobre,

De marré, marré, marré.

Eu sou pobre, pobre, pobre,

De marré deci.

Eu sou rica, rica, rica,

De marré, marré, marré.

Eu sou rica, rica, rica,

De marré deci.

o sei rei mandou pedir uma de suas filhas em casamento,

De marré, marré, marré.

Eu queria uma de vossas filhas,

De marré deci.

minhas filhas eu não dou nem por ouro nem por vela nem por saco de moedas,

De marré, marré, marré.

um ofício eu lhe darei e uma delas levarei,

De marré marre deci.

Qual delas vocês quer?

De marre deci

Eu queria a fulana,

De marré deci.

Que ofício dais a ela ?

De marré, marré, marré.

Que ofício dais a ela ?

De marré deci.

Dou o ofício de (nome do ofício)

De marré, marré, marré.

Dou o ofício de (nome do ofício),

De marré deci.

Este ofício me agrada (ou não)

De marré, marré, marré.

Este ofício me agrada (ou não)

De marré deci.

Lá se foi a fulana,

De marré, marré, marré.

Lá se foi a fulana,

De marré deci.

Pra terminar:

Eu de pobre fiquei rica.

De marré, marré, marré.

Eu de rica fiquei pobre,

De marré deci

- 15/07/11 - 9h30

Estavam a Kaká, Lala, Jeni, Mi, Mila, Madu e Laine. Fomos para a peça dos fundos ficamos montando o quebra-cabeça. Como de costume a Mila, a Mi e a Jeni foram mexer nos brinquedos e roupas. As outras quiseram que montássemos o quebra-cabeça.

- 19/07/11 - 14h

Todas em casa estão de férias. Desenho música, cartas para mãe, desenhos para Mari. Ficamos na sala desenhando, a peça dos fundos está sendo reformada. Antes de começarmos as atividades, a Tatá estava na sala com um estojo de maquiagem, ela passou lápis no olho, batom, e rímel. Depois perguntou para a Lissa se ela queria também, ela falou que sim e a Tatá contornou os olhos dela, bem direitinho. Ela falou que quem deu para ela foi a Ni, que ela e a Ane também levam chapinha para fazer nelas.

Ficamos na sala para fazer os desenhos. A Lissa pegou óleo e colocou em toda folha, ai pegou o meu estojo e contornou o desenho da boneca. Ela disse que aprendeu na escola. O desenho ficou bem bonito. Ela perguntou se tinha que me dar o desenho, eu disse que se ela quisesse podia ficar.

As gurias gostaram da idéia, a Cia e a Laine resolveram molhar as folhas delas com água. Antes disso a Cia desenhou uma flor e uma árvore, disse que era ela brincando na rua. Perguntei que rua era aquela e ela falou que era a rua dela, onde morava. Também fez o desenho de uma casa dupla e que no meio tinha um balanço, eu falei: “essa é a tua casa” e ela disse: “Não tia, essa é a tua casa. Um dia tu me leva lá para andar de balanço” eu respondi “essa não é a minha casa!” e ela falou: “faz de conta que é tia”. Desenhou flor, balão, coração, borboleta e estrela. Depois com a folha molhada desenhou uns desenhos que tinha numa revista, passou por cima, para fazer igual à Lissa. E também umas florzinhas que tinham no estojo.

Laine: desenhou uma casa e do lado um varal de roupas, ela falou que é o abrigo, que sempre tem roupa estendida no varal. Estava também desenhando uma quadra de futebol, ela falou que gosta de jogar, que joga com os amigos dela e no colégio. Mas ai depois ela revolveu fazer como a Lissa, passou água na folha e tentou fazer o desenho do estojo. Mas disse que não ficou bom.

Mila: desenhou umas flores, céu e nuvens. E também desenhou uma casa, disse que era a casa dos rebeldes. Ela perguntou se eu gosto de ver, disse que nunca tinha visto e elas disseram para eu olhar que é muito legal.

A Memé escreveu uns números e o nome dela fez também uma boneca e riscou, e uma bolas, que ela disse que são de jogar caçador. Depois disse que não sabe desenhar e que eu tenho que ajudá-la, pediu que eu desenhasse 2 casas, uma menina dormindo numa cama com um cobertor, uma pulando corda e um cachorro. Perguntei se era ela, a casa dela. Ela não me respondeu, rasgou a folha e disse que não sabia desenhar, ai se deitou no meu colo, eu fiz carinho na cabeça dela e ela dormiu. As gurias disseram que era para eu tirar ela de cima de mim que ela iria me babar a Ni também falou para eu deitar ela no sofá, mas eu falei que ela não estava me incomodando.

A Nice disse que prefere escrever do que desenhar, falou que ta com saudade da escola (3º ano – Cecília Meireles) e que quando ela voltar para escola todo mundo vai olhar para ela, mas que ela não sabe porque (entrou a pouco tempo na casa, junto com a irmã por parte de mãe Nine, o pai dela abusou da irmã). Fez uma cartinha para mim, dizendo que me ama.

A Lili fez uma carta de amor: Para Maylon, amor eterno, te amo muito, te adoro demais. De Aline para Maylon. Eu te adoro muito, nunca vou te esquecer do meu coração. Big e beijos. Meu amor da minha vida meu anjo da guarda. Ass: alguém que te ama muito. Beijos da Aline. Ela fez esta carta e depois amassou e rasgou.

Quando já estava quase na hora de terminar, chegou uma moça, conhecida da Ni, ela levou uns DVDs para as meninas verem, perguntou se elas gostavam do que ela tinha levado e que depois levaria mais. Levou também uma piranha de cabelo para cada uma das meninas. E a Ni explicou que ela é cabeleireira e que foi lá para combinar com as gurias de arrumar os cabelos delas.

Ela falou que as gurias são muito bonitas, que viu que tem umas que gostam de se maquiar e perguntou quem tinha feito o risco dos olhos, a Tatá falou que era ela, e a moça disse que ela maquia muito bem. Perguntou também quem queria arrumar os cabelos e o que cada uma queria fazer. Disse que como são muitas, talvez tenha que ser em mais de um dia, porque tem alguns que demora mais.

A Tatá e a Karo disseram que queriam fazer cachos. A Lili e Lice queriam fazer progressiva, ela disse que como elas são menores precisariam de autorização e que ela não recomenda porque tem formol. Elas falaram que a Leti (menina que foi adotada) fez, porque

elas não poderiam. Combinaram de fazer escova, chapinha e cachos. A Cia, a Nice, a Lissa também vão querer.

Depois que a moça saiu a Ni falou para as meninas que ela vai voltar outro dia para fazer e explicou que elas não podem fazer à progressiva porque ai teria que pedir autorização para o promotor, porque vai produto químico. Memé se acordou em quanto à moça ainda estava lá, mas não deu muita bola para o que ela estava falando. As maiores ficaram gostaram de a mulher ter ido lá, mas queriam que desse para fazer progressiva.

- 26/07/11 - 14h

Jogo de mímica. Estavam todas em casa por causa das férias e não podia usar a peça dos fundos por causa da reforma. Ficamos na sala. A maioria se sentou no chão, expliquei como seria o jogo. Primeiro tentei separá-las em dois grupos, cada rodada um do grupo tinha que fazer as mímicas para o seu próprio grupo e elas tinham que acertar e o outro grupo não podia falar o que era. Mas elas não entenderam muito bem com era, resolvi fazer de outra forma, sem grupo, cada vez sorteava uma e essa tinha que fazer as mímicas e as outras todas podia adivinhar.

A Téfa que estava no sofá disse que não queria participar, mas ai ela queria ver o que dizia na cartinha e falava para as outras, ai disse que não podia, pois se ela não queria participar também não podia atrapalhar. A Nine foi uma das primeiras a fazer as mímicas, ai depois ela disse que não iria mais participar e que ai iria ajudar, mas na verdade ela queria fazer o mesmo da Téfa, ficar olhando o que era para falar para as outras.

Todas que quiseram participaram, como fazia uni-duni-tê com as que ainda não tinham ido para ver que seria a fazer, elas ficavam brabas quando não chegava a vez delas, a Kaká foi das que no fim já estava emburrada porque ainda não tinha ido, ai ela não queriam prestar atenção quando a outra estava fazendo, uma zona, mas no final deu certo, todas fizeram, elas ficaram bem curiosas com o jogo, queriam ver todas as cartas.

Também tiveram bastante dificuldade para fazer as mímicas, muitas coisa elas nem sabiam o que eram, ai eu explicava o ouvido, dizia para que servia, mostrava com ela podia fazer a mímica. Foi bem boa a atividade, o interessante que elas são bem desinibidas para algumas coisa, mais para outras ficam bem tímidas, não querem fazer, dizem que não sabem, principalmente as que geralmente são mais agitadas, tipo Kaká, a Lissa, as gêmeas. A Tatá também não quis participar ficou só no sofá olhando, junto com Lu (menina que tem deficiência física e mental).

- 02/08/11 - 14h

Quando cheguei elas queriam saber se eu tinha levado outro jogo, ai falei que não e que iríamos para a peça dos fundos, que já estava pronta. Fomos para lá, e pegamos os joguinhos: dama, quebra-cabeça, etc. participaram a Fá, a Lili e a Lice, a Mi, a Mila, a Memé.

A Mi a Mila ficaram mexendo nas roupas e como sempre pegaram as fantasias e colocaram, elas sempre fazem isso quando vamos para lá, e não adianta falar, elas adoram colocar, mesmo que não sirva, elas improvisam, colocam o bustiê na cabeça, de alguma forma elas usam as fantasias, e desfilam, e mechem com as outras, elas adoram colocar.

A Lili quis jogar dama e convidou-me, a Fá pegou o quebra-cabeça e sentou do meu lado, queria que eu a ajudasse a montar, ai um pouco eu jogava com a Lili e outro ajudava a Fá. A Memé pegou o joguinho de achar a figura correspondente, ela sempre pega esse, adora. Ela pediu minha ajuda também.

Elas gostam também de pegar o engenheiro, o dominó e o das formas geométricas. Elas não gostam muito de brincar umas com as outras e ficam brigando para ter minha ajuda. A Memé mesmo nunca quer que a Fá participe quando estamos as duas jogando dama.

- 16/08/11

A Mari ligou, perguntou se eu era voluntária, ai falei que estava indo através do projeto, expliquei que a Val manteve contato com a Sula e que tenho uma autorização do promotor, ela pediu que eu levasse uma copia, pois ela precisa arquivar. Levei no dia 17/08/11 pela manhã a cópia da autorização do promotor que tenho. Entreguei para educadora, pois a Mari não estava.

- 23-08 - 14h

Estavam na casa às educadoras Ni e Ane. Participaram Karo, Cia, Fá, Madu e Memé. Estavam também a Tatá, Lili, Lice e no castigo a Lissa, a Jeni, e a Téfa, estavam porque incomodaram na escola. Queriam fugir, combinaram de fazer isso na escola. A Cia que contou. As gurias que estavam lá na peça dos fundos comigo disseram que nunca vão fugir. Que querem ir para casa de volta, mas que não vão fugir.

Elas ficaram desenhando e cantando, pegaram uns livros e começaram a desenhar copiando do livro. Se uma inventada de fazer alguma coisa as outras todas querem fazer igual. A Fá disse "ninguém é pra rir do meu desenho que ta um pouco apagado".

A Karo conseguiu fazer um desenho bem igual o do livro, ai todas gostaram e queriam emprestado o livro dela, mas ela emprestou só para a Cia, mas disse que só ela podia usar que se ela passasse para outra ela iria tirar o livro. Estavam todas bem concentradas desenhando.

A Memé como sempre disse que não sabe desenhar e que queria que eu ajudasse, ela se levantou e foi mexer na mesa que fica cheia de livros, pastas de canetinhas e lápis de cor. Ai ela falou “fui com a calça rasgada para escola e ninguém percebeu” as gurias começaram a rir e disseram: “claro que perceberam. Os guris devem ter ficado te olhando.” Elas disseram que ela tem calça boa para colocar, mas que vai com as rasgadas porque quer. “a Memé que pega qualquer calça” (Fá). A calça estava toda rasgada na bunda. Karo “desenha Cia antes que eu pegue o livro e tu não desenhe mais nada”.

A Memé foi para rua e voltou, não quer desenhar, quer jogar dominó, pegou o jogo na prateleira, queria que eu jogasse com ela, mas fica se fazendo que não sabe jogar, ai desistiu. Disse “não gosto de desenhar mais vou”. Ela tem dificuldade, pede ajuda, não sabe segurar o lápis. Começou a desenhar o jogo da velha para eu e ela jogarmos. A Duda também disse que não gosta de desenhar e ai rasgou o desenho que estava fazendo.

- 06/09/11 - 14h

A hora que cheguei a Lissa já veio na porta, faceira que a tia da ESEF tinha chegado. Fomos lá para a peça dos fundos, primeiro jogamos uns joguinhos dentro da peça, jogamos dama e outros jogos. A Fá me pediu folha para desenhar, só ela que quis, as outras meninas ficaram jogando e mexendo nas coisas. Ela fez três desenhos uma bola, porque ela falou que gosta de jogar, uma flor com um rostinho feliz e duas borboletas, ela falou que acha bonito, por isso gosta de desenhar isso.

A Cheli, a Memé e a Karo ficaram mexendo, mas coisas da peça, ai elas começaram a se aborrecer e ai preferiram ficar na rua brincando, mas só ficou a Lissa a Karo a Cia e a Fá, as outras entraram umas foram tomar banho outras estavam dentro da casa e não quiseram participar.

Ficamos no pátio brincando de amarelinha. Cada uma tem se “jogue”, jogue é a pedrinha ou objeto que serve para jogar na casa da amarelinha. A Lissa me ofereceu a dela, e a Karo emprestou a dela para a Cia. A Fá ficou só olhando. No início da brincadeira já se estabelece quem começa e qual a ordem do jogo. Elas me explicaram como era a brincadeira.

A primeira foi a Lissa, depois a Karo, depois eu e depois a Cia. A Lissa começou e fez até o final, mas no fim não consegui ganhar nenhuma casa, depois a Karo conseguiu ganhar uma e depois errou, eu fui até a terceira casa, elas ficam com pena, querendo ajudar. A Cia também foi até um pedaço e errou.

A Fá não quis participar ficou sentadinha olhando, às vezes explicava alguma coisa, mas não quis jogar. Depois começamos de novo, a melissa de novo consegui todas as casas e no fim ganhou uma. A Karo também foi ate o final e ganhou outra casa.

A brincadeira é assim, tu jogas a pedrinha na primeira casa, tem que pular direto para a próxima e ir a todas as casa pulando, depois da a volta e pega a pedrinha na casa e pular por cima dela, e assim vai sucessivamente, na hora de atirar a pedra não pode erra a casa, e nunca pode pisar na casa que esta a pedra, e sempre se pega ela, na volta. Se um é dona de uma das casas tu tens que pedir permissão se quiser pisar nela e se quiser jogar a pedra nela, ou simplesmente não pede e ai não pisa e não joga nela, vai direto para a próxima.

Pouco antes de chegar a hora de ir embora a Karo entrou porque ia tomar banho. Fico apenas eu e a Lissa jogando até a hora de ir embora. Ao final ela disse que na próxima vez ela iria me ajudar mais. Fui embora, pois já estava na hora do café delas. As que jê estavam na mesa se despediram de mim.

- 28/09/11

Fui conversar com a Mari para encerrar as atividades, cheguei e a Lu, uma menina nova me receber junto com a educadora (menina da cozinha). A nova é bem pequena. Perguntei se a Mari estava e ela disse que sim e bateu na porta para ver se ela podia me atender, ela estava no telefone pediu que eu aguardasse um pouco.

As gurias estavam todas na volta, algumas sentadas na área de luz no sol, a Lissa estava deitada e a Lice penteando ela, a Karo cantando, outra nova pequeninha estava junto. A Tatá estava escorada no sofá olhando pela janela e conversando com elas, a Memé estava deitada na janela, acho que estava dormindo, duas educadoras novas estavam encostadas na mesa conversando e cuidando as gurias. Elas estavam escutando.

A Tatá perguntou se eu iria fazer atividade, eu disse que achava que não, pois queria falar com a Mari, ela perguntou se não ia ter a atividade de todas as casas juntas nesse ano, expliquei que não, pois como a coordenadora do projeto esta de licença não teria. Mas que ano que vem o projeto volta ao normal.

A Lili veio para a volta e perguntou por que elas não iam à ESEF e se eu ia, eu disse que não estava mais indo e que por isso e porque não tem transporte que elas não tinham como ir. Lembrei que na bolsa tinham umas coisas que a Lissa tinha pedido para que eu guardasse na última aula, enquanto ela pulava amarelinha, era uma foto e um jogo de memória, chamei-a e ela pegou e me agradeceu, elas seguiram jogando.

A Lu começou a bater na porta do escritório, abrindo e fechando e uma das educadoras novas fechou a porta e pediu para ela não bater. Ela começou a dizer para ir embora, a Tatá deu risada porque ela tava dizendo para eu ir embora. Ai ela sentou um pouco no sofá e se acalmou, a Lili ligou a TV e a Lice também foi para a sala. A Lu começou a dizer para irmos num barzinho, eu não entendi e perguntei o que ela estava dizendo e as gêmeas que me disseram o que era.

A educadora (menina da cozinha) voltou na sala para ver se a Mari já estava desocupada, perguntei se a Ni estava ela disse que sim que estava ali na sala também. Entrei na sala e a Ni já estava saindo. A Lu entrou junto e a Mari foi dar um beijo nela e ela saiu, contei que ela queria que eu fosse embora e que depois queria que fossemos num barzinho, elas riram.

A Mari foi muito querida comigo, pediu desculpas por não estar me dando muita atenção, eu disse que não tinha problema que as educadoras eram sempre bem atenciosas e sempre me ajudavam. Expliquei então para ela que estava ali para encerrar as atividades, pois já tinha feito a minha coleta e que agora preciso escrever o trabalho, disse que no ano que vem volto para dar o retorno da pesquisa e podemos fazer uma festinha.

Ela ficou bem contente, disse que é uma pena que não vou ir mais, que vão sentir minha falta, e disse que posso voltar sempre que quiser. Falei que fiquei encantada com a mudança da casa, que como as educadoras são atenciosas e pacientes com as meninas, principalmente a Ni, que no dia da briga das meninas soube conduzir muito bem a situação sem ser grosseira com elas.

Ela então falou que varias pessoa dizem que a casa melhorou muito, pois depois que ela entrou não proibiu mais das meninas andarem pela casa, mandou algumas funcionárias embora, pois não sabiam lidar com as meninas. Antes as gurias só podiam ficar no pátio e na peça dos fundos, quando ela chegou se apavorou, disse que não podia ser assim, pois se ali é a casa delas elas tem o direito de circular por onde querem. Assim é bom, pois elas aprendem a cuidar das coisas delas, se organizam, cuidam da casa, as educadoras ajudam elas. Quando ela chegou teve uma baixa no quadro de funcionários, ai as meninas da limpeza e da cozinha tinham que ajudar a cuidar das gurias e não conseguiam fazer suas coisas direito, e tinham umas funcionárias fazendo hora extra.

Até falei que sempre que ia a Ni estava na casa. Ela disse que agora estão chegando funcionarias novas, ela estava preparando a escala delas e organizando os afazeres da casa. Até porque ela vão se mudar para uma casa maior e mais cuidada, ela disse que essa por mais

que elas arrumem e mandem arrumar as coisas esta sempre estragada, pois é uma casa muito antiga. Será bom as gurias vão ficar mais bem acomodadas.

Ela acha que no meio de outubro já se mudam e ela vai me ligar para avisar e dar o endereço novo. Eu disse que irei visitá-las e que quando tiver alguma festinha que podem me convidar que irei. Expliquei da carta de anuência e que ela tinha que assinar, ai ela leu e disse que isso é com a Sula, ai falei que iria entrar em contato com ela, ela falou que se eu quisesse ela poderia ligar e já marcar de eu ir lá, mas ai não conseguiu, eu falei que não tinha problema, que depois entraria em contato com ela e marcaria.

Despedimo-nos, agradei por tudo e ela também me agradeceu. Fui me despedir das meninas, elas estavam todas no quarto com as educadoras, estava arrumando o guarda roupas, quando cheguei ao quarto a Ni estava começando a falar que em breve tem o dia das crianças, ai quando ela me viu perguntou se eu queria fazer atividade com as gurias, eu disse que não que eu iria me despedir, pois neste ano não iria mais fazer atividades com elas, a Lili perguntou se vou me despedir também das gurias da manhã. Algumas vieram me abraçar. E a Ni foi abrir a porta para mim.

Anotações:

- *A peça dos fundos:* é um local onde ficam os materiais escolares das meninas, jogos, brinquedos, doações, coisas que estão estragadas e não são mais usadas. É a sala de estudos das meninas, onde ficam os materiais da Fê. Algumas doações, objetos que não são mais usados, roupas, fantasias, brinquedos, artigos eletrônicos, ficam em um canto da peça. No inicio havia uma mesa bem grande bem no meio da sala e sem cadeiras, quando íamos fazer alguma atividade ali dentro colocávamos ela na parede, para que tivéssemos mais espaço para brincar, outras vezes a utilizamos para desenhar, mais ficávamos todas em pé na volta. Mas depois ela foi colocada de vez num canto onde eram colocadas folhas, estojos etc.. A prateleira bem no canto guardava livros didáticos, revistas de colorir, jogos de quebra-cabeça, dominó, dama, engenheiro, bichos de pelúcia, carrinhos, bonecas, estojos. E ao lado o armário fechado com os materiais da Fê. Geralmente durante minhas atividades íamos para essa peça, sempre pegava a chave com a Ni e ia para lá, para desenhar, jogar ou pegar algum material, como bola e bambolê. As gurias adoravam, a Mi e a Mila sempre pegavam as fantasias e colocava um brinquedo de pula-pula as gurias adoravam pegar também. Durante um período a peça ficou fechada para reforma, foi arrumado o telhado. Depois disso algumas tábuas de madeira ficaram atiradas lá, quando íamos para sala, as gurias ficavam brincando com os

carrinhos nas tábuas. Quando estávamos lá às gurias se soltavam, mexiam nas coisas, brincavam com o que queriam.

- *As características da casa:* uma casa antiga com portas e janelas grandes, localizada bem no centro da cidade, numa rua movimentada. Entra na casa tem um corredor com um sofá, à primeira porta é do quarto, cheio de beliches e colchões, têm dois ambientes, um tem um guarda roupas enorme, que guarda as roupas de todas, tem bichinhos de pelúcias e bonecas em cima das camas, todas arrumadas com colchas. Depois seguindo pelo corredor tem a sala, bem ampla, com sofás, uma escrivaninha com televisão e umas prateleiras nas paredes, com alguns brinquedos. Uma sala onde é o escritório da coordenadora, da pedagoga, assistente social, psicóloga e funcionárias, onde tem uma mesa grande, armários, telefone. Seguindo pela sala segue o corredor onde fica uma mesa, onde são feitas as refeições, uma mesa bem grande, com dois bancos. No meio tem a área de luz, uma peça onde as vezes as meninas ficam. Depois vem a cozinha, onde fica o telefone, a chave fica pendurada na parede. Tem um armário com medicamentos, um fogão industrial. Mais uma peça, onde ficam alguns brinquedos. A área de serviço é bem grande, tem maquina de lavar, caixas com o nome das meninas, onde guardam pertences pessoais, como escova de dente, onde ficam algumas roupas e sapatos. Tem o banheiro bem grande. Depois vem o pátio, todo desigual, com árvores, cheio de varal para estender as roupas. E nos fundos uma peça grande, aonde é guardado os materiais escolares, joguinhos, têm um canto cheio de doações como cobertores, roupas, aparelhos eletrônicos, brinquedos, coisas que funcionam e outras que não. Fantasias, bolas, brinquedos usados e novos. Um armário bem grande fica fechado que é da Fê. E um aberto onde tem livros didáticos, de colorir, gibis, de historias, estojos de canetinhas, lápis de cor, etc. jogos como quebra cabeça, dama, domino, entre outros. Brinquedos como carrinho de Barbie, bichinhos de pelúcia. Uma mesa bem grande que no inicio estava bem no meio da sala, depois foi passada para o canto e ficou cheia de folha em cima. Trabalhos de escola das meninas, trabalhos feitos pela Fê.

- Que aparece mais nos desenhos, nas cartas, selecionar, separar por categorias

- As meninas que tem a vivência de outros anos no projeto, de sair, das atividades de integração, foram as que menos participaram das atividades. Por estarem em casa elas iam um pouco para minhas atividades, daqui a pouco já iam para dentro da casa.

- A Corporeidade é a forma de se expressar como elas se expressão no brincar no brigar, na rotina, no castigo em todas as ações
- Elas perguntavam se iriam à ESEF, se ia ter os encontros, pela Daia. Elas sentem falta, é uma forma do projeto aparecer. O que significa sair da casa, sair do espaço privado (casa) para o público. De que forma a corporeidade se expressa. Pegar os dados que já tenho do projeto. Fazer a relação.
- Como a sexualidade/corporeidade delas se expressa, na maneira de se vestir, roupas mais juntas, maquiagem. Outras roupas mais largadas, rasgadas, não da bola para isso, é uma forma de se expressar, de se rebelar...
- A vez que passei na frente da casa com a mãe, o Teno e a dinda, estava na frente da casa brincando algumas meninas e uma educadora estava sentada na porta. Elas vieram falar comigo, queriam saber quem eram aquelas pessoas. Estavam bem faceiras brincando na rua.
- As instituições na verdade tentam apagar as memórias, as relações que elas têm.

4. ARTIGO

Corporeidade e meninas: em situação de acolhimento institucional

Cristina Lessa dos Santos*
Márcio Xavier Bonorino Figueiredo**

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi o de evidenciar as marcas ou expressões da corporeidade de meninas em situação de acolhimento institucional na cidade de Pelotas/RS. A pesquisa foi realizada na Casa das Meninas 1 que acolhe crianças compreendidas entre a faixa etária de 7 aos 12 anos de idade. O corpus da pesquisa foi 20 meninas residentes na casa. Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, na qual busquei, através de observação participante, diário de campo e desenhos com as crianças compreender a questão proposta pela mesma. Este estudo evidenciou, através das observações, das anotações de campo e dos desenhos feitos pelas meninas que a corporeidade expressada por elas, ocorre de diferentes maneiras e em várias situações. Mostrou que apesar do contexto em que vivem e de toda a bagagem que lhes acompanham, elas procuram construir seus hábitos e seus valores através das suas manifestações, das suas expressões da corporeidade, seja por meio das brincadeiras, das brigas, dos afetos e das vaidades, assim elas vão construindo suas relações e marcando suas individualidades.

Palavras-chave: Corporeidade. Meninas. Acolhimento institucional.

Embodiment and girls: in a situation of institutional care

Abstract

The aim of this work was to highlight the marks or expressions of the embodiment of girls in residential care situation in the city of Pelotas / RS. The research was carried out at Casa das Meninas 1 where girls aged between 7 and 12 live. Twenty girls who live in the institution. This is a qualitative research, case study, which sought, through participant observation, field diary and drawings with the children understand the question posed in the survey. This study demonstrated through observations, field notes and drawings made by the girls that corporeality expressed by them, occurs in different ways and in various situations. It showed that despite the context in which they live and all the baggage that accompany them, they seek to build their habits and their values through their demonstrations, their expressions of corporeality, whether through play, fights, affections and vanities. So they are building their relationship and their individual scoring.

Key words: Embodiment. Girls. Institutional care.

Introdução

A corporeidade pode ser entendida de diversas maneiras, pois ela pode ser as manifestações do seu próprio corpo, no simples ato de levantar-se a cada dia que passa. São as formas de viver, de aprender, de conhecer a si, ao seu corpo e os outros. Pode ser caracterizada como as bagagens que trazemos do nosso passado, da nossa cultura, da sociedade e da comunidade que nos relacionamos. Enfim, são as relações que se estabelece conosco e com o universo.

Nos anos 80-90 alguns autores discutiram que o objeto da Educação Física (EF) é o corpo e não o esporte, já que esse é manifestação corporal, por isso está incluído na EF, assim Silvino Santin (1987), foi um dos autores que contribuiu para discussão. Sua abordagem filosófica e antropológica pensa o corpo a partir de Maurice Merleau Ponty. Esses dois autores, assim como outros serviram para fundamentar o conceito de corporeidade¹³ que utilizo neste trabalho.

Para tanto o objetivo desta pesquisa foi de evidenciar as marcas ou expressões da corporeidade de meninas em situação de acolhimento institucional na cidade de Pelotas/RS. Esta pesquisa torna-se importante pelo fato de existir pouca produção teórica relacionada à EF e ao acolhimento institucional. Fato este que dificulta a interrelação entre o objeto de estudo e a fundamentação teórica, necessária as pesquisas.

¹³ Ver: SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: editora UNIJUÍ, 1987.

No entanto, um trabalho que faz esta relação é o de Mendes (2009), pois faz uma análise acerca das atividades recreativas em Casas Lares identificando quais as contribuições trazidas a formação dos acadêmicos do curso de EF em uma universidade pública estadual. A partir disso, tal autora será, por muitas vezes, a maior referência utilizada nesta produção.

Dessa forma, o presente artigo está organizado em três momentos. O primeiro esclarece os procedimentos metodológicos indicando onde foi feita a pesquisa; quem foram os sujeitos; quantos foram e quais os instrumentos utilizados para coleta de dados e o porquê das escolhas, elementos característicos à metodologia utilizada.

No segundo momento, faço uma breve revisão da literatura, abordando dois tópicos. O primeiro é uma exposição a respeito das Casas Lares, de forma a esclarecer, para os leitores, que lugar é esse em que a pesquisa se desenvolveu. Assim, indico as leis que as regem e faço alguns apontamentos sobre estes parâmetros legais. No segundo tópico exponho alguns conceitos sobre a corporeidade e suas manifestações, utilizando autores como SANTIN (1987), FIGUEIREDO (2008), ASSMANN (1995) entre outros.

As análises e discussões são expostas no terceiro momento deste. As marcas de uma corporeidade viva são apontadas e dialogadas com alguns autores que julga-se pertinentes para fundamentar os achados da pesquisa. E por último nas considerações faço um apanhado a respeito da pesquisa em geral, realizando uma reflexão que busca responder a questão de pesquisa.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa ocorreu na Casa das Meninas 1 que acolhe meninas compreendidas entre a faixa etária dos 7 aos 12 anos de idade. Todas as 20 crianças, residentes na instituição durante o processo de coleta de dados, fizeram parte da pesquisa.

A vontade das crianças foi respeitada. Elas decidiram se queriam participar das etapas da pesquisa. Assim procurei romper com a ideia adultocêntrica¹⁴ presente muitas vezes nas pesquisas. Tal conceito, define, muitas vezes, que as crianças e adolescentes devem seguir as escolhas dos adultos.

Para trabalhar com crianças é preciso ter outro tipo de relação com as mesmas, assim como investigar o mundo dos “adultos” é preciso da permissão e do aceite destes, com as crianças não é diferente. É importante para o pesquisador que ele seja aceito pelos pesquisados.

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual busquei, através de observação participante, diário de campo e desenhos com as crianças compreender a questão proposta pela pesquisa. Triviños (2007), relata que o estudo de caso é “*uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente*”. O autor afirma que este tipo de estudo é determinado por duas características. A primeira é a natureza e a abrangência da unidade e a segunda, a complexidade determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho de investigador (p.133-4). Para que se consiga extrair o máximo do objeto ou sujeito da pesquisa, é importante que o pesquisador estude intensamente esses.

Utilizo o diário de campo como um instrumento de registro das atividades de pesquisa. Triviños (2007) denomina de “anotações de campo” todas as anotações e reflexões que o investigador faz a respeito dos sujeitos da pesquisa, através das expressões verbais e das ações corporais desses.

Escolhi a observação participante pelo fato dela me aproximar das meninas, permitindo um mútuo contato. Gil (2010, p.121) define a observação participante como “participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização e do grupo em que é realizada a pesquisa.” Portanto, foi nesta perspectiva que atuei.

Segundo Pires (2007), o desenho é um instrumento de pesquisa interessante para ser usado com crianças de acordo com, pois “*ao desenhar sobre um tema proposto, as crianças colocam no papel o que lhes é mais evidente*” (p.236). Muitas vezes, as crianças conseguem se expressar de forma mais clara através dos desenhos do que com as entrevistas. Ainda para o mesmo autor, tal instrumento ajuda como guia para a observação participante, de forma que a pesquisadora pode voltar seu olhar para os fatores que as crianças chamam de atenção em seus desenhos.

Para Gobbi (2002) os desenhos das crianças, como instrumentos metodológicos para a pesquisa, revelam os seus olhares e suas concepções sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, bem como desejados. Desta forma, este instrumento de pesquisa contribui no entendimento da criança como produtora de conhecimento. Por isso a ideia de trabalhar com os olhares das crianças em relação ao projeto de extensão, já que elas podem ampliar nossos conhecimentos em relação a elas mesmas dentro do projeto em questão.

A estratégia de pesquisa utilizada por Figueiredo (2008, p.69) em sua pesquisa mostra: “*que a criança deixa o braço solto e sai riscando o papel, sem nenhuma preocupação estética*”. A partir disso, é importante que

¹⁴ Ver: DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças.

a criança possa desenhar aquilo que esta imaginando, sentindo, desejando. Sem que seja orientada por traços impostos de desenhos já prontos.

Escolhi esta técnica de coleta de dados, pois acredito que o desenho feito pelas crianças e também interpretado por elas pode dizer além do que a prática, em que eu, como pesquisadora vou observar e analisar, tirando as minhas conclusões e interpretações em relação a elas. Não que a observação através da prática não seja adequada, pelo contrário, acredito que uma complementa a outra. A observação serviu para confirmar ou não aquilo que foi produzido e interpretado pelas meninas através dos desenhos.

Cunha (2007, p. 123) mostra como a imagem pode ser interpretada ou apenas vista de diversas formas e essas “*diferentes maneiras de nos relacionarmos com as imagens advém, em grande parte, dos discursos produzidos em diferentes contextos sociais e culturais no campo da arte*”. Por isso, utilizo as interpretações das próprias meninas em relação aos seus desenhos, pois, com certeza, eu teria outra interpretação do que elas estavam criando. Cunha (2007, p. 120) ainda relata que “*Mesmo havendo criação e interpretações diferenciadas em torno dos significados das imagens, os diversos grupos sociais elaboram e atribuem valores, e significados, a determinadas produções imagéticas*” e ela completa dizendo, que esses valores podem ou não ser compartilhados.

Desta forma utilizo as interpretações das meninas e as minhas em relação à questão de pesquisa, uma vez que faço uma relação entre o que elas dizem e o que observei e concluí, mesmo que uma posição se contraponha a outra. No entanto, isto não significa que uma ou a outra esteja correta, ambas são verdadeiras para cada uma das partes.

Foram feitos 22 registros em diário de campo, no período de 24/04/2011 a 29/08/2011, contando com as conversas com a coordenadora e a pedagoga, os encontros onde foram realizadas as observações e os desenhos. O que chamo aqui de encontros são as atividades que neste tempo foram propostas e feitas com as meninas. As quais foram divididas entre brincadeiras, jogos e desenhos.

Para dar início ao trabalho de campo, entrei em contato, primeiramente, com a coordenadora do Projeto de Extensão, de forma que esta conversou com a coordenadora geral das instituições de acolhimento na cidade, explicando a situação do trabalho e pedindo autorização para realização da mesma. Uma vez autorizada, fiz o contato com a Casa Lar escolhida para a realização da pesquisa. Em um segundo momento, entrei em contato por telefone com a coordenadora da Casa escolhida para o estudo e marquei uma reunião para apresentar como seria a pesquisa e dirimir dúvidas.

Na primeira ida à instituição, em conversa informal com a coordenadora, obtive algumas informações a respeito da rotina da casa e das meninas residentes. Houve uma aceitação positiva por parte da coordenadora e da pedagoga. Ambas colocaram-se a disposição para ajudar na pesquisa. Assim como, as educadoras sociais, as quais se mostram dispostas a ajudar e contribuir no que fosse preciso.

Após o contato inicial com a coordenadora, começaram as observações durante as atividades, eram feitas brincadeiras com as meninas e ao mesmo tempo as observações. Optei por escolher as atividades do dia sempre junto com as crianças. Isso porque há uma diferença de se trabalhar com um grupo de meninas que se encontram acolhidas em uma instituição de abrigo e com idades entre 7 e 12 anos, do que se trabalhar com crianças de mesma faixa etária nas escolas, visto que há uma variedade de fatores que interferem no andamento das ações, pois tentar proporcionar experiências corporais que muitas vezes são aplicadas na escola pode não dar certo. Isso porque ali dentro da instituição, no local onde elas residem, tem a questão da moradia, muitas vezes elas não querem participar, se ausentam no meio das vivências, vão ver televisão, conversar com as educadoras... Além disso, há a interferência das educadoras que as retiram destes momentos para fazer os temas, ir tomar banho e ajudar nos afazeres domésticos.

Talvez estes atos, como tirar as meninas das vivências, possam indicar a percepção que as educadoras dão as ações desenvolvidas durante os encontros. Aqui as meninas não são vistas como atrizes sociais, produtores de cultura e de conhecimento. São simplesmente reprodutoras das ações pensadas pelos adultos e de interesse destes. Nesta perspectiva, Corsaro (1997) *apud* Delgado e Muller (2005) aponta que os processos de reinvenção e reprodução realizados pelas crianças devem ser considerados. A criança não pode mais ser vista como uma “caixa vazia”, onde os adultos depositam o que, como e quando querem, sem que a criança interaja. Este antigo conceito de criança reprodutora deve ser negado.

Diante do exposto percebo que as educadoras da instituição dão pouca significância para as vivências em que realizávamos nos encontros. Não será isso uma forma de invisibilidade das infâncias?

Nesses momentos em que optei por deixá-las escolher o que fazer, nos quais percebi uma maior aceitação dos encontros. Podemos perceber momentos semelhantes àquilo que foi descrito no texto de Fernandes (2001, p. 19), quando se refere às atividades propostas no Projeto Sol¹⁵ em relação à escola “*embora tenha*

¹⁵ Projeto Sol: oferece atividades e espaço de vivência e convivência para crianças e jovens moradores de uma cidade de SP, no período oposto que freqüentam a escola. Buscam oferecer uma educação alternativa e diferente da escolar. Prefeitura de Paulínia/SP, 1988.

estrutura e organização, diverge pela flexibilidade de tempo, conteúdo, estruturação de grupos e faixas etárias, e ao local". Assim, a coleta de dados, dentro do Projeto de Extensão, seguiu uma perspectiva semelhante à descrita pela autora.

Depois de algum tempo de aproximação das meninas, de observação e de vivências, propus os desenhos. A ideia inicial era de que a coleta de dados, através dos desenhos, fosse separada por 5 (cinco) etapas. Sendo que eles seriam orientados da seguinte maneira: O que mais gosta de fazer no projeto; um momento que marcou (positiva ou negativamente); registrar tudo que se lembra do projeto (atividades, passeios, professores); que brincadeiras mais gostam e registrar o que se lembra dos outros anos.

No entanto, esta proposta não foi aceita, pois as meninas não seguiam o sugerido e desenhavam o que lhes interessava. Em conversa com o orientador achamos melhor não interromper os desenhos e nem tentar outra estratégia metodológica, já que os desenhos feitos pelas meninas descreviam suas vontades e desejos que, talvez, até estivessem reprimidos e aquele era o momento que tinham para se expressarem, dizendo suas vontades, seus desejos, seus sonhos, suas visões de mundo. Dessa maneira, até o final da coleta foram sendo alternados desenhos, brincadeiras e jogos, até mesmo porque, sempre procurei conversar com as meninas para que juntas decidíssemos o que faríamos naquele dia.

Olhares entre as leis e a realidade nas Casas Lares

Casas Lares são instituições de abrigo para crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco, seja por falta de recursos materiais dos pais ou responsáveis, negligência, maus tratos, abuso sexual entre outros. Estas crianças são encaminhadas para estes abrigos a fim de assegurar seus direitos, os quais estão previstos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA).

De acordo com a Constituição, em seu Artigo nº 227 está expresso que:

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

Neste artigo, da Constituição Federal, o que me chama a atenção é, primeiramente, a ordem que aparece para definir de quem é o dever de assegurar o que está descrito no mesmo. Uma vez que podemos entender que primeiro a família tem este dever, depois a sociedade e por último o Estado. Acredito que os três possuem a mesma obrigação e o Estado, como provedor maior, deveria amparar e proporcionar condições dignas para que as famílias possam cumprir com este dever.

No que diz respeito ao assegurar o direito à convivência familiar e comunitária, o ECA em seu art.23 garante que *“a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder”*. No entanto, de acordo com Silva (2004b) a pobreza familiar é responsável por mais da metade dos abrigamentos em todo país, correspondendo a 52% destes.

Segundo Silva (2004a, p.17), as instituições de abrigos para crianças e adolescentes no Brasil,

são responsáveis por zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que, temporariamente, necessitam viver afastados da convivência com suas famílias, seja por uma situação de abandono social, seja por negligência de seus responsáveis que os colocam em risco pessoal.

As instituições de acolhimento deveriam ser um local provisório de moradia dessas crianças e adolescentes. Sendo obrigação do Estado, promover o processo de retorno para a família de origem, ou quando não houver mais esta possibilidade, o encaminhamento para a adoção. Porém, na maioria dos casos não é isso que acontece, já que muitas crianças são encaminhadas para abrigos ainda bebês e passam suas infâncias e juventudes nestes locais, saindo apenas ao completar 18 anos de idade.

Com estes dados, fica evidente que as questões legais que regem as instituições de abrigos, são importantes para entendermos, pelo menos um pouco da organização destes espaços e para termos contato com os parâmetros que conduzem as instituições de acolhimento. No entanto, devemos ficar atentos para o que de fato vem sendo cumprido e aplicado no cotidiano dessas instituições.

A corporeidade institucionalizada

As Casas Lares, as crianças e adolescentes, e a corporeidade desenvolvida por estas merecem uma reflexão, já que estes locais, de certa forma, aprisionam estes corpos que têm de seguir regras diariamente. Regras essas que determinam quando elas têm que dormir, acordar, comer, tomar banho, ou seja, em todos os momentos elas seguem o que lhes é imposto dentro da casa.

A intenção não é fazer uma crítica as pessoas que estão ali no dia-a-dia destas casas, pois estas também seguem regras e apenas reproduzem o que lhes é imposto. Elas também têm seus corpos aprisionados diante das normas estabelecidas para o seu trabalho, o que faz com que reproduzam isso diante do cotidiano das crianças.

Figueiredo (2008, p.19) nos diz que é “*difícil falar de corpo, pois esquecemos ou fomos levados a nos esquecer que somos corpo, de que nossas comunicações cotidianas com o mundo ocorrem através dele e com ele*”. Para as crianças e adolescentes o expressar através do corpo não é tão difícil, no entanto, talvez devido a esta naturalização pelos adultos de que o expressar-se através do corpo não é algo natural ou até correto faz com que estes primeiros venham sendo influenciados a agir desta forma.

Para Leal (2011, s/p):

A maneira como o corpo é percebido, definido, sentido se altera constantemente através da história, evidenciando, no decorrer do tempo, formas de pensar e conceber características de um momento, de uma cultura, de uma sociedade. O corpo por meio de seus gestos, sua espontaneidade, sua vitalidade; revela a maneira como um povo se comporta, se relaciona ou se expressa. Toda a história de vida de uma pessoa se registra em seu corpo, tatuando-o, marcando a pele, definindo a postura, estabelecendo a maneira de se mover. O corpo é, antes de mais nada, a nossa própria existência e através dele percebemos e fazemos parte do mundo.

O corpo que se manifesta dentro dessas instituições traz uma bagagem anterior a esta, como nos diz a autora à cima, é uma história de vida que acompanha estas crianças e adolescentes, já está marcado em seus corpos, estabelecendo suas características.

Para Olivier (1995, p.52): “*A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expansivos e com os objetos do seu mundo*”, através da fala da autora podemos compreender que toda relação entre o seu próprio corpo, o dos outros, as coisas e os objetos são dados através da corporeidade, desta forma, as relações expressas por estas meninas institucionalizadas, seja através das brincadeiras, das brigas, das manifestações de vaidades tanto dentro da casa, quanto através do projeto e extensão é a forma delas demonstrarem suas corporeidades.

Leal (2011, s/p) lembra-nos:

Podemos compreender a dialética entre o corpo e o mundo através da fenomenologia; segundo Merleau Ponty (1994) o corpo é nosso ponto de vista sobre o mundo, bem como um dos objetos deste mundo, desta forma o corpo sujeito objeto modifica a cultura e o momento em que vive, bem como sofre alterações em consequência ao contexto em que vive. Movimento é sempre vida, renascendo e morrendo a cada instante. Através do corpo, em sua existencialidade motora modificamos e somos modificados, marcamos e somos marcados.

A cada instante que passa, a cada ano que chega, nosso corpo vai sendo modificado e marcado de acordo com o contexto em que estamos vivendo vamos transformando-nos. O ser humano fica marcado a partir das relações dialéticas entre nosso corpo, nossa alma e o mundo onde se manifestam as relações que transformam o corpo humano numa corporeidade (OLIVIER, 1995).

Merleau-Ponty (1945, p.90 *apud* Fabrin, 2002) nos diz: “*Eu só posso compreender a função do corpo vivo realizando-o eu mesmo e na medida em que sou corpo que se levanta em direção ao mundo*”. Para o autor, a corporeidade ocorre através da relação do corpo consigo mesmo e com o universo, podendo ser mudado e transformado de acordo com a situação que esta se vivendo. Santin (1987, p.63) corrobora falando-nos que o sujeito “*precisa pensar-se e viver-se corporalmente, e não julgar-se uma consciência ou um proprietário de um corpo*” este tem que viver corporalmente, ao invés de usar o corpo como um objeto ou instrumento.

Assmann (1995), defende que a corporeidade é centro da educação. O autor afirma que para que haja a verdadeira aprendizagem, a Pedagogia deve repensar e redefinir as atividades que propiciam e ativam as formas vivenciais de experiência do conhecimento, compreendo a corporeidade de diferentes maneiras, pois ela pode ser as manifestações do seu próprio corpo, no simples ato de levantar-se a cada dia que passa. São as

formas de viver, de aprender, de conhecer a si, ao seu corpo e os outros, sendo as bagagens que trazemos do nosso passado, da nossa cultura, da sociedade e da comunidade que no relacionamos, mas também, são as relações que estabelecemos conosco, com os outros e com o universo.

Brigas, brincadeiras, afetos e vaidades: marcas de uma corporeidade viva

Começo este tópico lembrando o anúncio de Assmann (1995, p.67) quando diz que:

Para compreender minimamente o que é a fantástica dinâmica auto-organizativa da Corporeidade Viva, é bom começar por deixar atrás a equivocada visão de que a “realidade” nos entra pelos os sentidos como um simples dado, como algo pronto. O estar vivo neste planeta consiste essencialmente, na interação ativa de corpos, internamente em si mesmos e com o mundo ambiente [...]. Nesta perspectiva, convém começar resolutamente com a insistência na complexa criatividade dos corpos vivos, porque, entre outras razões, isso nos obriga a trabalhar com conceitos abertos a sucessivas complementações.

Durante este tempo de convivência na casa, pude e procurei atentar para a corporeidade viva apontada acima pelo o autor. Ao longo do processo, observei a expressão das meninas, nas brigas, nos abraços, nas alegrias e nas tristezas. Poderia dizer muitas corporeidades vivas das meninas que adentravam esse espaço e rompiam com a corporeidade “imposta e pedida” pelas educadoras.

Fabrin (2002), enfatiza uma diversidade de relações que é revelada através da corporeidade, os quais são essenciais para a educação. No período de convivência com as meninas, acompanhei suas maneiras de expressão da corporeidade. Notei que, mesmo com a convivência diária e com as regras impostas pela casa, cada uma delas tem suas singularidades, seus gostos, suas maneiras de se expressarem, de se vestirem, de se divertirem entre outras.

No entanto, algumas se espelham em outras, assim como ocorre em qualquer outro lar, não dificilmente o irmão mais novo admira e tende a imitar as atitudes e gostos do irmão mais velho. Fato este que não é diferente na casa das meninas.

Pude notar isso através dos desenhos, quando as pequenas resolviam imitar as maiores. Como, por exemplo, o dia em que a Lissa pegou óleo e colocou em toda folha, depois pegou o meu estojo que tinha uma boneca na frente e contornou o desenho. Perguntei com quem ela tinha aprendido e ela disse que aprendeu na escola. A Cia e a Laine resolveram fazer igual e molharam as folhas delas com água. A Cia contornou na folha molhada uns desenhos que tinha numa revista (Figura 1), exatamente como a Lissa fez.



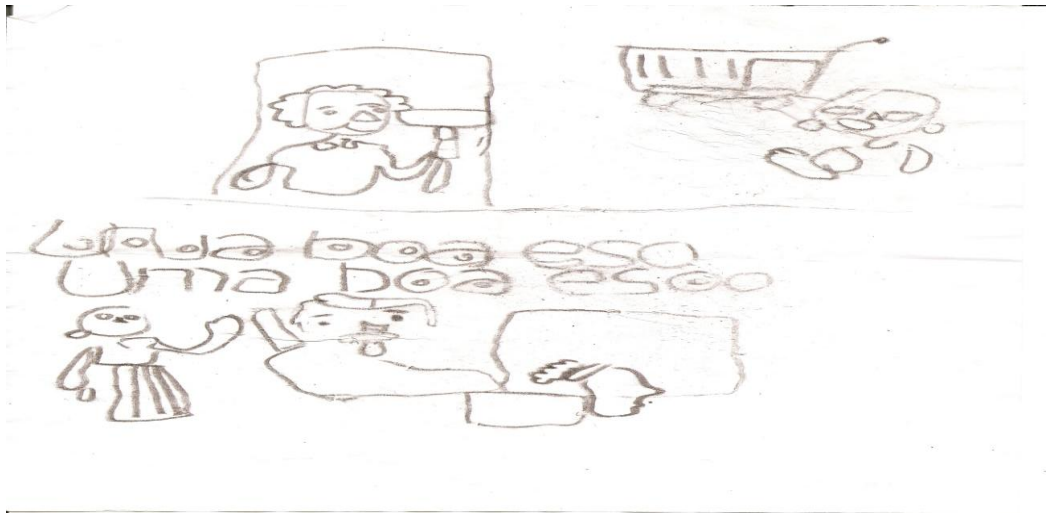


Figura 1: Desenhos contornados da Cia.

A Laine também quis fazer como a Lissa e revolveu contornar a boneca do estojo, na folha molhada com água (figura 2). No entanto, ela achou que o dela não ficou bom.



Figura 2: Desenho contornado da Laine.

E o dia em que todas resolveram fazer desenhos contornando livros. Como registrado no diário de campo do dia 23/08/2011:

Fomos para a peça dos fundos e elas ficaram desenhando e cantando, pegaram uns livros e começaram a desenhar copiando-o. Se uma inventa de fazer algumacoisa as outras todas querem fazer igual. A Fá disse “ninguém é pra rir do meu desenho que ta um pouco apagado”. A Karo conseguiu fazer um desenho bem igual o do livro, todas gostaram e queriam emprestado o livro dela, mas ela emprestou somente para a Cia, mas disse que só ela poderia usar e que se ela passasse para outra ela iria tirar o livro.

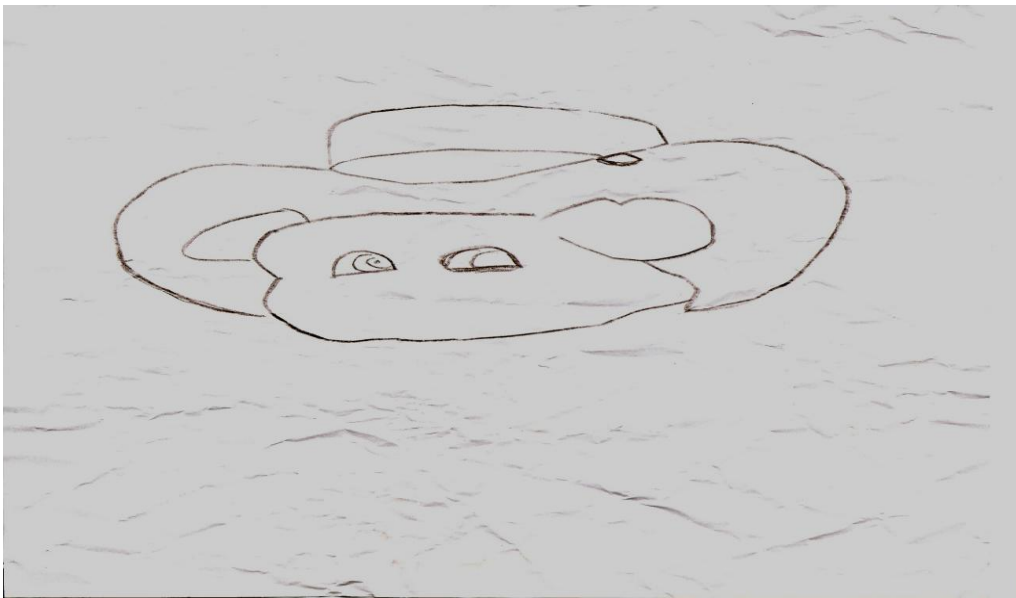


Figura 3: Desenho Madu



Figura 4: Desenho Fá

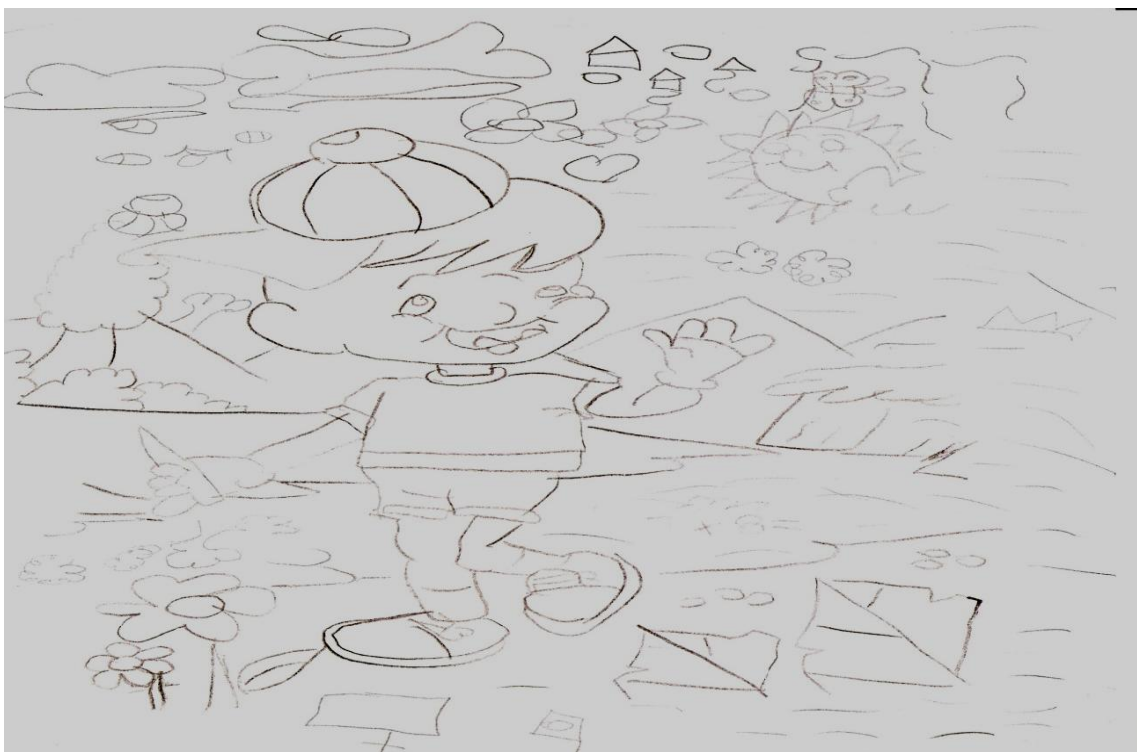


Figura 5: Desenho Karo

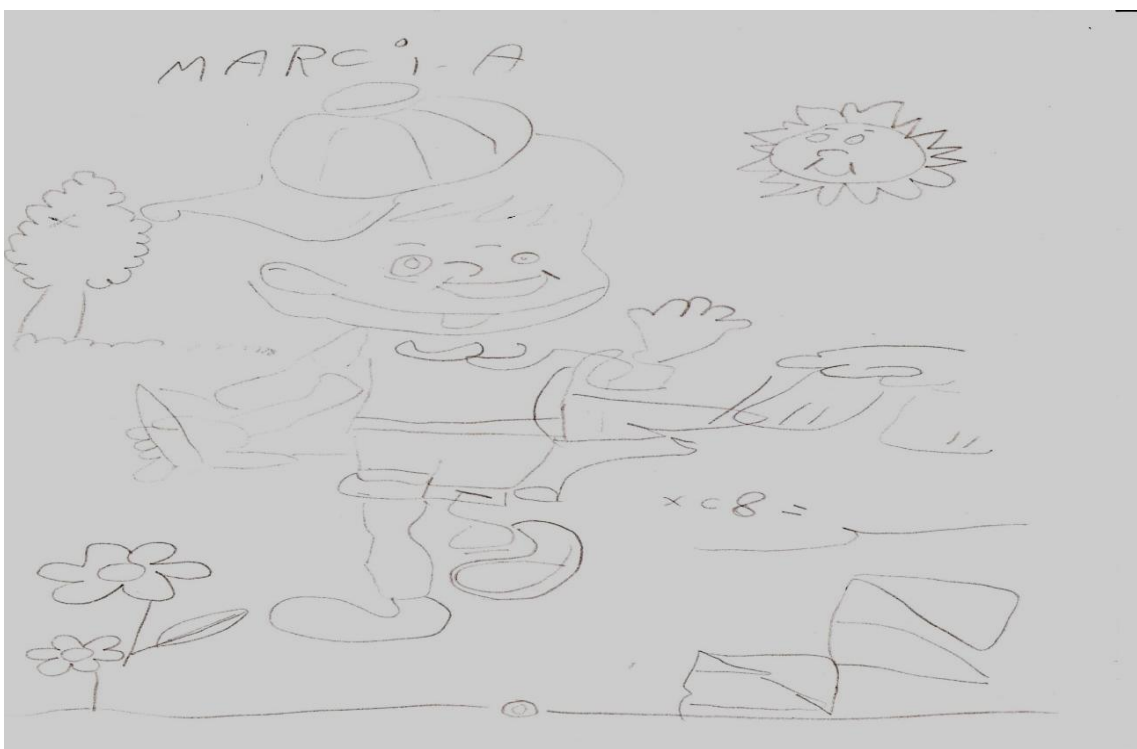


Figura 6: Desenho da Cia

Ocorreu, também, em uma das primeiras idas a casa, quando levei balões para elas brincarem. A Lissa pegou uma caneta e escreveu o nome dela no balão, todas as outras quiseram fazer o mesmo fato

que registrei em meu Diário de Campo no 10/05/2011. Também nas brincadeiras este comportamento ficou claro. No dia em que fizemos o jogo da mímica, a Téfa, que estava no sofá, disse que não queria participar, mas ela queria ver o que dizia nas fichas de descrição da mímica para falar para as outras. Já a Nine foi uma das primeiras a fazer as mímicas, depois da sua participação ela decidiu que não iria mais participar e que iria ajudar, mas na verdade ela queria fazer o mesmo que a Téfa, ficar olhando o que era a mímica para poder falar para as outras.

Acredito que este comportamento em que uma tende a imitar a outra, se dá pelo fato da relação delas no dia a dia, uma vez que há uma convivência muito próxima, elas passam grande parte do dia juntas, tendo que dividir tarefas, regras, afazeres, enfim tendo que dividir quase tudo, fazendo com que algumas se apeguem mais em alguns momentos. Assim como pode ocorrer o contrário, já que a proximidade pode criar conflitos, desavenças e assim surgir às brigas. E nelas também podemos perceber a expressão da corporeidade. Durante meu tempo de pesquisa, pude presenciar algumas cenas de brigas mais intensas e aquelas mais rotineiras, tanto nas observações quanto nos desenhos.

Houve um dia em que propus que elas desenhassem o que mais gostavam de fazer no projeto, mas apenas uma delas fez. As outras desenharam o que tiveram vontade. A Nine desenhou uma casa com cama, TV e armário, e fez uma árvore, pássaros, nuvens e sol. As gurias começaram a mexer com ela, falando que a mesma estava imitando elas, que ela não sabia desenhar e que era gorda, além de feia. Ela falou:

“Né professora que eu que fiz primeiro a casa?! Eu não to imitando nada. Vocês é que são feias!”.

Do outro lado da folha ela desenhou a Karo, com dentão e cabelo arrepiado (figura 7). A Karo para implicar com a Nine desenhou-a, na figura 8, e disse:

“olha aqui gurias, a Nine cabeção! Tem uma baita cabeça e um corpo pequeno, é escabelada e dentuça”¹⁶

A Nice também desenhou a Nine, pois ela falou que a Nine tinha a imitado, pois ela que tinha feito primeira a casa, com armários, cama, TV e várias coisas. Por isso disse que a Nine é feia e escabelada (figura 9).



¹⁶ Diário de Campo do dia 01/07/2011.

Figura 7: desenho da Nine



Figura 8: desenho da Karo

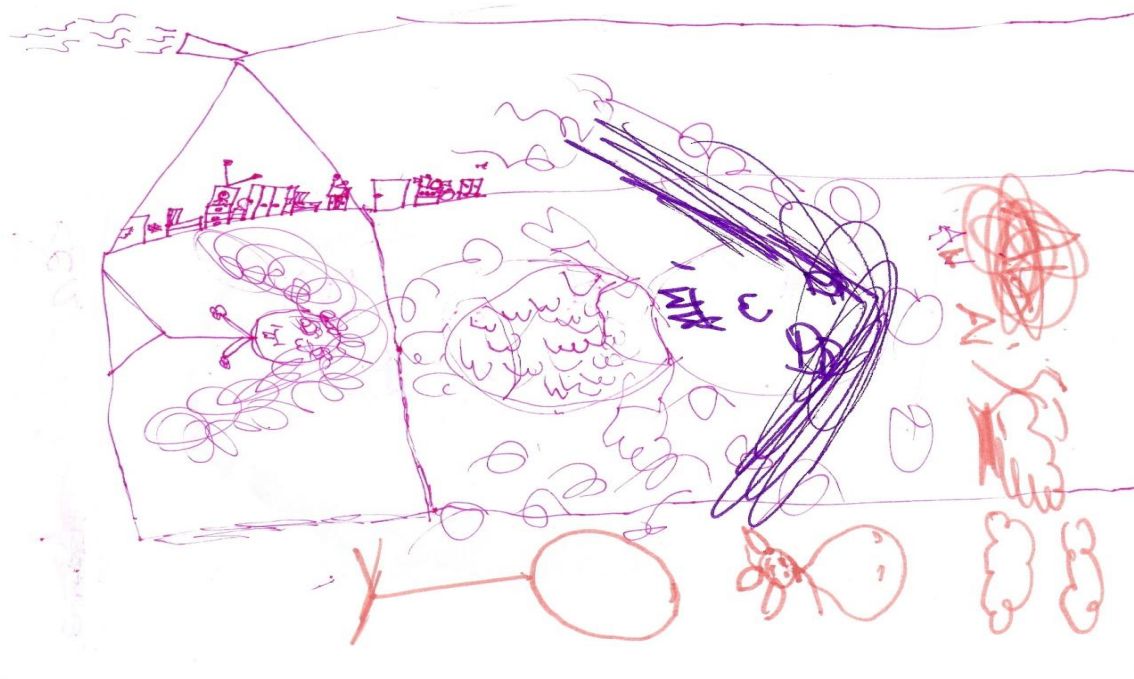


Figura 9: desenho da Nice

Estas implicâncias, umas com as outras, quase sempre acontece. Acredito que isto seja natural, afinal estão ali várias meninas, morando juntas, convivendo no dia-a-dia. Entre uma brincadeira e outra surgem provocações, puxões e empurrões.

Nas nossas aulas do projeto isso não era diferente. Muitas vezes umas se estressavam com outras. Na brincadeira de arranca rabo¹⁷, estas picuinhas eram bem comuns. Elas ficam brabas quando a outra pega o seu rabinho, ou porque o rasgou. Também começam a se empurrar demais. Trocar a brincadeira, às vezes, não é a solução, pois as provocações sempre surgem.

No caçador não era diferente. Elas até gostam bastante. Separar os times, escolher quem vai ficar em cada um, já podia surgir algum desentendimento, “*Ah eu não quero ficar no time da fulana, a sicrana joga bem, tem que vir para o meu time*”. Enfim escolher já é um drama, mas vamos seguir o jogo... Nas nossas partidas de caçador, nas aulas do projeto, sempre deixava claro que elas não podem jogar forte e nem no rosto, para que ninguém se machucasse. Porém, às vezes, alguma “esquecia” as regras e arremessava mais forte. Jogava em direção ao rosto, aí vinha o choro porquê “*a beltrana fez de propósito tia!*”. Ou quando alguma se irritava porque tinha sido morta pelo caçador e tinha que sair, surge às exclamações conforme relata Lissa:

Tia ela faz de propósito, só fica jogando a bola em mim! Não vale, têm que jogar nas outras também!

Elas são bem competitivas. Querem sempre ganhar, não deixando que as pequenas se escondam atrás das maiores. Por vezes, as pequenas mostram-se mais ágeis e rápidas que as maiores, correndo de um lado para o outro e escapando da bola. Estas brigas rotineiras, com certeza, fazem parte do dia a dia não apenas destas meninas, brigas e desentendimentos sempre podem surgir, afinal esta também é uma forma de expressão da corporiedade. Um momento em que explodem seus sentimentos e são esteriorizados de alguma forma, podendo ser esta em forma de implicâncias e briguinhas.

No entanto, a briga que mais marcou no tempo de pesquisa foi uma entre a Kaka e a Lissa, conforme relato abaixo:

Cheguei a casa e a Kaká veio me receber, quando a Ni¹⁸ abriu a porta ela me abraçou e disse: “essa é minha mãe, quer dizer, minha tia! Me da um beijo!”, a Lissa que estava no quarto disse que bem capaz que eu era tia dela, nós seguimos entrando na casa e ela bem abraçada em mim, respondeu dizendo que era sim e que ela estava com inveja, nisso a Lissa veio do quarto e puxou os cabelos dela por trás, ela revidou e as duas grudaram-se uma no cabelo da outra, nenhuma largava. A Ni começou a puxar a Lissa que estava furiosa, insultando a Kaká e agarrada nos cabelos dela. Eu comecei a puxar a Kaká e elas não se soltavam, teve que vir a moça da limpeza e a Tatá para ajudarem a puxar elas, só assim conseguimos que elas soltassem. A Ni ficou segurando a Lissa e a Tatá a Kaká, a Lissa começou a ofender ela e a mãe, dizendo que a Kaká era igual a mãe. A Kaká encostou-se à parede com o rosto virado e começou a chorar de vergonha, a Ni mandou que a Lissa parasse de falar e levou ela para o quarto¹⁹.

Logo após este episódio, outras duas meninas começaram a brigar. A educadora separou-as e ao mesmo tempo em que foi firme com elas, foi também carinhosa chamando as quatro que haviam brigado para uma conversa. Ela falou que elas não podiam fazer aquilo que eu tinha ido para fazer as atividades com elas e que elas estavam todas brigando. A Madu disse que ela sempre defende a Mi e ela disse que não era verdade que ela gosta de todas da mesma forma e que não defendia nenhuma mais que a outra que ela estava sendo injusta. Disse também que elas não podiam brigar daquela forma, porque elas são como irmãs que moram todas na mesma casa. Lissa disse que elas não são irmãs coisa nenhuma. Após a conversa as quatro ficaram de castigo²⁰.

¹⁷ Arranca rabo: brincadeira em que cada participante recebe um rabo feito de papel ou jornal, cada um deve colocar seu rabo preso as calças atrás, de forma que fique apenas um pedaço pequeno preso e o resto do rabo para fora, representando um rabo mesmo. Ao comando do professor, todos devem ao mesmo tempo impedir que peguem seu rabo e tentar pegar o maior número de rabo dos outros. Termina quando todos estiverem sem rabo ou apenas um e ganha quem pegar mais rabos ou conseguir que nenhum tenha pegado o seu.

¹⁸ Uma das educadoras sociais. Assim como a Ane que aparece no texto. Ambas são as educadoras que mais teve relação durante a pesquisa, sempre se mostravam prontas para ajudar no que fosse preciso.

¹⁹ Diário de Campo do dia 03/06/2001.

²⁰ Diário de Campo do dia 03/06/2011.

Uma das saídas para pensar as agressões das meninas é a que Maturana (1992) propõe. Para o autor, na existência, a base da socialização é um emocional cotidiano que compõe nossa argumentação para que, carregada de afetividade, possa superar as agressões, consideradas “acidentes de convivência”. Não há uma superação da agressividade neste espaço, e por isso, não existe um conhecer no viver, legítimo só tornando possível se considerarmos o outro um legítimo outro na circunstância.

Não é apenas nas brigas que as meninas residentes das casas lares demonstram sua corporeidade. Pelo contrário, nas brincadeiras elas são muito criativas e como diz Figueiredo (2008, p.61) as crianças são “*especialistas em brincar, jogar, desenhar e criar os seus brinquedos*”. Com certeza, esta é uma especialidade delas que adoram brincar de caçador, de arranca-rabo, de gato e rato, de pobre e rica, de jogar voleibol, dama, quebra-cabeça, enfim, são inúmeras as brincadeiras e jogos que elas gostam.

Em muitas aulas do projeto, brincamos destas atividades supracitadas, além de outras como vôlei com os balões, no qual não se podia estourá-los. Também brincamos de bambolê. Cada uma mostrava o que sabia fazer com o ele. As meninas gostavam de ver o que eu sabia fazer e de me ensinar o que não sabia. Como diz Figueiredo (2008), às crianças podem ensinar muito dos seus conhecimentos, mas para isso é preciso que sejamos mais do que espectadores, temos de participar, temos de nos entregar. É disso que as crianças gostam, de que estejamos dispostos a escutar o que elas têm a dizer, a ver o que eles têm para mostrar. Em nossas atividades, todas chamavam-me ao mesmo tempo para mostrar o que conseguiam fazer:

“Olha profi, e sei girar no braço!”, Jeni se referindo a brincadeira com o bambolê²¹

As brincadeiras apareceram também nos desenhos das meninas. A Laine desenhou uma boneca pulando corda, porque ela falou que isso que ela gosta de fazer no projeto (figura 10). Ela também desenhou uma quadra de futebol, falou que gosta de jogar, que joga com os amigos dela e no colégio (figura 11).

A Karo também desenhou uma boneca pulando corda, porque disse que era isso que gostava de fazer nas aulas, mas depois ela riscou em cima da boneca. Disse que o resto estava feio e por isso tinha riscado. “*Ah profi tava feio meu desenho, deixa assim que agora ficou bom*”, respondeu quando a questioneei porque tinha riscado em cima do desenho (figura 12). Tatá desenhou o que gosta de fazer no projeto: pular corda e jogar vôlei, em dupla (figura 13).

A Memé desenhou umas bolas, que ela disse que são de jogar caçador (figura 14). Além disso, pediu que eu desenhasse uma menina pulando corda e ela mesma desenhou jogos da velha para que eu e ela jogássemos juntas (Figura 15 e 16). E a Fá desenhou uma linda bola colorida, pois ela disse que adora jogar (figura 17).

²¹ Diário de Campo do dia 10/05/2011.



Figura 10: boneca da Laine pulando corda

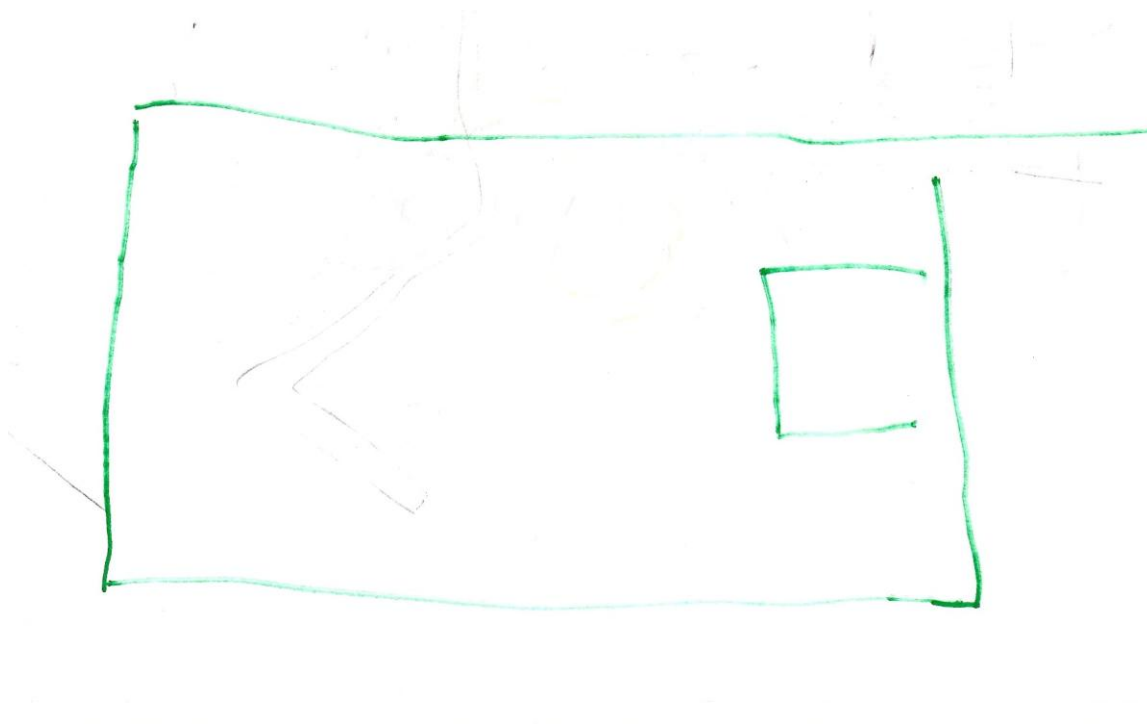


Figura 11: quadra de futebol da Laine



Figura 12: menina pulando corda da Karo

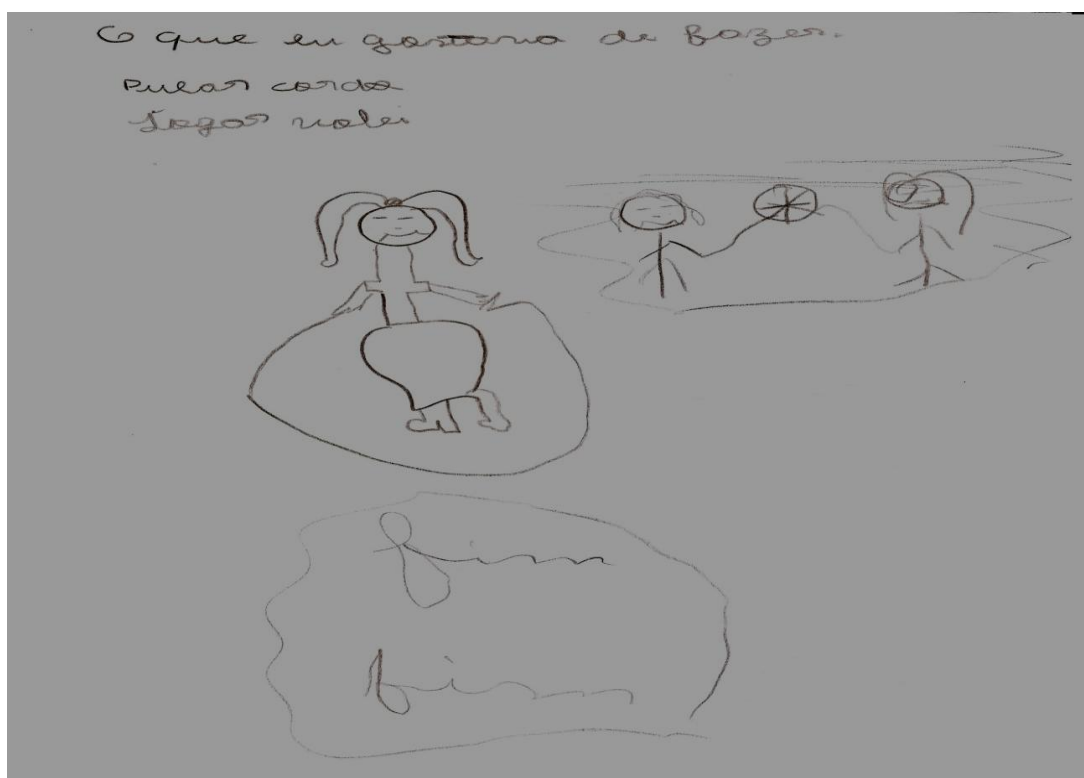


Figura 13: Tata jogando vôlei e pulando corda



Figura 14: Bolas de jogar caçador da Memé



Figura 15: Memé - Menina pulando corda

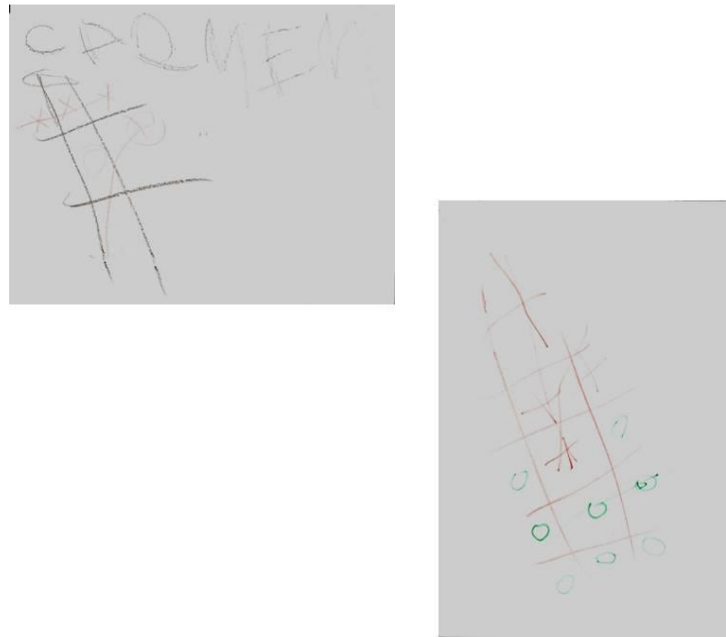


Figura 16: Jogo da velha da Memé



Figura 17: Bola colorida da Fá

A brincadeira de pular corda e a bola de jogar caçador aparecem com bastante ênfase nos desenhos. O que me parece é que de alguma forma, algumas meninas, que já haviam participado do projeto em anos anteriores, têm recordações do mesmo, visto que a brincadeira de pular corda era bastante feita em outros anos e neste, durante a coleta dos dados, não houve um dia em que fizéssemos, já que não haviam cordas disponíveis. Não foram raras as vezes em que as meninas pediram-me que eu levasse cordas para elas pularem

Os desenhos coloridos com muitas cores, representados por corações, flores, cartas são a expressão da corporeidade viva dos afetos, das carícias, das carências, dos amores presentes e ausentes que circulam no cotidiano da instituição.

Gonçalves (2008, p. 13) escreve que:

A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais estes que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização. O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade.

Neste grupo, em especial, percebi singularidades que as caracterizam. As demonstrações de afeto, por exemplo, são bastante forte, elas gostam de abraçar, de mostrar as coisas que sabem fazer, de contar coisas, da escola e da casa.

Nos desenhos essas expressões de afeto apareceram constatemente. Tanto em cartas para familiares, para namorados e desenhos para mim, quanto em demonstrações de carinho e afeto, por estar ali com elas, por levar folhas para que desenhassem, como por exemplo, a Mi com seu coração, escrito o meu nome e o dela e um “te amo”. Ela falou que escreveu isso porque gosta muito de mim porque brinco com elas e ela gosta (figura 18). A Nine com sua carta para a mãe, disse estar com saudade dela e da família e que os ama muito (figura 19). Além disso, ela desenhou uma flor e disse: “*esse desenho é para ti tia, porque gosto muito de ti que nos deixa desenhar*” (figura 20). Atrás da mesma folha ela fez um coração dentro de outro e eu desenhada (figura 21).

A Nice também fez um desenho para mim, manifestando seu carinho. Disse que ia me dar o desenho porque gostou muito de desenhar e quer que eu sempre leve folhas para que elas desenhem. Fez também uma cartinha dizendo que me ama (figuras 22 e 23)²².

“Tia esse é pra ti, pra não se esquece de mim, quero sempre desenha contigo” palavras da Cia ao me fazer um desenho (figura 24). E a Aline resolveu expressar todo seu sentimento em uma carta de amor para o seu amado, talvez em um momento de amor e ódio fez a carta e depois amassou e rasgou (figura 25).



Figura 18: Coração da Mi

²² Diário de Campo dos dias 01/07/2011 e 19/07/2011.



Figura 20: Coração da Nine



Figura 19: Coração da Nine para mãe



Figura 21: Flor da Nine

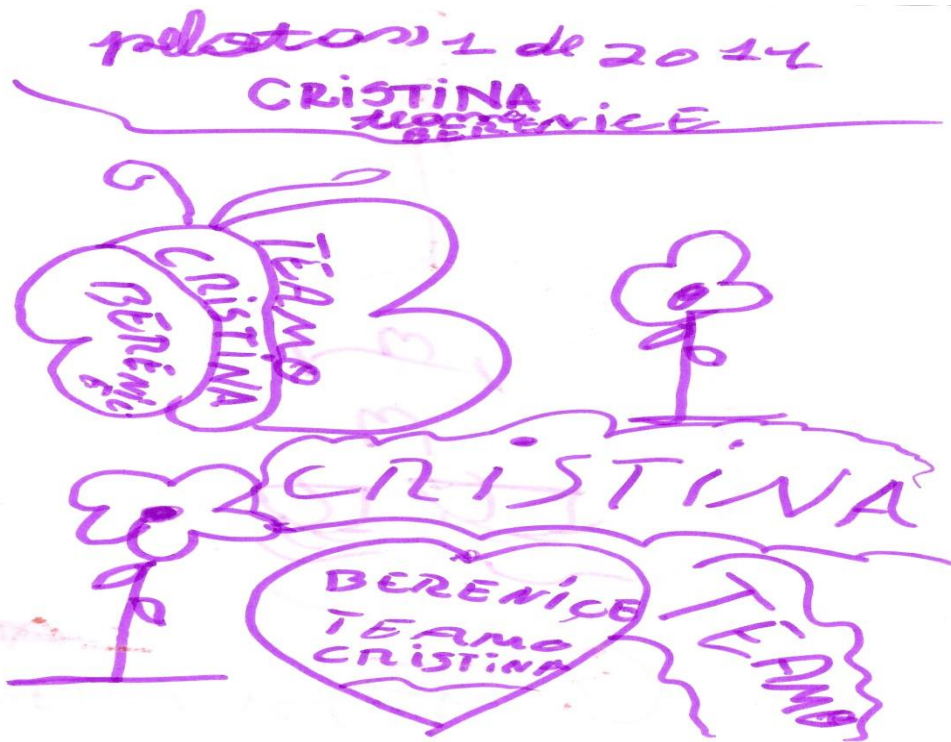


Figura 22: Desenho da Nice

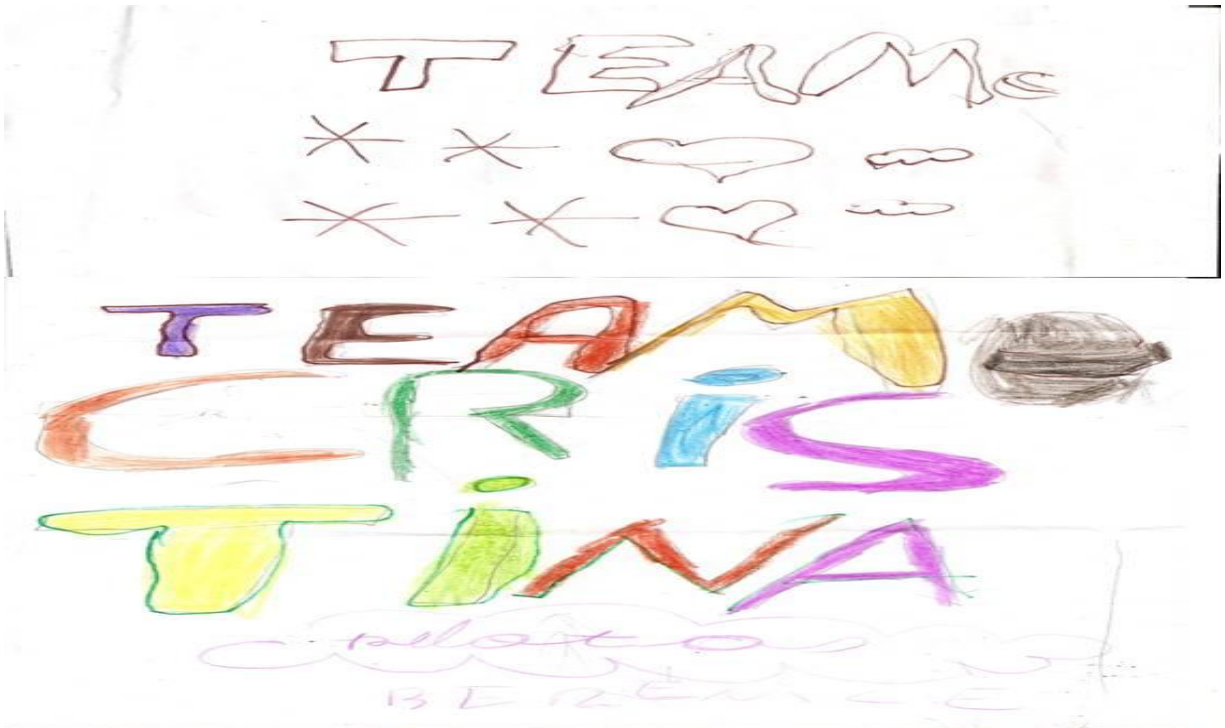
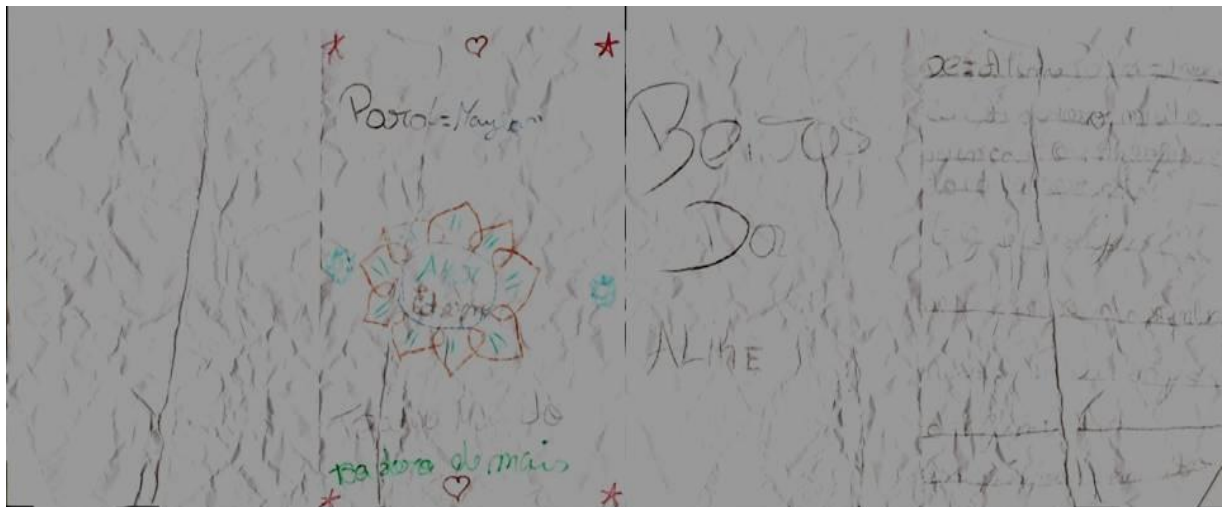


Figura 23: Carta da Nice



Figura 24: Carta da Cia



Para: Maylon
 Amor eterno
 Te amo muito
 Te adoro de mais

Beijos
 Da
 Aline

De: Aline Para: Maylon
 Eu te adoro muito nunca
 vou te esquecer do meu
 coração.
 Big e beijos.
 Meu amor da minha vida
 meu anjo da guarda.
 Ass: aquela que te ama
 muito

Figura 25: Carta de amor da Lili

As manifestações de afeto expressas nesse desenhos talvez tenham muito a nos dizer destas meninas, pois aqui, elas demonstravam o que estavam sentindo sem que alguém estivesse as induzindo a isso, já que as meninas desenhavam o que tinham vontade.

As relações de apego, que também surgem aqui, em relação a mim, como pesquisadora são muito marcantes. Uma vez que muitas delas me conheciam a pouco tempo, mas o fato de eu estar ali com elas, por demonstrar que me importava com elas e que as escutava. De certa forma, fez com que surgisse um certo afeto, que elas procuravam manifestar através dos desenhos, dos abraços, da confiança de contar segredos durante as aulas e também de esperar por um carinho.

Houve um dia em que estávamos todas na sala do lar, desenhando e conversando, pois estavam de férias da escola. Enquanto umas desenhavam e conversavam outras viam televisão. A Memé, sempre com suas atitudes fortes e impulsivas, disse que não sabia desenhar e que eu tinha que ajudá-la, pediu então que desenhasse duas casas, uma menina dormindo em uma cama com um cobertor, uma pulando corda e um cachorro. Resolvi questioná-la se aquelas casas eram dela e se aquelas meninas eram ela. Impulsivamente ela rasgou a folha e reafirmou que não sabia desenhar. Depois do ocorrido deitou-se no meu colo, eu fiz carinho na cabeça dela e ela dormiu. Acordou somente ao final da aula²³.

Alexandre e Vieira (2004), apontam que quando uma criança demonstra apego à alguém significa que ela está disposta a buscar proximidade e contato com a mesma. Em especial quando está cansada, assustada ou doente. Ela pode manifestar, ainda, sentimentos de segurança, confiança, ansiedade, angústia, dor e depressão, variando de acordo com as relações que ela estabelece em seu lar.

Durante o período de coleta de dados também pude identificar as expressões das vaidades. Na aula do dia 19/07/2011 antes de começarmos as atividades, a Tatá estava na sala com um estojo de maquiagem, ela passou lápis no olho, batom e rímel. Depois perguntou para a Lissa se ela queria também, ela falou que sim e a Tatá contornou os olhos dela perfeitamente. Ela contou que quem deu para ela foi a Ni, e que ela e a Ane também levam chapinha²⁴ para passar nos cabelos das meninas.²⁵ Neste mesmo dia, foi à instituição uma

²³ Diário de Campo do dia 19/07/2011.

²⁴ Prancha de alisar cabelos

²⁵ Diário de Campo do dia 19/07/2011.

voluntária, amiga da Ni, se oferecer para arrumar o cabelo das meninas. A Ni explicou que ela é cabeleireira e perguntou para as meninas o que elas gostariam de fazer. As mais velhas se mostraram mais interessadas, “Eu quero fazer cachos no meu cabelo” disse a Tatá, a Karo também se mostrou interessada em fazer o mesmo. A voluntária percebeu que algumas meninas estavam maquiadas e perguntou quem tinha feito, a Tatá falou que foi ela e a moça disse que ela maquiava muito bem.

Enquanto umas manifestam interesse em se maquiarem, se vestir bem enfim de se arrumar. Outras não se mostram nem um pouco interessadas. A Memé é uma destas, “*fui com a calça rasgada para escola e ninguém percebeu*” disse ela. As gurias começaram a rir e disseram: “*claro que percebemos. Os gurus devem ter ficado te olhando*” (Karo). As outras disseram que ela tem calça boa para colocar, mas que vai com as rasgadas porque quer, “*a Carmem que pega qualquer calça*” disse a Fá. O que fica claro a respeito destes dados é que as manifestações de vaidades apresentadas são mais evidentes nas meninas maiores, o que não deixa de ser observado em algumas pequenas. O que tentei fazer aqui foi demonstrar algumas maneiras destas meninas de se expressarem através de seus corpos. Sejam corpos estes, que brigam, que abraçam, que se movimentam... Para que pudéssemos conhecer e compreender um pouco deste universo, que tem de ficar de certa forma escondido, como forma de proteger estas meninas. Conforme Olivier (1995, p. 47-48) nos afirma:

O corpo humano, enquanto corporeidade - enquanto permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade - não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário, estende-se através da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem. O corpo confere-lhes um significado e sua utilização passa por um processo de aprendizagem construtor de hábitos.

Essas meninas me mostraram que apesar do contexto em que vivem e de toda a bagagem que lhes acompanham, elas procuram construir seus hábitos e seus valores através das suas manifestações, das suas expressões da corporeidade, seja por meio das brincadeiras, das brigas, dos afetos e das vaidades. Assim elas vão construindo suas relações e marcando suas individualidades.

Considerações finais

Este estudo evidenciou através das observações, das anotações de campo e dos desenhos feitos pelas meninas que a corporeidade expressa por ela ocorre de diferentes maneiras e em várias situações. Durante os meses que convivi com elas, para a realização da pesquisa, constatei que as manifestações da corporeidade são expressas através das brincadeiras, das brigas, das afetividades e das marcas de vaidades.

Durante os encontros da pesquisa, pude perceber que elas tinham mais liberdade de demonstrar suas vontades, do que em relação ao dia-a-dia na instituição, já que durante nossas atividades elas podiam escolher juntamente com a professora/pesquisadora as atividades que queriam realizar. Fato este diferente da relação dentro do abrigo, em que elas têm que obedecer e seguir regras, quase em todo momento.

Este estudo permitiu que conhecêssemos o “corpo” destas meninas, que se movimenta, se abraça, briga, que age e que sente saudades da família, da casa em que vivia, que tem recordações da vida antes de estar na instituição. Enfim, um corpo que interage com a sociedade e a comunidade em que vive, interagindo com o universo. Apesar de serem tão novinhas, estas meninas possuem uma bagagem de vida muito grande.

Este tipo de pesquisa, em que o pesquisador atua como participante da mesma permite uma flexibilidade. Uma vez que, durante o processo de coleta de dados, ele admite que ocorram mudanças e adequações. Foi o que aconteceu durante este estudo, houve uma mudança no foco da pesquisa, isso porque os sujeitos pesquisados não agiram da forma esperada e planejada, de forma a levar a uma modificação significativa no estudo. Não sendo mais um modelo fechado, mas sim o das inter-relações com universo, com a vida, aquilo que Assmann (1995) enfatizou como uma corporeidade viva. O que nos indica que neste tipo de estudo isso pode ocorrer, uma vez que eu estou dentro do ambiente a ser pesquisado, eu tenho que me envolver e me deixar levar pelo que vem surgindo e pelos indivíduos da pesquisa.

Um dos grandes aprendizados deste trabalho foi o de aprender a escutar o que as crianças têm a nós dizer, este não é um trabalho fácil, já que a maneira delas exporem seus desejos, suas vontades e seus pensamentos são diferentes dos adultos. As crianças têm uma imaginação e uma criatividade incrível e é dessa maneira que elas pensam suas vidas.

Compreender as crianças como atores sociais, isto é, percebê-las como produtoras de cultura e de conhecimento e não mais como reprodutoras, é essencial para que possamos compreender suas manifestações. Acredito que este estudo possa contribuir neste sentido, já que aponta alguns caminhos para isso.

Esta pesquisa acrescentou no meu processo como educadora envolvida com as meninas e, principalmente, com a formação de vida delas e minha como pesquisadora. Foram muitos os aprendizados, mas este é apenas o começo, ainda há uma longa caminhada, para que possamos compreender as manifestações destes “corpos” e dar ênfase aos seus olhares e suas vozes.

Referências

ALEXANDRE, Tomazoni; VIEIRA, Luís. Relação de Japego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 9, n.2, maio/ago. 2004. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>>>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. Piracicaba: Unimep, 1995.

BARROS, Raquel de Camargo; FIAMENGHI, Geraldo A. Jr. Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v.12, n.5, Set./Out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000500024&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em 15 de mar. de 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13/07/1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FABRIN, Filomena de Carlo Salerno. Corporeidade: educar para não reeducar. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo: Uninove, v.1, p. 57-60, 2002.

FERNANDES, Renata Sieiro. *Entre nós, o sol: relação entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. *A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos*. 5 ed. Pelotas, RS: Ed. Universitária/UFPel, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patricia. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação*. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

LEAL, [Patrícia Garcia](#). *Corporeidade e Martha Graham: novos olhares sobre o corpo*. Disponível em: <<<http://idanca.net/lang/pt-br/2004/06/02/corporeidade-e-martha-graham-novos-olhares-sobre-o-corpo/211>>>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Atividades recreativas em uma Casa Lar: contribuições à formação universitária. *Motriz*, Rio Claro, v.15 n.4, p.1014-1024, out./dez. 2009.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. *Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Campinas, SP, 1995. Disponível em: <<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000095484&fd=y>>>. Acesso em: 13 de dez. de 2011.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças? Explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo: USP, v. 50, n.1, p.225-270, 2007.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: editora UNIJUÍ, 1987.

SILVA, Enid Rocha Andrade da (coord.). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004^a.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da (coord.). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004b.

Résumé dos autores

*Mestranda de Educação Física, pelo curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. E-mail para contato: keta_lessa@yahoo.com.br

** Orientador, Doutor em Educação e docente da Escola Superior de Educação Física e Faculdade de Educação/UFPel. E-mail: bonorinosul@gmail.com

5. COMUNICADO PARA IMPRESSA

Comunicado a imprensa

Nos anos 80-90 alguns autores discutiram que o objeto da Educação Física (EF) é o corpo e não o esporte, já que esse é manifestação corporal, por isso está incluído na EF, assim Silvino Santin (1987) foi um dos autores que contribuiu para discussão. Sua abordagem filosófica e antropológica pensa o corpo a partir de Maurice Merleau Ponty.

A corporeidade pode ser entendida de diversas maneiras, pois ela pode ser as manifestações do seu próprio corpo, no simples ato de levantar-se a cada dia que passa. São as formas de viver, de aprender, de conhecer a si, ao seu corpo e os outros. São as bagagens que trazemos do nosso passado, da nossa cultura, da sociedade e da comunidade com que nos relacionamos. Assim como, pode ser as relações que constituiremos “hoje e amanhã”. Enfim, são as relações que se estabelece conosco e com o universo.

O estudo realizado pela mestrandia Cristina Lessa, do curso de Mestrado em Educação Física – UFPel, na linha de pesquisa: Educação Física, Escola e Sociedade, intitulado: **Corporeidade e meninas: em situa;ao de acolhimento institucional** teve como objetivo evidenciar as marcas ou expressões da corporeidade de meninas em situação de acolhimento institucional na cidade de Pelotas/RS. A pesquisa foi realizada na Casa das Meninas 1, que acolhe meninas entre 7 e 12 anos, 20 (vinte) meninas residentes na instituição fizeram parte da pesquisa. Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual busquei, através de observação participante, diário de campo e desenhos com as crianças compreender a questão proposta pela pesquisa.

Este estudo evidenciou através das observações, das anotações de campo e dos desenhos feitos pelas meninas que a corporeidade expressa por elas, ocorre de diferentes maneiras e em várias situações. E mostrou que apesar do contexto em que vivem e de toda a bagagem que lhes acompanham, elas procuram construir seus hábitos e seus valores através das suas manifestações, das suas expressões da corporeidade, seja por meio das brincadeiras, das brigas, dos afetos e das vaidades. Assim elas vão construindo suas relações e marcando suas individualidades.

Este estudo permitiu que conhecêssemos o “corpo” destes sujeitos, que se movimenta, se abraça, briga, sente, age enfim um corpo que interage com a sociedade e a comunidade em que vive, interagindo com o universo.

Um dos grandes aprendizados deste trabalho foi o de aprender a escutar o que as crianças têm a nós dizer, este não é um trabalho fácil, já que a maneira delas exporem seus

desejos, suas vontades e seus pensamentos são diferentes dos adultos. As crianças têm uma imaginação e uma criatividade incrível e é dessa maneira que elas pensam suas vidas.

Compreender as crianças como atores sociais, isto é, percebê-las como produtoras de cultura e de conhecimento e não mais como reprodutoras, é essencial para que possamos compreender suas manifestações. Acredito que este estudo possa contribuir neste sentido, já que aponta alguns caminhos para isso.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS CURSO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Instituição: Universidade Federal de Pelotas/ Escola Superior de Educação Física

Endereço: Rua Anchieta 4715, apto 405T, Pelotas – RS.

Email: bonorinosul@gmail.com

Telefone: (53) 84534215

Pesquisadora aluna: Cristina Lessa dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Pelotas/ Escola Superior de Educação Física

Endereço: Avenida Bento Gonçalves 4122, apto 203, Centro, Pelotas – RS.

Telefone: (53) 32250067; (53) 81265067

Email: keta_lessa@yahoo.com.br

Concordo em participar do estudo **“A UNIVERSIDADE VAI À CASA LAR”**: olhares de crianças participantes de um projeto de extensão.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo central desta pesquisa é identificar de que forma a corporeidade de meninas residentes em uma Casa Lar em uma cidade no sul do Rio Grande do Sul se desenvolve dentro do projeto de extensão “A Universidade vai a Casa Lar”. E os objetivos específicos são: analisar como as atividades recreativas propostas no projeto são “lidas” pelas crianças; O que elas mais e menos gostam no projeto e por quê; o porquê delas participarem do projeto. Cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos no estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar na pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

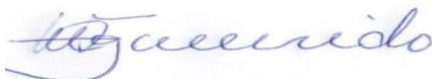
Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / _____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone:(53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____



ANEXO B – NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NO PERIÓDICO CADERNOS DE EDUCAÇÃO/UFPEL

Orientações a colaboradores

Normas Gerais

O periódico Cadernos de Educação é uma publicação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que objetiva divulgar trabalhos originais relacionados à educação, que se destina a professores, estudantes e pesquisadores da área educacional.

Cadernos de Educação aceita, para publicação, artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas, discussões em geral, etc. Os trabalhos apresentados deverão ser inéditos, possuir consistência teórica e apresentar contribuição relevante para a educação, além de atender às normas para publicação. Os textos devem ser entregues em português ou espanhol. O processo de avaliação das contribuições obedecerá ao sistema peer review.

Aos autores dos textos aprovados serão destinados 2 (dois) exemplares do número da revista em que o artigo for publicado.

Seções do Periódico

Cadernos de Educação aceita para avaliação artigos com um máximo de 7.500 palavras. Além dos artigos, que constituem seu núcleo básico, outras modalidades de textos são regularmente publicados em seções como Resenhas, Teses/Dissertações, Relatos de Pesquisa, Relatos de Experiência Pedagógica, Ponto de Vista, Memórias, Clássicos, Entrevistas, Dossiê.

Apresentação de Trabalhos

1. Estrutura das matérias - Todas as colaborações devem ser gravadas em arquivos RTF (Rich Text Format), em formato A4 (210mmx297mm), fonte Times New Roman, corpo 10, espaçamento entre linhas simples, alinhamento justificado, margem superior de 3cm, inferior de 2cm, esquerda de 3cm, direita de 2cm.

2. Título - Deve ser digitado em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa.

3. Nome(s) do(s) autor(es) - Deve ser seguido ao título e alinhado à direita. Ao final do trabalho, após as Referências, deve constar um resumé do(s) autor(es), com endereço eletrônico para correspondência.

4. Resumo e palavras-chave - Logo após título e autor(es), deve constar o seguinte: resumo do trabalho, com no máximo 10 (dez) linhas; 3 (três) ou 4 (quatro) palavras-chave; título em inglês; abstract e key-words.

5. Ilustrações - Tabelas, figuras, gráficos, mapas, imagens, etc. deverão ser enviados em arquivo separado. No texto deve estar indicada a posição para sua inserção.

6. Citações - A citação que possua até 3 (três) linhas deve permanecer no corpo do texto e entre aspas. A citação com mais de 3 (três) linhas deve aparecer em parágrafo distinto

a 4cm da margem esquerda, sem aspas e escrita em espaço simples e fonte tamanho 10. As referências citadas no texto devem submeter-se ao sistema da ABNT, em que logo após a citação aparece no texto, entre parênteses e vírgulas, o sobrenome do autor em caixa alta, seguido do ano da publicação e da página citada (citação direta). Se a transcrição da citação não for literal (citação indireta), não aparecerá número de página, apenas o autor e o ano. Quando o nome do autor fizer parte da redação do texto, será colocado fora do parênteses, em caixa baixa. A seguir, alguns exemplos:

Ex. de citação indireta: Ainda hoje mais de 90% das informações coletadas são sobre dados e eventos internos (DRUCKER, 1997).

Ex. de citação direta com até três linhas: Segundo Paulo Freire, "um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares". (1999, p. 91).

Ex. de citação direta com mais de três linhas:

O problema do método é capital na educação de adultos. Nesta fase é um problema muito mais difícil que na instrução infantil, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada - ainda que quase sempre ingênua - com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados. (PINTO, 1997, p. 86)

7. Referências - As referências devem aparecer ao final do texto, em ordem alfabética, segundo normas da ABNT, conforme os exemplos abaixo:

Livros:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13.ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 165p.

Capítulos de livros:

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 77-108.

Artigos em revistas:

ALVES, Giovanni. Ofensiva neoliberal, toyotismo e fragmentação de classe. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v.6, n.10, p. 25-33, fev. 1996.

Artigos em revistas eletrônicas:

ROBERTSON, Susan. Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2, p.22-40, jul./dez. 2002. Disponível em: <<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/robertson.pdf>>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

Teses e dissertações:

SILVA, Márcia A. da. *Rodoviário na escola: entre a exclusão e a inclusão*. 2002. 180f. Dissertação - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Eventos:

SILVA, S., HYPOLITO, A.; GHIGGI, G. Vestígios da identidade e do trabalho docente: implicações do conceito de classe social na obra de Paulo Freire. In: XIII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - VI ENPOS - ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2004, Pelotas. *Anais...* Pelotas: UFPel, 2004.

8. Envio de contribuições - Os textos devem ser encaminhados por correio eletrônico para caduc@ufpel.tche.br. O encaminhamento também poderá ser feito via correio convencional. Neste caso, o arquivo deve ser enviado em CD para o endereço da revista.

Cadernos de Educação

Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Bairro Porto 96010-770 - Pelotas -RS - BRASIL Fone: (53) 3284-5533 - 3284-5540 Fax: 3284-5541 E-mail: caduc@ufpel.tche.br

Home-page: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc>

ANEXO C – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA ESEF/UFPeI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA ESEF/UFPEL



Pelotas, 21 de novembro de 2011.

Ao Prof.
Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Prezado Senhor,

Vimos, através deste, informar a aprovação do projeto intitulado "A universidade vai a casa lar: olhares de crianças participantes de um projeto de extensão" no Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPeI, com protocolo nº 026/2011.

Sendo o que se apresenta, reitero votos de apreço e consideração.

Cordialmente

A handwritten signature in black ink, reading 'Suzete Chiviacowsky Clark'.

Profa. Dra. Suzete Chiviacowsky Clark
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da
ESEF-UFPeI