

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS
E SOCIEDADE

DISSERTAÇÃO

TODAS AS PESSOAS DESTE LAR:
NÓS, ELES, O HOJE E O AMANHÃ.

LÍGIA MARIA DE MENDONÇA CHAVES INCROCCI

Itajubá, dezembro de 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS
E SOCIEDADE

LÍGIA MARIA DE MENDONÇA CHAVES INCROCCI

TODAS AS PESSOAS DESTE LAR: NÓS, ELES, O HOJE E O AMANHÃ.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em **Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade** – PPG DTECS – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

Área de Concentração: **Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.**

Orientador: **Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta**

Dezembro de 2014

Itajubá - MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS
E SOCIEDADE

LÍGIA MARIA DE MENDONÇA CHAVES INCROCCI

TODAS AS PESSOAS DESTE LAR: NÓS, ELES, O HOJE E O AMANHÃ.

Dissertação aprovada em banca examinadora em 13 de novembro de 2014, conferindo ao autor o título de **Mestre em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta (orientador)

Prof. Dr. Adilson da Silva Mello

Prof. Dr. André Luiz da Silva

Itajubá / 2014

DEDICATÓRIA

Aos meninos e meninas, Pessoas, que não hesitaram em compartilhar suas histórias comigo, às suas covinhas, olhares, choros e gargalhadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família. Ao meu irmão caçula Lucas, que foi e é inspiração da escolha deste tema para pesquisa, e a quem recorri todas as vezes que me faltou energia para continuar. Ao meu irmão Caio, meu eterno parceiro, que sempre está ao meu lado e quem ilumina minha vida com sua forma única de ver o mundo. Ao meu pai, meu porto seguro, a quem recorri para que me trouxesse de volta à terra firme sempre que vacilei. À minha mãe, que foi quem leu e acompanhou a escrita de cada linha deste texto, puxando minha orelha sempre que desviava do meu caminho, meu exemplo de coragem.

Aos meus familiares, avós, tios, tias, primos, que são torcida e apoio incondicional.

Às minhas companheiras de repúblicas, as Justinas e as Forasteiras, que tiveram paciência eterna diante das minhas ausências e noites viradas, que viveram comigo cada lágrima, sorriso, descabelo, desespero, comemoração, que me tiraram à força da frente do computador para espalhar, mesmo sabendo que isso significaria um discurso sobre teorias e mais teorias. Isa, Fabi, Fer, Deborah, Dani e Flávia, obrigada pelos jantares e festas!

Aos meus amigos, os bem antigos do colégio e da faculdade, que durante esses meses todos compreenderam a minha ausência, e que estão ao meu lado na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, em todos os dias da minha vida, seja física ou espiritualmente. Amo vocês todos! Um obrigado particular aos Caios Reis e Nery e ao Leo, que são meus irmãos de coração. Ao Fuji e ao Gustavo, que me deixam louca com seus questionamentos irrespondíveis. À Naty, à Angélica, à Ângela (MS), à Driele, às Má's, à Gisela, à Mirela Pink, que são minhas referências nas Ciências Sociais.

Aos novos amigos, que conquistei na luta diária e comum dentro do mestrado, com quem compartilhei saberes, dúvidas e conhecimento, com quem a cada aula aprendia um pouquinho, e que pretendo carregar comigo para a vida toda. Em especial ao Ricardo e ao Otávio, pelas discussões riquíssimas que tivemos. Ao Douglas e à Camila, que são um exemplo de determinação ao se disporem a trabalhar com questões tão diferentes da sua formação. À Elisa e à Mariza, com quem construí cada tijolinho desta dissertação. À Bianca, por dividir comigo tantos projetos. Ao Jhon, que me ensinou que é essencial valorizar quem somos e o trabalho que fazemos.

Aos companheiros Gepeanos, muito obrigada por tornarem o dia a dia da salinha mais leve, pelo café e pelas risadas!

Agradeço ao meu (dês)orientador, professor Carlos Alberto Máximo Pimenta, não apenas pelas leituras e correções, mas por cada momento de aprendizagem, cada conversa, cada vez que você me segurou pelos pés e evitou que eu fosse parar nas nuvens com meu sentimentalismo e rebeldia. Obrigada pelos questionamentos, sem eles eu nunca teria descoberto minha real vocação para a pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer ao professor Adilson da Silva Mello, meu coorientador não oficial, por toda atenção e cuidado dispensados. Muito obrigada pelas portas abertas, pela confiança no meu trabalho e pelas horas de construção de projetos que me possibilitaram crescer pessoal e profissionalmente.

Aos professores do PPG/DTecS, pelas aulas, pela generosidade, pelos ensinamentos, reflexões e inúmeras leituras. Um obrigado especial aos professores Rogério Rodrigues e Sylvia da Silveira Nunes.

Aos companheiros de NEaD, que ampliaram meus horizontes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou esta dissertação durante 19 meses.

À Dona Lourdes, pela preocupação. Meu agradecimento eterno e minhas desculpas.

E, aos funcionários da UNIFEI, que são verdadeiros heróis. Sem vocês nós não seríamos ninguém! Meu muito obrigado à Magda Abranches, à Jussara Gomes, à Leandra Martins, ao Ademar, à Dona Maria Balbina, ao Gugu e aos seguranças, todos sempre tão atenciosos comigo.

EPÍGRAFE

A dificuldade de aceitação do diferente tem sido a tônica do “fazimento” do Brasil. Ao longo de nossa história multiplicam-se exemplos de discriminações e de exclusões daqueles que não correspondem a um “perfil” definido segundo padrões estéticos e culturais preestabelecidos.

Lígia Costa Leite

RESUMO

Este trabalho circunscreve-se à temática da criança em situação de risco, mais precisamente daquelas moradoras de instituições de acolhimento, sob expectativa de reestruturação dos lares de origem, levando-se em consideração a realidade das ações desenvolvidas em instituições da cidade de Poços de Caldas/MG. Como justificativa tem-se o universo de 37 mil crianças abrigadas por todo país, a escassez de pesquisas na área da infância, principalmente em risco, que considere o ponto de vista dessas crianças, e a relação intrínseca entre as políticas públicas formuladas para essas e as certezas sociais. O objetivo traçado é o de apreender como essas crianças constroem sua história, como lidam com o acolhimento, como veem seu papel no mundo, como interagem com seus pares e quais são seus sonhos, medos, angústias, vontades. Para tanto, a metodologia, com seus desafios e superações, foi construída com informações obtidas em trabalho de campo etnográfico junto a esses meninos e meninas, durante cerca de três meses, primeiramente em três instituições de acolhimento e posteriormente em apenas uma. Essas crianças são aqui consideradas sujeitos sociais plenos, possuidores de voz e de cultura próprias, logo foram elas que determinaram o modo de sistematização e análise dos dados, assim como a organização desta dissertação. As considerações finais apresentam uma tentativa de alinhar as questões levantadas pelos meninos e meninas acerca de quem somos nós, quem são eles, qual sua realidade hoje e o que esperam do amanhã.

Palavras-chave: Criança; Instituição de Acolhimento; História Construída; Desenvolvimento Social.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyse the situation of children at risk. Mainly, those who are being sheltered due to the fact that they cannot be adopted, their families need to be restructured so they can return to their lairs. The analysis takes into consideration the reality of actions developed in different institutions of Pocos de Caldas, MG. The reason for this study is the universe of 37.000 children around the country, the shortage of research in the field of childhood risk (specially one that considers these children's point of view and the intrinsic relations between public politics created for them and social beliefs). The objective is to understand how these children deal with the fact that they are being accepted in the institutions, what role they believe to play in the world and, how they interact with one another and what their main fears, dreams, anguishes and wishes are. In order to understand all that the methodology, with its challenges and overcomings, was developed with information obtained by means of ethnographic fieldwork done for three months with these boys and girls. Firstly in three shelters and afterwards in one only. These children are hereby considered human beings who have all their rights, thus possessing voice and culture. Therefore, they are the ones who determined how the data would be analysed and systematized. The final considerations attempt to bind the questions proposed by the boys and girls concerning who we are, who they are, what we have today and what we can expect from the future.

Keywords: Children; Shelters; History Built; Social Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Diferenças e semelhanças entre uma Instituição de Abrigo e uma Casa Lar	75
-----------	---	----

LISTA DE SIGLAS

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

CNAS: Conselho Nacional de Assistência Social.

CNCA: Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos.

CNJ: Conselho Nacional de Justiça.

CONANDA: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.

FEBEM: Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor.

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

LBA: Legião Brasileira de Assistência.

LOAS: Lei Orgânica da Assistência Social.

MNMMR: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

ONG: Organização Não Governamental.

PNBEM: Política Nacional de Bem-Estar do Menor.

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

SAM: Serviço de Assistência ao Menor.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Os Bastidores da Pesquisa	16
Os “outros” – O pano de fundo da microhistória das crianças	19
As Categorias	21
Os Capítulos	23
Algumas notas	25
CAPÍTULO I - Recusa, Tropeço e Permissão	27
1.1. A Recusa - Casa Lar 2	29
1.2. O Tropeço - Abrigo Institucional	33
1.3. A Permissão – Casa Lar 1	38
1.4. O entender e ser entendida	43
1.5. Criando arapucas e coletando dados	49
CAPÍTULO II - Por que estamos aqui? E quem são Eles?	59
2.1. Porque estamos aqui?	61
2.2. E quem são Eles?	78
2.2.1. A família	80
2.2.2. Os representantes do poder público	85
2.2.3. Os funcionários das instituições	92
CAPÍTULO III: Quem somos nós? O hoje...	100
3.1. Pensando “outros”	100
3.2. GRANDES, pequenos... Pessoas	103
3.3. Cotidiano	107
CAPÍTULO IV - Quem seremos nós? O Amanhã...	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

Ao entrar em uma instituição de acolhimento a crianças e adolescentes vítimas de violências e/ou negligência e que passaram da tutela dos pais para a responsabilidade do Estado, a primeira impressão que tive foi de que estava entrando em uma casa como tantas outras, de uma família, no sentido mais amplo da palavra, qualquer. Sem identificação na fachada que leve à descoberta de quem mora ali, a percepção sobre quem são os moradores da casa só começa com o estranhamento diante da quantidade de crianças, adolescentes e adultos que ali circulam, movimento diferente do que é encontrado em uma casa “comum”.

A correria entre as crianças e dos adultos atrás delas, torna a presença de qualquer outra pessoa ali dentro indiferente. A sensação é de que qualquer pessoa de fora da dinâmica ali instituída poderia ficar parada no meio da sala da casa por muito tempo e ser considerada apenas um objeto a ser contornado. Afinal, todos têm muito mais a fazer do que perguntar o que alguém faz parado ali.

Já ao observador surgem muitas perguntas, bastam poucos segundos (entre o entrar e o ser convidada pelo administrador da casa para a reunião agendada) na forma de estátua em meio às idas e vindas para que a primeira impressão seja superada e a erupção de diferenças entre uma casa de uma família qualquer e a instituição apareçam.

Questões que emergem proporcionalmente ao tempo passado ali dentro e que paulatinamente relevam um modo particular de ser desses moradores, de significar o mundo, de compartilhar e vivenciar suas experiências. E é justamente sob essa óptica, mais precisamente na enfocada pelos meninos e meninas moradores de instituições de acolhimento, que se pauta esta dissertação.

A escolha deste tema não aconteceu de forma aleatória, mas parte de uma experiência pessoal. Minha família e eu adotamos um menininho há nove anos, uma criança que passou três anos em uma dessas instituições de acolhimento, e que só pode ser adotada após um processo que percorreu dois desses e passou por muitas idas e vindas. Meu irmão, apesar da pouca idade, chegou a nossa casa com hábitos que nos causaram estranhamento na época e cujo porque sempre me ouriçou certa curiosidade. Com a idade veio a adaptação dele aos nossos costumes, no entanto, com a oportunidade de cursar a pós-graduação, depois de uma formação em ciências sociais, meu lado pesquisadora trouxe de volta aquela pulguinha atrás da orelha.

O objeto desta é, portanto, a visão de meninos e meninas moradores de três instituições de acolhimento do município de Poços de Caldas, Minas Gerais, sobre a situação vivida sob a tutela do Estado. E o ponto de partida a seguinte questão: como as crianças significam sua situação no mundo e como a constroem a fim de se tornarem quem são? A ótica adotada para respondê-la sustenta a criança e o adolescente no papel de objetos da análise etnográfica, enquanto atores sociais ativos, produtores de cultura, sem, no entanto, desconsiderar que o “ser” tem a ver com os “outros”, trazendo de um lado a microhistória¹ desses sujeitos, de outro o contexto que serve de pano de fundo ao seu desenrolar.

É o próprio campo que traz os elementos que compõem o porquê do título desta. A primeira parte, “Todas as Pessoas deste Lar”, faz referência à categoria Pessoa, posição reivindicada pelos participantes da pesquisa a fim de serem considerados alguém que possui vontades, gostos, querer, não querer, que é parte suas particularidades, de que não seja feita uma distinção generalista que os segregue enquanto crianças e adolescentes, mas sim de acordo com a forma como eles próprios fazem: em Pequenos e Grandes. Tal caracterização será feita mais adiante, por hora destaco que quando me referir aos participantes da pesquisa usarei primeiramente a palavra crianças, a fim de diferenciá-los dos adultos que interagem com eles e que de alguma forma aparecem na pesquisa, também utilizarei as denominações Pequenos e Grandes, divisão por eles trazida, e, por vezes, os diferenciarei enquanto meninos e meninas, considerando algumas diferenças de gêneros que eles mesmos apresentaram.

A denominação “Lar”, que acompanha a categoria Pessoa, situa os interlocutores da pesquisa enquanto moradores de instituições de acolhimento, mas também faz alusão ao modo como eles veem as instituições, não apenas como um lugar onde estarão provisoriamente, mas também sob o sentido usual da palavra, que remete à família, harmonia, segurança, partilha. Forma de enxergar que supera o caráter temporal e torna essas crianças parte um fragmento de um enredo mais amplo, de semelhanças quanto ao hábito, costume, pensamento, ações, de significados comuns atribuídos às situações cotidianas e vividas.

Quanto à segunda parte do título, o “Nós” diz respeito exatamente aos Grandes e Pequenos moradores das instituições que compõe o trabalho de campo. Já o “Eles” é representado pelos adultos que permeiam o contexto vivido por esses meninos e meninas e que aparecem nas narrativas das crianças: a família, os representantes do poder público e os funcionários das instituições. Eles foram trazidos para a dissertação pelo fato de considerar

¹ Conceito trazido pelas teorias de Marqui e Cohn (2011) e Toren (2006), sustenta que toda história produzida pelo sujeito faz parte de um contexto mais amplo e constitui, portanto, uma microhistória.

que toda história está inscrita em um contexto maior, e que a visão que essas crianças têm de si perpassa, também, pela visão que os adultos com quem interagem têm delas.

O “Hoje” e o “Amanhã” carregam, respectivamente, a dimensão do cotidiano vivido e da expectativa versus sonho presentes na fala dos Grandes e Pequenos. A divisão foi posta pelas próprias crianças ao longo dos dias de observação, ao contraporem a realidade do “Hoje” ao seu “Amanhã”. Este dividido entre a expectativa, pautada nas experiências passadas, e o sonho, oriundo também das origens e acontecimentos que envolveram a história dessas crianças.

O desenvolvimento desta dissertação perpassa, diante da construção do título, por três eixos fundamentais: pela importância de narrar não apenas as conclusões, mas também as experiências que levaram até elas; pela busca por contextualizar o meio no qual vivem os interlocutores; e pela elucidação das “conexões não-óbvias” dos interlocutores da pesquisa, ou a forma como percebem a si mesmos e aquilo que está à sua volta, a fim de compreender o grupo estudado.

Juntos, os três eixos do presente trabalho buscam, dentro dos estudos realizados no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (PPG DTecS), e da linha de pesquisa Desenvolvimento e Sociedade, focar a temática da visão das crianças acerca das instituições de acolhimento e das ações de abrigamento desencadeadas em cidades de médio porte, como instrumento possível ao desenvolvimento humano e social.

Desta perspectiva é que se trata o processo de mudança de rumo do Estatuto da Criança e do Adolescente ao deslocar a finalidade dos programas de acolhimento de crianças e adolescentes do patamar de vitimização para o âmbito dos direitos, ao tentar ultrapassar a visão anterior pautada pela dualidade pobreza e delinquência, tomando como referência as ações promovidas pela rede de atenção ao menor não apenas na cidade de Poços de Caldas, sul de Minas Gerais, mas no país como um todo.

A proposição se dá com a intenção de vinculação aos distintos projetos em desenvolvimento no PPG DTecS, bem como com a prerrogativa de contribuir na consolidação de produções acadêmicas voltadas ao fomento do Desenvolvimento, em seus diferentes enfoques, para além de suas vertentes econômicas.

Sabe-se que o desenvolvimento não se limita apenas ao crescimento econômico². No interior do PPG DTecS as discussões se expandem por outras áreas, promovendo um campo

² A leitura da obra Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen, que também permite o entendimento do desenvolvimento além da perspectiva econômica (SEN, 2000).

de reflexões de maior amplitude e de caráter multidisciplinar para abordar o tema³ na qual assume perspectivas de regional, local, social, ambiental, democrática, do aumento das liberdades individuais e coletivas. Trazendo para a discussão o tema de pesquisa então posto, é necessário adicionar ao prisma do desenvolvimento um comprometimento com o social e a responsabilidade para com a dimensão humana (PIMENTA, 2014). Traçar discussões, tal como as aqui apresentadas e as em voga no PPG DTecS, que façam emergir o local, que pensem um desenvolvimento no qual a sociedade e cada um de seus atores estejam a frente do processo construtivo local, regional, nacional e, quiçá, global.

O efetivo desenvolvimento passaria, portanto, por políticas públicas que partam não de decisões verticalmente estruturadas, mas por uma discussão de base, que implique os atores diretamente atrelados e impactados por elas. Somente assim, é possível escapar às tendências macroeconômicas e ilusórias de um desenvolvimento que mira modelos inalcançáveis do modelo capitalista atual.

OS BASTIDORES DA PESQUISA

Sob orientação antropológica, e com base nas literaturas postas, a escolha foi realizar a pesquisa por meio de observação junto das crianças dentro das instituições. A pesquisa de campo durou cerca de 4 meses, dentre o primeiro contado com os administradores responsáveis, que determinaram o tempo de pesquisa, e o último dia de contato. As visitas às instituições aconteciam com periodicidade de duas a três vezes por semana, com duração de cerca de duas horas e meia cada.

A opção pelo local de realização da pesquisa consiste no fato de esta ser a minha cidade de origem, o que facilitou o contato com aqueles que poderiam autorizar a realização da pesquisa nas instituições de acolhimento, e por essa conter uma rede de políticas públicas para a infância que comportaria a pesquisa. Rede composta atualmente por quatro instituições com esse foco, um Abrigo Institucional e três Casas Lares. Além de uma instituição de medidas socioeducativas, para que crianças e adolescentes façam atividades direcionadas por profissionais durante o contraturno escolar, e uma Casa Abrigo da Mulher, onde famílias são abrigadas sob caráter emergencial em caso de violência doméstica até que possam ser

³ As discussões sobre desenvolvimento são pautadas nas leituras realizadas no Grupo de Pesquisa Ciências Sociais e Desenvolvimento, especificamente a partir do texto “Tendências do Desenvolvimento: elementos para reflexão sobre as dimensões sociais na contemporaneidade” (PIMENTA, 2014).

reestruturadas. Todas as modalidades de instituições acolhem atualmente cerca de 55 crianças e adolescentes e 2 famílias⁴. Somando número que ultrapassa os limites previstos no ECA.

Um dado que só faz reforçar a justificativa da escolha da cidade é a dissonância entre o fato de esta ser ao mesmo tempo a 4ª colocada no ranking dos municípios com maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Minas (PNUD, 2013)⁵, com um IDHM de 0,779, e, conforme o Mapa da Violência 2012⁶ (WAISELFISZ, 2012), estar classificada em 5º lugar no ordenamento dos 70 municípios com 20 mil crianças e adolescentes ou mais, com as maiores taxas de atendimento por violências físicas no Brasil, ano 2011. Apresentando uma população de 42 mil crianças e um índice de 423,6 atendimentos a cada 100 mil/hab.

A disparidade entre o IDHM e o as taxas de atendimento do Mapa da Violência reflete não apenas o alto número de crianças e adolescentes e famílias (quando a esses soma-se a mãe), vítimas de violências domésticas, mas o peso que este número ganha quando as denúncias são apuradas e transformam-se em estatística. Ou seja, a classificação da cidade em ambos os casos, IDHM e Mapa, é justificada pela efetiva averiguação das denúncias. Diferentemente de outros locais onde não existe uma rede que consiga abarcar todos os casos, que conseqüentemente não chegam às estatísticas oficiais.

Dentre as instituições de acolhimento existentes no município, foram três as pesquisadas inicialmente, porém em somente uma delas pude concluir as observações. A primeira delas, caracterizada enquanto a “Recusa”, denomino Casa Lar 2, nesta, em decorrência de questões de cunho político, não foi possível passar do período inicial de negociações para obtenção das autorizações para contato com as crianças e adolescentes, configurando uma recusa. A segunda, aqui chamada de Abrigo Institucional, configurou um “Tropeço” metodológico em função dos limites relacionais impostos pelas próprias crianças e adolescentes, que não aceitaram a minha presença entre eles e não quiseram fazer parte da pesquisa, independentemente de qualquer autorização obtida junto aos seus responsáveis, ali permaneci pouco mais de um mês. Por fim, a “Permissão” se refere à instituição apresentada como Casa Lar 1, a única na qual foi possível a imersão em campo.

⁴ Não é possível precisar o número de crianças e famílias acolhidas, pois essas são acolhidas e desacolhidas em processos judiciais que correm diariamente. Apesar de na Casa Lar 1 as crianças terem sido mantidas na mesma composição do começo ao final da pesquisa, presenciei partidas e chegadas na Casa Lar 2 e no Abrigo.

⁵ Informação obtida no site do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-Globlal-2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2013>. Acesso em: outubro de 2013.

⁶ “O estudo analisa os últimos 30 anos de violência homicida no país e verifica profunda mudança nos padrões históricos. Aponta as principais características da evolução dos homicídios em todo o país: nas 27 Unidades Federadas, 27 Capitais, 33 Regiões Metropolitanas e nos 200 municípios com elevados níveis de violência” (WAISELFISZ, 2012).

A Recusa, o Tropeço e a Permissão representam não apenas os desafios e dificuldades que um pesquisador pode enfrentar ao ir para campo, mas também trazem à tona os limites internos e externos dessas instituições. E que fazem da rotina das observações um misto maior ou menor de brigas, choro, gritos, música, risadas, confissões, segredos, pedidos.

Após a entrada em campo a questão passava a ser a permanência, a capacidade de entender o que se passava ao meu redor e ser entendida pelos sujeitos. Ao contrário do Abrigo, no qual não fui apresentada pelo administrador às crianças ou funcionários, na Casa Lar uma breve apresentação a alguns e o diálogo tinha início com quatro palavrinhas essenciais “quem é você, tia?”. Após ouvir a explicação, determinada pelos administradores, de que eu era estudante e faria um estágio ali dentro, outras perguntas mais surgiam e os obstáculos entre o formar ou não uma zona comum de significados entre mim e os sujeitos eram paulatinamente superados.

A imersão no campo possibilitou verdadeiro contato com os participantes da pesquisa. Tanto para apreender a forma como os moradores da Casa Lar 1 enxergam e significam o seu mundo, quanto de modo a compreender o porquê do mal estar causado pela minha presença no Abrigo e me retirar do campo. Por outro lado, posto que as regras do campo foram determinadas por sujeitos que não eram os participantes diretos da pesquisa, ou seja, pelos administradores e educadores, não pelas crianças e adolescentes, os desafios da estadia em campo foram constantes.

Quanto mais tempo passava em campo, mais complexa se apresentava a relação entre os moradores das instituições. Algumas indagações que apareciam era respondidas facilmente, no entanto, os olhares, ou as piscadelas como diria Geertz, não eram apreendidas tão rapidamente, e exigiam uma pesquisa não sobre as instituições, mas “nas” ou “dentro das” instituições. A fim de captar a sutileza dos significados atribuídos a cada gesto, silêncio, deboche, ironia, lancei mão de instrumentos metodológicos, ou arapucas conforme diz Malinowski.

A seleção destes, no entanto, mostrou-se um processo complicado, posto que as teorias acerca da infância, e as experiências registradas pelos autores em artigos de temática semelhante, não corresponderam às especificidades do objeto. O principal motivo foi uma imposição dos administradores das instituições: eu não poderia fazer perguntas aos meus interlocutores. Posição marcada pela tentativa de proteção dessas, e não por uma possível incapacidade. O que colocou em voga o como obter respostas sem fazer perguntas.

Descartando as entrevistas, diretas ou não, como instrumentos de pesquisa, comecei a buscar em outros trabalhos meios e métodos que facilitassem a criação de uma zona de

conforto entre eu e as crianças. O desenho apareceu nos trabalhos de referência como o principal facilitador para captação da opinião delas, seguido de filmes temáticos e brincadeiras lúdicas, como a encenação do que é popularmente chamado de brincadeiras de “casinha”, “escolinha”, “mamãe filhinha” etc. (PIRES, 2007; VIEIRA, 2006; SOARES, 2005).

Cada um desses foi testado durante o período de campo, assistimos filmes, brincamos de casinha juntos, desenhamos, pintamos as unhas, fizemos sessões de cabeleireiro e de fotografia, ouvimos músicas, vimos televisão. Sempre buscando a apreensão do processo de participação dessas crianças e adolescentes nas variadas dimensões da vida, pensando não a partir de temas amplos e ao mesmo tempo vazios como violência e desigualdade, mas sim de uma ótica positiva, na qual o foco é o participante em si, suas ânsias, sonhos, medos, a forma como elas mesmas qualificam os acontecimentos cotidianos.

Ao considerá-las seres sociais completos, produtores de cultura e influenciadores das relações sociais, devo dizer que o meu papel enquanto pesquisadora não foi resignificar as vivências proporcionadas pela observação do cotidiano do abrigo. Os instrumentos metodológicos foram levados a campo com a finalidade única de servir como meio facilitador para que as relações, interações e construções dessas crianças entre elas mesmas e seus interlocutores pudessem ser interpretadas, e passassem a fazer sentido para mim e para os leitores desta pesquisa.

Digo meios uma vez que as propostas em si raramente eram aceitas pelas crianças, que sempre as direcionavam conforme sua vontade. Como exemplo os desenhos, que propus com a finalidade que as crianças e adolescentes fizessem com base em temas pré-definidos como família e escola, mas que, no entanto, transformaram-se em barganha de afeto entre corações e declarações de amor delas para os funcionários da Casa, e também a mim.

Ainda que não correspondessem exatamente à proposta inicial, cada um dos instrumentos utilizados permitiu que acontecesse a aproximação entre eu e as crianças, tenha sido ela um ato involuntário, emocional, ou um complexo sistema de trocas, barganha, quiçá um misto de ambos, o fato é que as conversas que permeavam essas atividades, ou a ausência da fala, os momentos de silêncio, os gestos e olhares, que posteriormente eram registrados em caderno de campo, se mostraram mais ricos do que qualquer entrevista. Uma vez que enquanto tentava armar minhas arapucas eu pude compreender os significados dos diálogos e silêncios entre eles mesmos e entre eles e os funcionários da Casa. Foi dessas conversas e observações, agora dotadas de sentido, que tirei os dados que sustentam esta pesquisa.

OS “OUTROS” – O pano de fundo da microhistória das crianças

Em consonância com Toren e com o segundo eixo desta, que concerne à importância da contextualização do objeto, o argumento se sustenta em quão imbricados estão os significados que produzimos aos que são produzidos pelos outros. Ou seja, mesmo com as teorias da infância, é necessário que o pano de fundo sócio histórico dessas crianças e adolescentes seja levado em conta na hora de apreendermos o significado que as diferentes dimensões da vida têm para eles. Afinal, a visão que esses meninos e meninas têm de si perpassa pelo modo como seus interlocutores os veem.

A busca foi por apreender o contexto no qual essas crianças estão inseridas, como se constituíram as instituições de acolhimento e com quais atores elas interagem. Com a finalidade de alcançá-la, parto de uma digressão sócio histórica acerca do “por que existem as instituições de acolhimento” e “a quem tais políticas e locais são destinados”.

O início da linha é o livro “História social da Criança e da Família”, de Philippe Ariès (2012), que traz o processo histórico de mudança no papel da criança e da família, desde a Idade Média (séculos XV e XVI) até a Modernidade (séculos XVII e XIX) na França. Continuada pelo Processo Civilizador estudado por Elias (1994), que aconteceu na Europa entre os séculos XVII e XVIII, durante a transição das desigualdades enquanto naturais para a intolerância a elas, quando aqueles que não se enquadravam passaram a ser escondidos. Costura que atravessa o Atlântico rumo ao Brasil, por meio do processo de colonização, com a vinda da estrutura hierárquica verticalizada e excludente construída piramidalmente com os tipos ideais no topo e a ralé na base (SOUZA, 2012). Estrutura sustentada pelos mitos de Chauí (2000), que articula o conceito de mito fundador como argumento para repensarmos o “descobrimento” do país, e Ligia Costa Leite (1998), que procura desconstruir o processo de “demonização” dos meninos de rua do Rio de Janeiro/RJ, segundo o qual esses seriam socialmente vistos sob a ambiguidade bom/mau, piedade/medo, sem que em momento algum seu “outro” cultural fosse respeitado.

Mitos e hierarquia que passaram à concretude ao serem incorporados tanto por aqueles que o produzem quanto pelos sujeitos de suas produções, aqui os meninos e meninas inadotáveis moradores de instituições de abrigo. Bem como pelas políticas públicas de assistência à criança e ao adolescente, cujo percurso é narrado em período que abrange desde 1726, quando é aberta a primeira roda dos expostos na então capital do país, Salvador, até chegar em 1990, ano de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que tem por

objetivo primeiro firmar e garantir em lei os direitos e deveres concernentes à população menor do país.

Por ser a política de juventude de maior destaque atualmente, se fez necessário passar, durante o texto, pelas principais previsões e os pontos do Estatuto que concernem às instituições de acolhimento, traçando um paralelo entre as modalidades abrangidas nesta pesquisa: Abrigo Institucional e Casa Lar. Diferenciando-as não apenas por meio do cunho estrutural ou técnico, mas fundamentalmente pelo fato de a Casa Lar ser sustentada pelo ideal que permeia a noção de família padrão formada por pai, mãe e filhos, representados pela figura da mãe social, enquanto o Abrigo tem por foco o acolhimento de um maior número de moradores dentro das melhores condições possíveis.

O olhar da sociedade em direção àqueles que personificam os mitos legitima a existência das instituições e das políticas que as constituem. Pensamento que é compartilhado pelos adultos que compõe o ciclo de relacionamento das crianças interlocutoras desta pesquisa e que se confirma na teoria de Manuel Sarmiento (2007) acerca do efeito de invisibilização da realidade social da infância, produzida ao longo da história pelas sucessivas representações da juventude.

A tentativa de quebra do processo de invisibilidade dessas crianças se deu, aqui, ao pensar os inadotáveis enquanto o “outro” do adulto. Partindo das teorias de Cohn (2000a, 2000b, 2006) Nunes (2009) e Soares (2005), as consideramos não espelho do “adulto em miniatura”, mas sua capacidade de com eles dialogar e interagir, assumindo papéis na sociedade assim como as suas relações. Ótica que suscita a pluralidade da infância, pensando as crianças como construtoras de um modo particular de ver significar o social, produtoras de cultura. No caso desta pesquisa, uma produção conjunta.

Deste modo, a tentativa é ir além do prisma que as crianças têm sobre si mesmas, anexando a este a visão que os adultos têm das crianças enquanto lente complementar à forma como elas veem a si mesmas, ao partir da ideia de que o pensamento é social e é construído em meio à significação do outro. É trazer esses meninos e meninas e sua microhistória para primeiro plano sem, no entanto, desconsiderar o cenário sobre o qual ela é escrita, considerando-o um elemento que contribui para a interpretação dos significados das interações e relações entre eles.

AS CATEGORIAS

Dotar de sentido para o leitor os dados que foram coletados em campo foi outro percalço a ser superado após o ser ou não aceito em campo, o entender e ser entendida, o conquistar o interesse das crianças, a criação das arapucas e sistemas de troca. É necessário explicitar os meios dos quais me vali para tornar as observações e sua análise inteligíveis ao leitor.

A teoria de Malinowski (1997) sobre a metodologia e os instrumentos necessários à antropologia para uma pesquisa eficiente deixa claro que ao retirarmos qualquer uma das pedras basilares, o claro cunho científico da pesquisa, as condições adequadas do trabalho de campo ou os métodos especiais de recolha de dados, caímos em generalizações desconexas às experiências das quais partimos.

Para Malinowski, levar a cabo com êxito o trabalho de campo é sinônimo de aprender a se comportar e apreciar a companhia dos interlocutores, sempre com sensibilidade para compreender sua forma de pensar e agir. No caso desta pesquisa de campo, acredito que todas as indicações do autor possam ser observadas, no entanto, há de se considerar o adendo da adaptação da teoria ao campo. Neste sentido, as ponderações aqui trazidas apontam em duas direções.

Uma de que o ritmo que determina uma etnografia nem sempre é dado pela relação entre seus participantes diretos, no caso eu (pesquisadora) e as crianças e adolescentes (nativos), mas em algumas situações pode ser ditado por terceiros, aqui os administradores e educadores. Ritmo que precisa ser seguido, condicionando a “imersão” no campo e o passar a “ser parte” do grupo, apresentados por Malinowski, ao contexto no qual o objeto de pesquisa está inserido.

A outra de que os instrumentos e métodos da etnografia são efetivamente esculpidos pelos interlocutores, “nativos” ou participantes da pesquisa, e não trazidos prontos pelo pesquisador. Foi na mão das crianças e adolescentes que as propostas de desenhos, filmes, sessões de manicure e cabeleireiro, fotografias, vídeos e brincadeiras de casinha, tomaram forma. Independentemente de qualquer teoria ou prática anteriores e alheias a eles. Fazendo com que a zona de signos e significados comum fosse construída no dia a dia das idas a campo, na observação dos gestos, ações, entonações, diálogos, silêncios, nas tentativas e erros compartilhados.

A questão formada diante de tais ponderações passa a ser como destacar, entre todas as vivências e falas, aquelas que estão em primeiro plano na visão das crianças sem, no entanto descontextualizá-las social e historicamente. De que forma é possível apreender o

como elas constroem sua situação no mundo e, ao mesmo tempo, suas experiências e vivências.

A resposta que encontrei foi reler as minhas anotações, desta vez atenta àqueles assuntos que eram mais recorrentes. E a tentativa, pelas palavras de Toren, foi de tornar analíticas as categorias dos informantes. Ou seja, superar o que a autora denomina “choque de entendimentos”, ao conseguir transmitir o sentido atribuído pelos informantes às várias dimensões da vida, tanto comum quanto particular. Tornando as análises feitas inteligíveis também para o leitor, que não pôde construir uma zona comum junto a esses.

As falas das crianças a respeito de determinado assunto, ou categoria, não eram contínuas, mas sim formadas por diálogos presentes em três ou quatro dias diferentes de observação. Essa “quebra” é justificada por serem todas falas espontâneas, que iniciavam e cessavam conforme a vontade das crianças. Portanto, para a análise dos dados coletados, o movimento que fiz foi juntar esses diálogos e apresentá-los de forma sequencial e contextualizada durante os próximos capítulos.

Esses blocos de diálogos que formam a ideia das crianças a cerca de um assunto, e que aqui são chamados de categorias, serão apresentados como *frames*. Para Diogo Lyra (2013) esses são como uma lente através da qual um grupo ou indivíduo interpreta o mundo. Utilizo esses *frames* sem recorte ou conduções pessoais, uma vez que a pretensão é dar voz e vida à pesquisa de campo e voz e vida às manifestações das crianças interlocutoras no cotidiano de situações de abrigo.

Categorias como higiene, saúde, quebras na rotina, brincadeiras e brigas, hierarquização, fraternidade, relacionamento, cuidado, sexualidade, pertencimento, grupo, individualidade, vaidades, padronização, gosto, querer, religião, foram elencadas por representarem situações que nos parecem corriqueiras, todavia, adquiriram outros significados em um ambiente diferente do que conhecemos.

Ainda que para a coleta de dados e para a observação tenha partido dos preceitos da antropologia, identificar a forma como as crianças veem a si mesmas e como significam as diferentes dimensões do seu cotidiano e relatar a relação das crianças com o contexto no qual estão inseridas a partir do que esperam se tornar, foram finalidades de uma análise dos dados realizada também por um viés sociológico. O diálogo entre ambas as disciplinas foi possível devido ao caráter interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação que abarca esta pesquisa, e trouxe ao texto a característica de não separação setorial entre metodologia e teoria, que se entrecruzam em todos os capítulos.

A pluralidade das experiências dos interlocutores deste trabalho ficou evidente a partir da leitura crítica e sistematizada das ações e situações observadas em campo. Todavia, a busca não é apresentar uma tese acabada, e sim suscitar questões que permeiam o universo do objeto. Para tanto, evitei sobrepor a teoria utilizada à visão das crianças, transcrevendo trechos completos do caderno de campo a fim de possibilitar ao leitor um panorama das vivências que tive no tempo passado dentro das instituições.

OS CAPÍTULOS

O processo de análise dos dados parte, portanto, dos eixos acima citados. Estes deram, cada um, origem a um capítulo desta dissertação: o primeiro destinado à contextualização, à microhistória dessas crianças, e aos personagens que dela fazem parte, ao “Eles”, família, representantes do poder público, polícia, educadores; o segundo é referente ao hoje, ao dia a dia desses meninos e meninas nas instituições; já o terceiro é destinado ao amanhã, às expectativas e sonhos que eles têm.

O Capítulo I consiste na narração dos percursos metodológicos traçados, desde as entradas em campo, passando pelas formas encontradas de entender e ser entendida pelos interlocutores, pelas arapucas e instrumentos metodológicos utilizados. A procura foi por apresentar ao leitor não apenas os caminhos que conduziram à finalização da pesquisa, mas também como as barreiras metodológicas erguidas e superadas influenciam nos resultados alcançados.

No Capítulo II o intuito foi traçar indicativos que nos permitam compreender um pouco da história existente por trás da microhistória dessas crianças a partir das perguntas “Por que estamos aqui? E quem são Eles?”. Tomando o “nós” implícito nas perguntas como sendo referente às crianças em situação de acolhimento, começo pelo “aqui”, que representa a história e caracterização das instituições de acolhimento no país, bem como pelas leis e motivos que levam uma criança a ser abrigada e se tornar inadotável. A segunda parte do capítulo abrange o “Eles”, ou a família, os representantes do poder público e os funcionários das instituições, em suma, os adultos que interagem com as crianças acolhidas. Nesta parte apresento não apenas a visão das crianças sobre estes, mas também a deles sobre os meninos e meninas inadotáveis.

O Capítulo III se divide em três partes: a superação da invisibilidade das crianças, e sua consideração enquanto “outro; a reivindicação dos meninos e meninas para que serem

considerados Pessoas e a auto-organização de si mesmos entre Pequenos e Grandes; por fim, o cotidiano dos meus interlocutores, suas brigas, cumplicidade, vontades, não querer, vaidades. Neste busquei responder as seguintes perguntas: quem são essas crianças? O que fazem? Como fazem? Do que gostam? Como se relacionam? Como constroem seus significados? Dentro desses questionamentos apresento as falas coletadas em campo, na qual faço um mosaico, intencionando expressar as vivências dessas crianças diante da realidade experienciada.

Com o Capítulo IV trago as dimensões da expectativa, do sonho, da luta desses meninos e meninas diante da consciência da exclusão, da vergonha dos pais, no não estudo, no não contato com a sociedade, no ideal construído de família, de profissão, da casa, do bem estar, na rebeldia, no conflito, nas brigas que os faz serem taxados de futuros delinquentes. Enfim, é abordado neste capítulo o como esses jovens enxergam sua origem, do que é vivido, daquilo que está à sua volta, do que acontece no mundo, e do como esses fatores e acontecimentos se interligam de modo a influenciar nas suas vidas. Divididas entre o Amanhã Esperado, o futuro que é pensado a partir da sua realidade do hoje, ou seja, das expectativas que têm, e o Amanhã Sonhado, aquele que almejam, que querem, que buscam, como superação das amarras ou laços construídos no hoje.

Nas considerações finais, procurei responder às questões suscitadas por cada capítulo, sem perder de vista a questão primeira desta dissertação. Proposta trazida por uma metodologia voltada assumir esses meninos e meninas como detentores de cultura própria, de vontades, gostos, querer, não querer, saberes e opinião. Capazes de compreender a realidade que os cerca e determinar o que para eles é prioridade e o que é relegado a um segundo plano. Mesmo que os sentimentos apresentados sejam permeados de dualidades e limites, como o sonho e os estigmas surgidos na sociedade e por eles incorporados.

ALGUMAS NOTAS

Antes de fazer iniciar os capítulos, algumas considerações se fazem relevantes. Primeiramente é necessário dizer que os nomes destinados a cada criança não são seus nomes reais, assim como qualquer menção aos demais participantes que por aqui aparecerem, foram feitas de modo a preservar suas identidades. Cheguei a propor que as próprias crianças escolhessem nomes fictícios, que seriam usados no meu “relatório de estágio”, no entanto,

elas foram categóricas ao afirmar que gostavam dos seus nomes reais e não queriam escolher outro.

O que não me deixou opção se não recorrer aos nomes utilizados pelo cantor e compositor Chico Buarque de Holanda nas letras das suas músicas como pseudônimos para meus interlocutores. Parti do ideal que utilizar outro nome seria mais verídico e traria mais segurança à real identidade das crianças do que abreviar os seus ou mesmo utilizar siglas para identificá-las.

Outra consideração faz referência à forma como estão postos os *frames* ao longo do texto, a fim de diferenciá-los de outras citações, optei por apresentá-los em um recuo igual ao do restante do texto, porém em itálico. Desta forma também procuro evitar que os *frames* fiquem muito extensos no texto.

Como último ponto, destaco que escrevi o texto em primeira pessoa na tentativa de possibilitar ao leitor que “viva” a experiência de campo. No entanto, o mais justo seria que o “nós” fosse empregado do começo ao fim, considerando as múltiplas e valiosas contribuições que recebi nesta empreitada.

CAPÍTULO I – Recusa, Tropeço e Permissão

Este capítulo consiste na narração dos percursos metodológicos traçados durante o trabalho de campo. Por meio do diálogo entre os preceitos da Antropologia da Criança, que apresentam a criança e o adolescente no papel de objetos da análise etnográfica, enquanto atores sociais ativos, produtores de cultura, e as condições de pesquisa proporcionadas pelo campo.

Fui a campo levando comigo a emergência, em seus múltiplos significados, de dar voz às crianças, de fazer uma pesquisa cuja principal fonte de dados seja a criança em si, não mais a visão que os adultos delas têm enquanto o seu “outro”, a fim de apreender o sentido que elas mesmas atribuem à sua própria vida. Argumentos sustentados pelas teorias de autores como Ângela Nunes (2009), Clarice Cohn (2000a, 2000b, 2005, 2006), Christina Toren (2005, 2006), Flávia Pires (2007) e Manuel Jacinto Sarmento (2007), entre outros⁷.

A indagação feita na ida a campo, seguindo a linha de Marqui e Cohn (2011) e Toren (2006), é: como as crianças significam sua situação no mundo e como a constroem a fim de se tornarem quem são? A tentativa de uma resposta será realizada ao longo desta dissertação, e é composta por algumas etapas, pois, como afirma Toren, “‘fazer sentido’ tem sempre a ver com os outros” (2006, p.5). Esse ‘fazer sentido’ de que a autora fala “‘implica em produzirmos significados a partir de significados que os outros produziram e estão produzindo” (p. 4).

Seguindo a mesma linha, para Geertz (2008) todo significado seria construído por um câmbio de símbolos, pela constituição de um pensamento rematadamente social: “social em sua origem, em suas funções, social em suas formas, social em suas aplicações” (p. 199). O que torna essencial que compreendamos “tanto a organização da atividade social, suas formas institucionais e os sistemas de ideias que as animam, como a natureza das relações existentes entre elas” (p. 150).

Essas crianças e adolescentes moradoras de Casas Lares e Abrigos Institucionais são aqui tomadas como produtores de cultura e construtores da sua própria história, porém, sem desconsiderar em nenhum momento que tanto essa cultura, quanto a história, são fruto das

⁷Ainda que a base da qual parto seja a voz ativa das crianças, conforme afirmam tais teorias, desloco aqui a discussão de um campo dual entre o adulto e a criança, e seus respectivos “outros”, transportando-a para as particularidades desta pesquisa e dos seus participantes. Deixo, no entanto, para estes mesmos autores as discussões acerca do papel do pesquisador enquanto adulto em um universo de pesquisa com crianças e das dificuldades causadas por este distanciamento.

suas respectivas experiências e vivências, e constituem, portanto, uma microhistória (MARQUI e COHN, 2011; TOREN, 2006).

Posto que é necessário que o contexto sócio histórico dessas crianças e adolescentes seja levado em conta na hora de apreendermos o significado que as diferentes dimensões da vida têm para eles, as duas primeiras etapas, ou capítulos, desta dissertação são, sequencialmente, a narrativa do trabalho etnográfico e a apresentação do contexto no qual esses meninos e meninas estão inseridos. A metodologia aparece em um primeiro momento por considerar necessário, antes de fazer tal contextualização, compreender acerca de qual objeto esta será feita.

A fim de sustentar teoricamente a prática antropológica aqui colocada, resgato Bronislaw Malinowski em “Os Argonautas do Pacífico Ocidental” (1997), quando destaca a importância de os autores narrarem nas pesquisas não apenas as suas conclusões, mas também as experiências que levaram até elas, explicitando o que denomina de três pedras basilares do trabalho de campo:

em primeiro lugar, como é óbvio, o investigador deve guiar-se por objectivos verdadeiramente científicos, e conhecer as normas e critérios da etnográfica moderna; em segundo lugar, deve providenciar boas condições para o seu trabalho, o que significa, em termos gerais, viver efectivamente entre os nativos, longe de outros homens brancos; finalmente, deve recorrer a um certo número de métodos especiais de recolha, manipulando e registrando suas provas. (1997, p. 21)

A respeito da primeira pedra, Malinowski ressalta que a antropologia necessita de uma apresentação desinteressada da informação, precedida da descrição das condições sob as quais as observações foram efetuadas. Tal necessidade, segundo o autor, advém do fato de ser tênue a linha que separa os resultados das observações diretas e declarações das interpretações feitas sobre estas.

É justamente esta linha que tento deixar clara ao trazer neste capítulo a segunda e terceira pedras para discussão e reflexão: a argumentação que tange à observação e escrita etnográficas, e os outros instrumentos e métodos de coleta de dados utilizados no correr da pesquisa. Processo que visa esclarecer o trajeto feito entre as entradas em campo e a sistematização dos dados coletados. Elucidar as peculiaridades que determinam o tom das escolhas metodológicas e instrumentais que fiz, ou melhor, que se pode dizer foram feitas pelos próprios participantes.

Conforme será narrado a seguir, a pesquisa de campo foi iniciada em três instituições de acolhimento distintas, porém pode ser concluída em somente uma dessas. A primeira entrada narrada é a tentativa de coleta de dados no local que denomino Casa Lar 2, nesta, em decorrência de questões de cunho político, não foi possível passar do período inicial de negociações para obtenção das autorizações para contato com as crianças e adolescentes, configurando uma recusa. A segunda instituição, o Abrigo, é caracterizado enquanto um tropeço metodológico em função dos limites relacionais impostos pelas próprias crianças e adolescentes, que não aceitaram a minha presença entre eles e não quiseram fazer parte da pesquisa, independentemente de qualquer autorização obtida junto aos seus responsáveis. A terceira e última narrativa se refere à instituição apresentada como Casa Lar 1, a única na qual foi possível a imersão em campo, que viabilizou as “*condições adequadas ao trabalho etnográfico*” (MALINOWSKI, 1997, p. 21 – grifo do autor).

1.1. A Recusa - Casa Lar 2

Narro primeiro a entrada em campo na instituição que denominarei Casa Lar 2, por ser aquela na qual permaneci menos tempo. Esta não estava no planejamento inicial da pesquisa, que previa a observação somente em um Abrigo e uma Casa Lar, contrapondo uma à outra, consideradas as diferenças estruturais existentes. No entanto, passado cerca de um mês do contato inicial com as instituições originais, tomei ciência de que a Casa Lar 2 possuía uma particularidade: ter como público alvo apenas adolescentes, em definição pelo ECA.

A fim de tentar entender o porquê dessa particularidade e o quanto ela influenciava no trabalho com os moradores, entrei em contato com os seus administradores via rede social Facebook. A página na internet é da Organização Não Governamental (ONG) que gerencia a instituição, e é utilizada para campanhas de adoção e discussões, mediadas pelo administrador da Casa, entre funcionários da mesma e a população local, sobre a importância das políticas voltadas para a infância. Após algumas conversas de apresentação, minha e da pesquisa que eu desenvolvo, via mensagem na rede, me foi passado um número de telefone para que uma primeira visita pudesse ser agendada.

No dia marcado cheguei na casa⁸ que, conforme previsto no ECA, é localizada em um bairro residencial de classe média da cidade, e está camuflada entre as demais, não sendo identificável pela função que possui. Sua fachada é pintada de branco e vinho, com um muro alto e dois portões, um para pessoas e outro da garagem. Fui recebida pela assistente jurídica na garagem, que não tem pintura nem reboco e é toda cimentada. Ao entrar, pude notar cordas de varal no teto, bolas e bicicletas espalhadas pelo chão, que indicavam algumas das atividades das crianças.

Depois da garagem subimos por uma escada, também de cimento, e passamos por um corredor ao lado da casa. A consultora me explicou que nessa primeira visita eu não conheceria a parte interna, que nos reuniríamos em um espaço ao fundo onde fica a sede administrativa. Para justificar a não entrada na casa eles argumentaram que era para proteger a privacidade dos moradores “afinal, você não passa da sala quando vai pela primeira vez na casa de alguém, e aqui é a casa deles”⁹.

Esse sentimento de propriedade, como o expresso pela palavra “deles”, apareceu em diversas falas, tanto das crianças quanto dos funcionários, ao decorrer da pesquisa nas três instituições. Ele demonstra que as crianças com o passar do tempo acabam enxergando no acolhimento uma espécie de lar, o lugar se torna a casa “deles”.

Ao passar em frente a porta da cozinha aberta, pude observar algumas meninas por volta de 13 anos. Elas conversavam e riam enquanto secavam a louça. Nesse momento saiu à porta uma mulher que me foi apresentada como a mãe social¹⁰, ela me cumprimentou com um “oi” e voltou para seus afazeres. As meninas apenas me olharam, não dizendo nada.

A sede administrativa é toda pintada de branco e separada em dois cômodos: um maior no qual estava disposta uma mesa de reuniões comprida e várias cadeiras, um quadro branco preso a um suporte móvel e algumas mesas mais baixas com alguns jogos de montar em cima; e outro, separado do primeiro por uma divisória improvisada, no qual pude entender que fica o escritório da administração, aonde não entrei.

Sentamos à mesa maior eu, o administrador da Casa e a consultora jurídica. Esta começou a perguntar o que faço, de onde sou, quais os meus objetivos ali dentro, e a testar meus conhecimentos sobre o ECA. Em resposta, expliquei o projeto que tenho para a

⁸ Como fator de diferenciação, utilizarei a palavra Casa, grafada com letra maiúscula, quando me referir à instituição de abrigo Casa Lar, e casa, grafada em minúsculo, quando a referência for à edificação de moradia.

⁹ Fala dita pelo administrador e registrada em caderno de campo.

¹⁰ Figura responsável pelas crianças e cujo papel será apresentado no segundo capítulo.

dissertação, apresentei uma declaração que comprova meu vínculo com o mestrado, bem como falei sobre meu trabalho de campo nas outras duas instituições.

A consultora jurídica me interrompe para dizer que só poderei desenvolver a pesquisa ali após conseguir uma autorização com a prefeitura, também diz que precisarei fazer um treinamento com ela, sobre o regulamento interno da instituição. E pede para que eu leve, no próximo encontro, um plano de trabalho com o detalhamento das atividades que eu pretendia realizar com as crianças.

Eu já tinha uma carta da prefeitura autorizando a pesquisa nas duas outras instituições, obtida junto à gestão antiga da Secretaria de Promoção Social, responsável pelo convênio entre a Prefeitura Municipal e essas. Precisaria, portanto, contatar a nova gestão da secretaria, alteração decorrida da troca do governo com as eleições do final do ano anterior.

Após a reunião ficou combinado que eu voltaria na próxima semana para fazer o treinamento pedido, e, caso já tivesse conseguido, levar a carta de autorização. Fui embora, tendo permanecido ali cerca de 20 minutos.

No mesmo dia entrei em contato com a Secretaria de Promoção Social, ao que me foi solicitado que enviasse um e-mail contendo o meu projeto e o modelo da carta de autorização. Enviei-o e fiquei aguardando uma resposta. Esta só veio no dia em que estava agendada a nova reunião na Casa Lar 2. Pouco antes do horário marcado, recebi um telefonema da Secretária de Promoção Social informando que, antes de atender o meu pedido e fornecer a autorização, precisaria se reunir com os responsáveis pela instituição, a consultora jurídica e o administrador.

Na hora marcada para a segunda visita fui recebida pela consultora, que me levou até a cozinha e pediu que eu ali aguardasse, pois tinha acabado de chegar duas crianças e eles estavam fazendo os encaminhamentos necessários. Movimento que contrariava a particularidade de apenas receber adolescentes na Casa.

A cozinha não é grande, tem uma mesa de madeira comprida como a de reuniões, com 10 lugares mais ou menos, e, ao invés de cadeiras, tem dois bancos que vão de uma extremidade à outra, ao lado um balcão alto com um tampo de mármore, uma pia, armários, um fogão de 6 bocas e a geladeira, sobre a qual ficava um telefone sem fio. Nas paredes estavam pendurados dois murais, com dizeres como “aqui mora uma família feliz” e “amigos são a família que Deus nos permitiu escolher”, além de algumas fotos dos moradores. Que reforçam o sentimento de propriedade, do “deles”.

Lá na cozinha estava novamente a mãe social, secando a louça do almoço, e outra mulher que me foi apresentada como educadora, que estava sentada à mesa fazendo anotações na agenda e com um telefone sem fio na mão. Elas me orientaram a sentar também, e não demorou mais de dois minutos para que começassem a fazer as mesmas perguntas que eu havia respondido na última reunião, e que tornei a responder.

Durante a conversa a educadora chamou algumas das meninas para comunicar que tinha marcado horário com o médico do postinho de saúde do bairro. Essas saíam e entravam da cozinha a todo o momento, mas nenhuma delas me dirigiu a palavra, simplesmente ignoravam a minha presença ali. Fiz algumas tentativas de conseguir um diálogo. Perguntei se não moravam ali meninos, ao que me foi respondido que moravam em mesmo número que as meninas, mas que esses eram um pouco mais velhos e estavam trabalhando.

Perguntei também se as crianças podiam entrar a hora que quisessem para pegar comida, pois uma menina tinha acabado de ir ali pegar uma manga da fruteira, e a mãe social me explicou que podem comer o quanto querem sim, mas que tem horário para tudo. Por exemplo o doce de leite que era para ser comido apenas na hora do almoço, enquanto que as frutas poderiam ser pegadas a qualquer hora do dia.

Também quis saber se os horários das refeições eram rígidos, e a educadora respondeu que não. Explicou que os horários de aulas e trabalho eram diferenciados, e os moradores tinham liberdade de sair para passear, desde que autorizados e informassem aonde iriam, logo que eles serviam o almoço 11 horas e 30 minutos, mas que os que chegassem mais tarde poderiam esquentar a refeição no microondas.

Cerca de meia hora depois a consultora volta para me chamar à sede administrativa, somos acompanhadas pela educadora. Ali estão mais dois homens, também educadores, e o administrador, todos sentados à mesa de reuniões. A consultora explica quem sou, e prontamente começo a apresentar meu plano de trabalho detalhado, que nada mais é do que um cronograma dos dias que eu pretendia ir fazer a observação, assim como a proposta das atividades a serem desenvolvidas com as crianças: assistir a filmes, ouvir músicas e deixar uma câmera fotográfica com eles, para que possam filmar e fotografar seu cotidiano. Todos instrumentos metodológicos utilizados em outras pesquisas semelhantes, sobre os quais discorrerei posteriormente neste capítulo.

Eles ouvem atentamente minha explicação, mas, ao final, o administrador começa a falar um pouco sobre a Casa. Ele me explica que ali todos são muito livres, que o objetivo é que as crianças se sintam como na própria casa delas, afinal, ali é o lar delas. Diz que desde

que comuniquem aonde vão e com quem, podem ir. Conta também que estão começando a deixar que tragam amigos para visitá-los, assim como os namorados e namoradas. Que o estava incomodando ver as crianças conversarem com seus amigos no portão, porque se fosse a casa deles poderiam conversar na sala, mas não nos quartos. Ele fala sobre como almeja que ali se torne o “lugar” deles, que eles se sintam como em família e possam ser preparados para lidar com “a vida dura lá fora”. Apesar de compreender que eles têm formada dentro de si uma barreira, fruto das situações vividas, que os impede de viver ali plenamente.

A fala representa ao mesmo tempo o cuidado, ou afeto, que é diariamente buscado nas instituições. A tentativa de torná-las o mais parecido possível com os lares de onde as crianças vem, principal proposta do ECA. E a quebra de expectativas destinada aos meninos e meninas em decorrência do seu passado e presente. Pontos que serão melhor abordados nos próximos capítulos.

Em seguida, a consultora jurídica fala que recebeu a ligação da Secretaria de Promoção Social marcando uma reunião sobre a minha permanência ali, e que só poderei fazer o treinamento combinado depois que essa acontecesse. Ela também explica que o meu plano de trabalho é falho, pois duvida que eu vá conseguir fazer as crianças ficarem em casa para conversar comigo. Com isso ela repentinamente encerra a reunião, se levanta e me convida a me retirar, afirmando que entrará em contato comigo após a reunião com a Secretaria de Promoção Social.

Foi a última vez que consegui falar com eles, depois nunca mais me ligaram ou atenderam as ligações que fiz. Também não soube se a reunião de fato aconteceu. As únicas coisas das quais tive certeza foram que não interferiu na minha relação com as outras instituições e que, mesmo que essa tenha se configurado como uma experiência de campo incompleta, me forneceu elementos sobre os quais refletir no decorrer desta dissertação.

1.2. O Tropeço - Abrigo Institucional

O primeiro contato com o administrador dessa instituição aconteceu por telefone e sem nenhum problema, ele nem ao menos perguntou sobre qualquer autorização da Secretaria de Promoção Social para realização da pesquisa. E rapidamente marcou a reunião de

apresentação no primeiro telefonema. Diferentemente do caso anterior, o que inviabilizou a conclusão de pesquisa nessa, que era o único exemplo do modelo Abrigo Institucional, não foram os impedimentos burocráticos impostos por um assessor jurídico, mas a própria estrutura de “despersonalização” vigente, o que ficará mais claro abaixo.

O Abrigo também fica em um bairro considerado de classe média na cidade, porém um pouco mais afastado que o anterior. E, assim como na Casa Lar 2, pela fachada da casa não é possível identificar sua função. No entanto, é possível notar que essa está mais degradada, a pintura amarela está descascando e a cerca elétrica em cima do muro visivelmente não funciona. Assim como os portões, para pessoas e garagem, que aparentam não fechar corretamente. Todavia, o que mais chama a atenção é a faixa pendurada na qual está escrito “vende-se”.

No dia marcado para a primeira, e única, reunião, toco interfone e sou convidada a entrar. Recebo instruções para subir a escada que fica no fundo da garagem. Ao entrar vejo um amplo espaço sob a casa, que começa no primeiro andar. Pela garagem estão espalhados muitos brinquedos, ao fundo dois sofás puídos, no canto inferior da garagem alguns pedaços de madeira soltos, com os quais as crianças poderiam facilmente se machucar.

No primeiro andar, separado do segundo por uma porta de grade fechada com cadeados, tem uma sala ampla, dividida em duas por uma divisória improvisada de escritório. De um lado um sofá encostado na parede e uma série de brinquedos novos, assim como mochilas e materiais escolares também de primeira mão. Do outro, funciona um escritório, com algumas mesas carregadas de papéis e três pessoas trabalhando. Espero ser chamada.

Após alguns minutos o responsável pelo Abrigo faz um sinal, e me encaminho para a mesa dele ali dentro. A conversa é rápida, ele não me apresenta a nenhum dos outros funcionários, explica que as crianças foram passar os últimos dias de férias em um acampamento da igreja, não menciona qual, mas que voltam em duas semanas, quando poderei começar a pesquisa. A única exigência feita é que eu não questione as crianças nem os educadores, ele diz que eu posso brincar com elas e aparecer quando quiser, desde que avise antes, mas que não quer sentir que as crianças estão incomodadas com a minha presença.

É a segunda vez que sou orientada a não fazer perguntas para as crianças e adolescentes, a primeira foi na Casa Lar 1. A não pergunta acabou por constituir uma das particularidades desta etnografia, impondo que fossem buscadas alternativas aos usuais

questionários, entrevistas, diálogos informais. Determinação que será melhor explorada ainda neste capítulo.

Em continuação à conversa, o administrador também me alerta para que não “me apegue” muito aos meninos e meninas, afinal elas “vão embora muito rápido e vai acabar sofrendo”. Eu argumento que pela minha experiência pessoal estava preparada para lidar com a situação, conto que tenho um irmãozinho que é adotado, pelo qual eu e minha família passamos um ano e meio de idas e vindas até que conseguíssemos sua guarda definitiva na justiça. Um ano e meio de conquistas e derrotas, idas e vindas de uma instituição de abrigo da mesma cidade, já fechada. Ele rebate falando que nunca se está preparado, que cada experiência é uma.

Ao final ficamos combinados que eu voltaria na segunda feira após as crianças retornarem do passeio já para começar a observação, e que iria todas as segundas, quartas e sextas entre 9h da manhã e meio dia, horário que a maioria das crianças está em casa e não na escola. Ele pergunta se, antes de ir embora, não quero conhecer a casa.

Ao passarmos pela outra parte da sala, pergunto sobre aquelas coisas novas que estão dispostas pelo chão. Ele explica que são doações que eles vão passando para as crianças conforme a necessidade. Voltamos para a escada que me levou até ali, e subimos para o segundo andar. Ele destranca os cadeados e explica que são para que as crianças não desçam para brincar na garagem sem supervisão.

Logo depois dessa porta tem um hall com três outras, na da direita ele me mostra uma sala de televisão, com dois sofás velhos, uma televisão, e dois armários, um grande de madeira fechado, e um pequeno de metal aberto com um adesivo colado escrito “medicamentos”. Este contém caixas de papelão, cada uma com o nome de uma criança, e vários medicamentos dentro. O administrador diz que elas ficam constantemente doentes ali, “é uma pegar uma doença que já espalha para as outras”.

Na porta do meio fica a copa, com duas mesas e quatro bancos longos. Sobre uma delas um filtro de barro. Em sequência fica a cozinha, com duas geladeiras, uma bancada e armários ao fundo, outra bancada com duas pias, o fogão e uma televisão. Uma funcionária está ali já preparando o almoço: arroz, feijão, frango ensopado e abobrinha. Ao fundo outra porta com saída para a dispensa e para um quintal.

Na porta da esquerda, após a escada, fica um pequeno corredor com 4 outras portas: quarto das meninas, dos meninos e um terceiro das crianças menores, assim como um banheiro. Entramos em outro quarto, o dos bebês. Ali ficam 4 berços, cada um com um bebê

dentro, 3 meninos e uma menina. Também um closet com armário embutido de 8 portas, e um banheiro, dentro do qual está uma mulher que dá banho em um menininho de 2 anos e meio.

O administrador pergunta se quero ficar ali um pouco com ela, digo que sim. Fico olhando os bebês, e observo uma placa na parede com o aviso de que o tempo máximo de permanência para visitantes é de 30 minutos. Pergunto para ela se muitas pessoas fazem visitas ali, ela afirma que sim, mas que só para ver os bebês, que as pessoas não querem ver crianças crescidas, que até mesmo o pequeno em quem ela dá banho não chama mais atenção, está “velho”.

Ela explica que ele também chegou ali bebê, mas que não podia ser adotado e foi crescendo. Diz que acredita que é o que acontecerá com os outros bebês, todos na condição de inadotáveis. Essa fala remete ao ECA, que limita o tempo de acolhimento a dois anos, controle facilmente burlado, visto que mais da metade das crianças com que tive contato durante todo o campo ultrapassavam este limite. Algumas atingindo 10 anos de acolhimento. Meu irmão mesmo chegou com dois dias em um Abrigo e ficou até os três anos, quando o adotamos.

Ela termina o banho e me oferece o menininho, quer que eu o segure enquanto ela dá banho em um bebê. Noto que, diferentemente do esperado, ele ainda não fala, somente pronuncia alguns sons, que ela consegue identificar como um pedido de colo, ou algum brinquedo.¹¹ Pergunto para a educadora o porquê de ele não falar, ela responde simplesmente que eles não têm tempo para ficar ensinando cada criança, então que a única forma de aprenderem qualquer coisa ali dentro é observarem umas às outras. Afirma que elas acabam aprendendo, mesmo que demore.

Essa “aprendizagem por observação” é aplicada a todas as dimensões da vida cotidiana dessas crianças, andar, falar, comer, ir ao banheiro, tomar banho, escovar os dentes, trocar de roupa, fazer o dever de casa etc., e decorre da falta de tempo dos educadores e outros funcionários das instituições para ensiná-los. A diferença entre o número de crianças e o de adultos para delas cuidar faz com que a partir do momento que consigam se locomover sozinhas, os Pequenos passem a precisar “se virar” para sobreviver ali dentro, considerando que até mesmo a comida é posta sobre a mesa e retirada em pouco tempo, aquele que não terminou fica sem comer. Logo elas aprendem desde cedo que, ou acompanham os outros, ou

¹¹ Segundo Lamare (2009), usualmente as crianças começam a falar antes de um ano, e com dois anos e meio elas já dominam as formas gramaticais essenciais, ou seja, sabem que as palavras se organizam de uma determinada maneira.

ficarão para trás. Essa autonomia forçada é um dos principais motivos da cumplicidade entre as crianças. Elas estão sempre ajudando umas às outras. Ajuda mútua que em momento algum substitui eficientemente o cuidado e a atenção de um adulto. Um exemplo é o fato de que, mesmo com a pouca idade, os dentes do pequeno com quem eu brincava estavam todos careados.

Em continuação à conversa, ela me explica que as roupas são comunitárias, e ficam no guarda roupas grande. Ela termina o banho no bebê e digo que já está na hora de eu ir. Despeço-me dela e do garotinho, desço até o escritório para dizer que já vou e saio.

Conforme ficou acordado, volto na segunda feira após o retorno das crianças, às 9h da manhã, e continuo indo durante três semanas consecutivas. No entanto, a observação não flui muito bem, pois, uma vez que não fui apresentada aos outros educadores e nem para as crianças, e todos ignoraram a minha presença ali. Com exceção de duas crianças, uma de 9 e outra de 12 anos, que descobri estudarem na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e observei serem excluídas da dinâmica da casa pelas demais crianças, assim como consideradas “as bagunceiras” e “mal educadas” pelos educadores. Essas ficavam em volta de mim todo o tempo, no entanto não conversavam, apenas me abraçavam e queriam colo.

As demais crianças quase não dirigiram a palavra a mim. Quando eu tentava me aproximar, utilizando lápis de cor, papel, origami ou fotos como meios, elas pegavam o que eu oferecia, mas continuavam fazendo de conta que eu não estava ali. Da mesma forma os educadores que respondiam à minha tentativa de conversa com frases curtas, sem a intenção de construir um diálogo. Em resumo, passei as horas de observação no abrigo sentada no sofá da garagem. O que me trouxe sentimento semelhante ao de Malinowski (1997, p. 19) ao narrar a “sensação de desânimo e desespero depois de muitas tentativas obstinadas mas inúteis com o objetivo frustrado de estabelecimento de um contato real com os nativos ou da obtenção de algum material”.

Apesar de tal sensação, foi possível durante os dias de permanência em campo presenciar algumas situações importantes para esta dissertação, mas estas somente fizeram sentido ao serem analisadas a partir das similaridades que possuem com os dados coletados na Casa Lar 1, posto que com essas crianças e adolescentes não consegui criar uma zona comum de signos. Uma melhor reflexão a despeito dos motivos que fizeram com que as crianças não aceitassem ou ignorassem a minha presença serão levantados posteriormente.

Não conseguir dotar de significado as expressões sociais das crianças, uma vez que nenhuma forma de comunicação foi alcançada, impossibilitou que eu fizesse uma pesquisa de campo eficaz, e me fez optar por cessar as visitas ali. Tentei explicar a minha posição ao administrador, que apenas disse que para ele tudo bem, que não tinha problema eu deixar de ir.

1.3. A Permissão – Casa Lar 1

Neste trecho me restringirei a narrar apenas a entrada em campo na Casa Lar 1, única experiência completa entre as três tentativas, sob o intuito de distinguir as ações que possibilitaram que eu chegasse ao final da experiência de campo, daquelas que me fizeram parar no começo ou meio do caminho. Aos dados obtidos dedicarei os próximos capítulos.

Esta instituição, em consonância com as anteriores, também fica em um bairro de classe média de Poços de Caldas, e não aparenta ser o que é. Sua fachada é um pouco diferente das outras, é uma casa de telhado de duas águas, com paredes brancas e uma porta pesada de madeira, que ficam atrás de uma grade cor vinho, que as crianças gostam de escalar. A grade é formada por dois portões, uma para a entrada de carros e outro de pessoas, este constantemente fica aberto por estar com defeito.

A casa toda tem três andares, o primeiro, térreo, é dividido entre uma sala de televisão, os quartos das meninas e dos pequenos, o banheiro de ambos, o quarto da mãe social e dos educadores e, por último, a sala da coordenação. Abaixo, no segundo andar de cima para baixo, ficam outra sala de televisão, uma sala de estudos/brinquedos, o quarto e o banheiro dos meninos, o banheiro da mãe social e dos educadores, a copa e a cozinha conjugadas, e uma pequena área de lavar roupas e louça. Ao último andar, mais baixo, eu não tive acesso, mas pela janela da cozinha é possível notar uma grande área descoberta para brincadeiras. Apesar de ver algumas bicicletas lá, nunca presenciei as crianças descenderem para usá-las.

A entrada em campo na Casa Lar 1 aconteceu em dois passos. O primeiro foi uma reunião marcada no começo de dezembro de 2012, diretamente com o presidente da associação que gerencia esta instituição e mais duas outras na cidade, todas voltadas a

políticas públicas para a infância. No dia da conversa estavam presentes ele, o administrador da Casa e o psicólogo, que junto do assistente social formam a equipe técnica.

Esses me ouviram explicar o projeto, e perguntaram sobre como eu pretendia me aproximar das crianças. Respondi que, em princípio, iria apenas para observá-las, mas que esperava que elas se aproximassem de mim, logo se acostumassem com a minha presença. Também expliquei que, posteriormente, esperava conseguir desenvolver algumas atividades com elas, como levar material para desenho e filmes.

O administrador pede que eu não fale para as crianças que se trata de uma pesquisa, mas que deixe claro que não vou trabalhar ali e que não permanecerei muito tempo, logo a minha resposta às crianças quando questionada sobre o que eu estava fazendo ali era que eu fazia um estágio, e que precisaria ir embora quando começassem as minhas aulas. No entanto, em determinado momento da pesquisa, disse às crianças que estava fazendo um trabalho para a faculdade sobre elas, que disseram achar muito legal isso, mas que não gostavam de fazer trabalhos, não dando muita importância ao fato.

Os técnicos colocaram como condição sinequa non que eu não questionasse as crianças e adolescentes, proibindo qualquer entrevista direta, ou mesmo perguntas informais em meio a diálogos, como um “como era na sua casa” enquanto assistíssemos televisão. A justificativa deles foi que as crianças já tinham passado por muita coisa, e os questionamentos apenas os fariam reviver desnecessariamente a dor das violências sofridas. Também vetaram a reprodução dos dados pessoais, imagens ou qualquer coisa que possibilitasse a identificação de qualquer um dos meninos e meninas, sob explicação de que por virem de uma situação de risco, era negado aos pais e parentes a localização desses menores.

Ao final da conversa o presidente permitiu que as observações acontecessem por um período de 3 meses, durante 5 horas semanais. Destes, devido a problemas políticos e a mudança do grupo que administra a Casa, permaneci apenas dois meses e meio, durante os quais realizei a observação por cerca de 5 a 6 horas em cada semana. Ficou combinado que eu iniciaria a pesquisa assim que passassem as festas de final de ano, por configurarem um período conturbado na Casa devido à grande quantidade de voluntários e de doações que chegam.

Passado o prazo estipulado liguei para o administrador a fim de marcar uma data para início do trabalho de campo. Ele atendeu meu telefonema somente após a terceira tentativa, e colocou todos os empecilhos possíveis para dificultar o início da pesquisa. Argumentou que a

minha presença não seria boa para as crianças, que os outros funcionários se sentiriam coagidos, e, até mesmo, que eu tinha outras opções na cidade para estudar. Desligando o telefone sem aceitar a minha ida para começar as observações.

Não compreendi os motivos para a mudança de posição até que encontrei com o psicólogo durante uma ida ao supermercado, este me perguntou se, caso eu fizesse a pesquisa, eles teriam acesso aos resultados, e se seria possível identificá-los. Nas suas dúvidas ficou claro o receio que tinham de que eu os expusesse, ou indicasse alguma situação privada da Casa. Receio dele que admito ter algum fundamento, pois, mesmo que eu esteja tomando as precauções necessárias para que nenhum dos participantes seja identificável, algumas das narrações que farei nesta dissertação provavelmente se enquadram dentre as que eles não gostariam de ver desveladas.

Esclareço que esta pesquisa tem caráter científico e não denunciatório, e que todo e qualquer dado aqui apresentado é fruto das observações feitas, e tem por base a ótica das crianças a despeito da própria realidade. Porém, é justamente este prisma das crianças que algumas vezes não é favorável àqueles que aqui são denominados “eles”, ou os adultos que permeiam o contexto vivido por esses meninos e meninas. Não por estes “pintarem um quadro” desfavorável, mas por ser a própria realidade das instituições de abrigo, muitas vezes desagradável.

Deixo registrado, portanto, que aqui não será atribuída culpa ao administrador, ou qualquer outro funcionário de quaisquer das instituições pelas quais passei, por essas situações observadas. Posto que esta dissertação não possui caráter denunciatório, tecendo argumentos alinhavados com a ideia de que cada sujeito é parte de um contexto maior, composto em parte pela soma do que será apresentado no capítulo subsequente.

Depois do encontro com o psicólogo, terminei por recorrer novamente ao presidente da associação. Pouco tempo depois recebi um telefonema do administrador marcando o início das observações para dali a três dias. No dia marcado, tivemos outra reunião, esta dura apenas 5 minutos. Tempo suficiente para que as minhas “reais” intenções ali sejam questionadas. Fala dissolvida entre outras que destacavam a preocupação com as crianças. Acertamos duas idas semanais: segundas e terças, das 14h às 16h. E ele reforça que quer que eu vá apenas nos horários que a Casa tem mais funcionários, comenta brevemente as dificuldades encontradas no repasse de verba da prefeitura e como isso influencia negativamente o dia-a-dia do abrigo, inclusive com a insuficiência de funcionários. Outro argumento usado na tentativa de impedir as minhas idas.

Esperei que fosse encontrar nos outros funcionários e moradores da Casa os mesmos obstáculos postos pela equipe técnica, qual foi a minha surpresa quando esses, após minha apresentação para estes pelo administrador, me receberam muito bem já no primeiro dia. Os educadores, a mãe social e as crianças me acolheram e acabaram por fornecer todos os dados que precisava para desenvolver esta dissertação.

A, digamos, desconfiança da equipe técnica com relação a minha presença na Casa durou até pouco tempo antes do final das observações. E foi marcada por outros dois episódios, o primeiro sucedido após uma semana do contato inicial com as crianças, quando cheguei à casa e a encontrei quase vazia.

A Yolanda, de 14 anos, que estava varrendo a área externa e veio abrir a porta para mim, e alguns dos pequenos assistindo televisão e quase dormindo no primeiro andar. Ela me explica que os mais velhos foram para a colônia de férias, e que só voltam depois das 17h. Peço para entrar e conversar com o administrador. Ele demora alguns minutos e me chama. Confirma o fato de as crianças terem iniciado outra atividade e explica que elas ficariam lá até o início das aulas.

Ele próprio constata que isso dificultará o meu trabalho. Pergunto qual será o horário de permanência na colônia, ele responde que das 13h às 17h. Questiono sobre a possibilidade de passar a vir no período da manhã. Ele diz que é complicado, e o psicólogo reforça a fala argumentando que as crianças acordam 8h30. Fato que sabia ser mentira, pois as próprias crianças já me contaram que são obrigadas a levantar às 6h, por fazerem as atividades do abrigo pela manhã. Tomo por atividades a limpeza dos espaços e dever de casa da escola. Insisto na mudança de horário, e eles aceitam que eu passe a ir das 17 às 19 horas.

A última das barreiras colocadas pela administração da Casa Lar 1 é marcada por quando o administrador me chamou à sua sala para informar o encerramento das atividades da instituição. Justificando que o repasse do dinheiro do convênio existente entre essas instituições de acolhimento e a Prefeitura Municipal, destinado a cobrir todas as despesas da mesma, estava atrasado desde outubro (já estávamos em fevereiro), e que eles não estavam conseguindo negociar com a nova gestão (que assumiu a prefeitura após ganhar as eleições no final de 2012) a regularização e atualização do pagamento. Ele expôs que todos os pagamentos estavam sendo realizados com o dinheiro pessoal do presidente, e que este não

estava disposto, nem teria recursos, para continuar sustentando a Casa sem auxílio. Optando, portanto, por entregar a casa. Perguntei o que aconteceria com as crianças, ao que ele afirmou não saber ainda, mas que provavelmente outro grupo assumiria a Casa ou elas seriam transferidas para outras instituições.

Após esse dia voltei por mais duas semanas, até que, em lugar de fechar, esta mudou de mãos. E as minhas idas não foram mais autorizadas. Os motivos que conduziram a esse desfecho, para além da questão financeira explicitada, são de caráter político. Com a mudança da administração do município pós-eleições, as negociações acerca do convênio, que já estavam acontecendo desde agosto, foram reiniciadas. O que influenciou na opção da associação por manter apenas as outras instituições, abrindo mão da coordenação dessa sob o argumento de manter a qualidade do atendimento às crianças.

Conforme foi destacado, conseguir realizar a pesquisa na Casa Lar 1 também não foi um processo fácil. Não por motivos burocráticos como o primeiro caso, ou de rejeição, como o segundo, mas pela insegurança da equipe técnica em expor a realidade vivida ali dentro. O receio em deixar que eu presenciasse seu cotidiano, ou aquilo que acontece para além dos momentos excepcionais como festas e feriados, quando é notada a presença de voluntários, estranhos à rotina da casa, configurou-se em um obstáculo a ser superado até meus últimos dias lá dentro.

A confiança das crianças e dos demais funcionários, os educadores e a mãe social, foi mais fácil de conquistar. Feita a primeira pergunta por eles, “quem é você, tia”, outras mais surgiam e logo um diálogo era desencadeado. O dia a dia da observação era simples, porém intenso e rico em informações. Eu chegava todos os dias na hora marcada e era recepcionada pelas crianças, que ficavam dependuradas na grade do portão e me viam ao longe subir o morro que leva até a casa. Elas já sabiam os dias e o horário que eu chegaria, e geralmente se reuniam em torno de mim tão logo eu conseguia ultrapassar o portão e fechá-lo (o que só consegui fazer sem auxílio ao final do campo, por demorar a aprender o “jeitinho especial” para fazê-lo).

Eram horas de agitação dentro da casa, eu sempre levava alguma proposta de atividade, descritas mais abaixo no correr do texto, mas que em geral eram desconstruídas e refeitas pelas crianças, a seus próprios gosto e modo. Momentos nos quais tive de dividir a minha atenção entre 14 crianças que queriam conversar, brigar, pular sobre mim, pentear meu cabelo, disputar meu colo, ficar em silêncio. E que só me deixavam ir embora após várias sessões de “escalada e arremesso”, nas quais eu era o objeto a ser escalado e o propulsor de

uma fila cíclica de crianças rumo ao alto. Que, após passarem duas ou três vezes pela “escalada e arremesso”, iniciavam a sequência “beijo e abraço” tantas outras vezes.

Porém, o que realmente determinava a hora de ir, para além do combinado com os técnicos, era o convite para jantar. Eu geralmente me sentava à mesa com elas e esperava que todos terminassem de jantar, apesar de não comer por saber das dificuldades financeiras pelas quais passavam. Somente não fiquei nos dias de chuva ou quando algum dos técnicos ainda estava na casa naquele horário e me convidava a sair, usualmente eles iam embora antes mesmo de eu chegar.

Considerados o conteúdo e os acontecimentos de cada um dos dias, a rotina das observações foi mais ou menos esta, vezes com uma dose maior ou menor de brigas, choro, gritos, música, risadas, confissões, segredos, pedidos.

Posteriormente consegui correlacionar algumas das situações observadas no Abrigo e na Casa Lar 2 com outras situações passadas na Casa Lar 1 pesquisada, logo, nenhuma das experiências de campo incompletas foi descartada. A recusa, o tropeço e até mesmo a permissão que passei em cada um dos casos são exemplos, de um lado, dos desafios e dificuldades que um pesquisador pode enfrentar ao ir para campo. Por outro, dos limites que essas instituições têm. Sejam eles impostos pelos poderes locais externos a elas, ou decorrentes da própria estrutura interna.

1.4. O entender e ser entendida

Considerando os quase quatro meses de trabalho de campo pautado pelas orientações etnográficas e realizado em três instituições de acolhimento, o objetivo deste capítulo é evidenciar o percurso, as angústias e a criatividade metodológica necessária a uma pesquisa para a qual a regra vigente era a de não fazer perguntas, fossem estas realizadas de modo direto, por meio de entrevistas, ou indiretas, ou no decorrer de um diálogo casual.

Retomando Malinowski, agora com o foco na segunda pedra basilar, a tentativa será de apontar as nuances que fazem de uma observação direta ao mesmo tempo geral, ao ilustrar as “*condições adequadas ao trabalho etnográfico*” (MALINOWSKI, 1997, p. 21), e particular, postas as peculiaridades de cada pesquisa, pesquisador, pesquisado, tempo, contexto, recorte. A condição inicial para que o leitor possa compreender qual a entonação

que engendrou a observação direta desta pesquisa é a compreensão da estrutura base de uma instituição de acolhimento, retomo-a aqui brevemente.

A principal diferença, prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente¹² (BRASIL, 1990), está em a Casa Lar ser sustentada pelo ideal que permeia a noção de família padrão formada por pais e filhos, os primeiros representados pela figura da mãe social, que fica dia e noite com as crianças, ocasionalmente tirando uma folga, e é apenas auxiliada pelos outros funcionários da instituição, como educadores, psicólogo, assistente social e administradores.

Já o Abrigo não objetiva reproduzir o ambiente familiar da criança, é uma modalidade voltada a comportar o maior número de crianças em detrimento da qualidade do atendimento oferecido a elas. Focando-se em acolher um maior número de moradores dentro das melhores condições possíveis. Nesse modelo de instituição não existe a figura da mãe social, responsável por “dar carinho” para as crianças. Porém, em nenhum dos modelos relação entre os educadores e os moradores possui caráter sentimental, permanecendo limitada à função disciplinadora¹³.

O número máximo de moradores, 10 na Casa Lar e 20 no Abrigo, também possibilita que na primeira cada criança ou adolescente tenha uma atenção maior. Outro fator diferenciador é que ao Abrigo são encaminhados os casos considerados mais complexos, como de adolescentes grávidas, sem vínculos familiares ou em situação de rua. O que desvia a atenção dispensada a eles, e faz com que a concentração seja em minimizar os conflitos.

De volta a Malinowski e a segunda pedra, o autor defende a observação direta a partir de uma total imersão na ilha do nativo, que neste caso são as instituições de acolhimento e suas crianças e adolescentes. Não entrarei aqui nas discussões traçadas pela Antropologia Urbana, nos limites e desafios de ser o “outro” em meio ao que o autor denomina semelhante. Na verdade, considero a total imersão enquanto os momentos passados em campo, possibilitada pelo sentimento de estranhamento para/com o nativo, o pesquisado. Pois, independentemente das semelhanças culturais e proximidade física com o *locus* do campo, a zona de símbolos e significados muda de um grupo para outro, ainda que sejam pertencentes a uma mesma sociedade.

O que também precisa ser levado em consideração é que o período de observação direta e o tempo passado dentro das instituições são fruto de uma negociação delicada com os

¹² O intuito aqui não é fazer uma análise ou apontar as dimensões positivas ou negativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), esse movimento já foi realizado por autores como Snizek (2007), Gontijo (2007), Carreirão (2004), Salina-Brandão (2009) e Oliveira (2007). Outra referência de análise do ECA, em defesa da convivência comunitária é o texto: *O direito à convivência familiar e comunitária : os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil* (IPEA, 2004).

¹³Sobre disciplina nas instituições de acolhimento ler Incrocci e Pimenta (2012).

administradores da Casa Lar e do Abrigo. Os argumentos utilizados foram que as crianças já faziam muitas atividades e que não teriam tempo para mim, bem como que em alguns horários não teriam educadores o suficiente trabalhando para me acompanhar na pesquisa, que deveria ser vigiada de perto em função da não pergunta.

Nenhum dos argumentos se sustentou após o início do campo. De um lado por a maior parte do dia das crianças e adolescentes, independentemente da instituição, ser constituído de tempo ocioso. Por outro, logo que cheguei observei que os educadores trabalham em turnos de 12 horas por 36, de modo a manter sempre o mesmo número de funcionários trabalhando, e também por desde o primeiro dia ter sido considerada por esses como uma pessoa a mais para cuidar dos moradores, sendo deixada a sós com eles durante praticamente todo o tempo passado em campo.

Não me vali desses momentos a sós com as crianças e adolescentes para fazer perguntas, respeitando as exigências dos administradores. Também respeitei em todos os dias de observação o início e o término do horário por eles estipulado. No entanto, o tempo em que estivemos somente eu e as crianças tem por característica principal no caso da Casa Lar 1 a cumplicidade, e no do Abrigo o incomodo.

Para Malinowski (1997, p. 22), um pesquisador que imerge na vida da aldeia e “mete o nariz em tudo”, logo passa a ser visto como uma parte integrante das suas vidas, por vezes até mesmo um mal ou aborrecimento necessário. Na Casa Lar o destaque fica para o “parte integrante”. Já no Abrigo predominou o “mal ou aborrecimento”, para eles desnecessário.

Esta divergência de aceitação entre uma e outra instituição é justificada pelas diferenças determinadas pelo ECA (1990). Dentro da Casa Lar as crianças e adolescentes têm acesso restrito aos espaços. O tempo de lazer e das tarefas da escola é passado na sala de televisão do primeiro andar, geralmente destinada aos mais novos, ou na sala do segundo andar, é dividida entre outra sala de televisão e uma de brincadeiras e estudos. A restrição fez com que elas se concentrassem no ambiente no qual eu estava com maior facilidade.

A aglomeração das crianças e adolescentes em um só espaço foi o primeiro fator facilitador do contato entre eu e elas. O segundo é explicado pela figura da mãe social, que por representar uma quebra na normativa da impossibilidade de existência de afetividade entre os educadores e os moradores da casa, cumpre um modelo de cuidado e acolhimento. Diferentemente do Abrigo, onde a ausência de afetividade proporcionada por essa figura faz com que as crianças não tenham o mesmo referencial e, conseqüentemente, não acolham o outro, o desconhecido, estando focados apenas naqueles que podem lhe dar o que necessitam.

Tal regra não está prevista em lei, mas se consolidou pela experiência vivida, pelo costume e hábito presentes no cotidiano de uma instituição de acolhimento.

Na busca por fugir do estigma da autoridade e imposição da disciplina designado aos educadores, e por alcançar um estágio no qual as crianças e adolescentes se sentissem confortáveis para compartilhar seus pensamentos, visão de mundo, ideais, sonhos, medos, inseguranças, até mesmo segredos comigo, acabei me assemelhando à figura da mãe social. Porém, diferentemente dela que está sempre concentrada nas atividades domésticas proibidas para as crianças, como passar roupa, fazer almoço e jantar, costurar, passei os dias de observação sentada no chão de alguma das salas comunitárias sendo puxada, escovada, pisada, escalada, rabiscada, pintada por aqueles meninos e meninas.

De modo contrário, no Abrigo as crianças e adolescentes têm certa liberdade para transitar por todo o seu espaço. Com exceção dos momentos em que, a fim de minimizar a confusão, os educadores optam por manter algumas brincando no quintal e outras no interior da casa, trancando a porta ao final da escada. A separação e a multiplicidade de locais constituíram uma primeira barreira para o contato e aproximação com os moradores do Abrigo.

A segunda barreira, também em oposição a Casa Lar 1, é justamente a ausência da mãe social. No abrigo não existe nenhum adulto que corresponda à necessidade das crianças e adolescentes por afeto, logo, a forma encontrada por um menino ou menina para obter atenção é via atitude que o/a faça se destacar em meio a tantos iguais. Tais atitudes se manifestam, na maioria das vezes, por meio de brigas, físicas ou verbais, pois o choro delas advindo é o meio de acesso mais rápido à atenção.

A priori esse quadro pode parecer contraditório, mas a atenção da qual falo me referindo ao Abrigo é tecida pela autoridade refletida pelos educadores, autoridade que culminava em benefícios para aqueles que a conquistam. E que tem como base justamente o distanciamento, que caminha na contramão da proximidade necessária a construção de uma zona comum de signos e significados entre o pesquisador e o nativo.

Em decorrência desse fluxo, firmou-se normal que as crianças não se aproximassem de mim dentro do Abrigo, por não enxergarem motivos para requerer a minha atenção, posto que não poderia proporcionar em troca um pouco a mais de comida no almoço, a prioridade na hora de escolher a roupa após o banho, o controle da televisão, ou, na melhor das hipóteses, um olhar de censura para aquele que também brigou mas chorou por último, recompensas substitutas de um abraço, afago, cuidado.

Tal forma de significar a atenção dentro do Abrigo também fez com que as crianças e adolescentes vissem a minha presença ali como incômoda, pois a minha existência culminava, quase que obrigatoriamente, na ausência dos educadores¹⁴, logo em um distanciamento ainda maior entre pequenos e adultos. Fato que dificultava o jogo de recompensas por eles partilhado gerando certo desconforto.

Outro fator influenciador da aceitação ou rejeição da minha presença enquanto alguém estranho à rotina da Casa ou do Abrigo é um pequeno detalhe notado nos primeiros contatos com os moradores das instituições: ao contrário do que aconteceu no Abrigo, na Casa Lar 1 fui apresentada aos funcionários e crianças. Mesmo com a apresentação, feita a apenas alguns e transmitida no boca a boca para os outros, cada um deles, pequenos, grandes e adultos, me fazia a mesma pergunta ao conversarmos diretamente pela primeira vez: “quem é você, tia?”.

Do mesmo modo como em uma escola primária as professoras são chamadas de “tia” pelos seus alunos, ou as mães ensinam seus filhos a chamarem seus amigos de “tio” ou “tia”, a conotação dada pelos moradores à palavra é a de alguém próximo, mas com quem não se tem nenhum vínculo sanguíneo.

Nas instituições de acolhimento com que tive contato, todos os adultos eram denominados tios ou tias. Os adultos usualmente chamavam uns aos outros pelo nome, entretanto quando a finalidade era indicar o outro para alguma criança, o faziam pelas palavras delas: “*pede isso pra outra tia*” ou “*pergunta pro tio se é o turno dele hoje*”.

A importância da pergunta está primeiro nessa pequena palavrinha “tia”. Ao se valerem dela para se dirigir a mim, tanto os adultos quanto as crianças da Casa Lar 1 estão me dizendo que me reconhecem como alguém do grupo. Posso afirmar isso porque presenciei a ida de outras pessoas estranhas à instituição e geralmente todos se referiam a elas como “moço” ou “moça”.

O outro ponto é que, ao se aproximarem tempo e emocionalmente o suficiente para fazerem a pergunta e esperarem a resposta, eles davam abertura para que um primeiro diálogo pudesse ser construído. Posto que nunca paravam na primeira questão. A exemplo o meu primeiro contato com um grupo de meninas. Elas estavam brincando na sala de televisão do andar de baixo, me sentei perto para observá-las. Em sequência aconteceu o seguinte diálogo:

– *eu: Oi.*

– *Meninas: Quem é você, tia?*

¹⁴ O afastamento dos educadores durante a observação deixando as crianças a cargo do pesquisador é uma ação que também pode ser encontrada nos relatos de campo de Barros e Fiamenghi Jr. (2007).

- *eu: Meu nome é Lígia, e vocês?*
- *Cecília: O meu é Cecília, ela é a Joana, a Bárbara e a Luísa. O que você faz aqui?*
- *eu: Eu sou estudante.*
- *Cecília: Você veio trabalhar?*
- *eu: Não, eu vim aprender.*
- *Cecília: Então você faz um estágio aqui?*
- *eu: Mais ou menos. Do que vocês estão brincando?*
- *Cecília: De Barbie.*
- *Luísa: Cada uma tem uma roupinha...*

O desenrolar da conversa aparecerá em outros momentos do texto, mas anexá-la aqui é dimensionar a importância que a diferença entre o fazer ou não a pergunta teve no decorrer dos campos. No Abrigo nenhuma criança ou funcionário teve a curiosidade de perguntar o que eu fazia ali, logo nenhum diálogo se desenrolou com eles.

A resposta dada para essas meninas e todos os outros sobre o quem eu era e o que fazia ali foi a mesma: era uma estudante fazendo estágio. Era uma exigência do administrador que a pesquisa não fosse revelada. E essa se aproximava mais da verdade do que qualquer outra desculpa que pudesse dar. O senso de que eu era apenas uma estudante também foi fundamental para a minha aceitação ali dentro. Ao me enxergarem dessa forma, as crianças não me vincularam a uma figura de autoridade. O que possibilitou que tivessem comigo uma abertura não dispensada a nenhum dos outros adultos.

Os educadores e a mãe social, por sua vez, se sentiram tranquilizados pelo fato de eu, teoricamente, ainda ser estudante, pois isso me diferenciava dos técnicos “já estudados”, e os deixava livres para expor sua opinião a respeito da Casa, das crianças, dos técnicos, da vida. Com o “tia” eu me tornei uma pessoa como eles, fossem crianças ou adultos.

Após a apresentação das condições sob as quais foi realizada a observação direta, é possível indicar que, tal qual prevê Malinowski, os momentos passados em campo me possibilitaram criar a sensibilidade necessária para me sentir em verdadeiro contato com os participantes da pesquisa. De modo a compreender o porquê do mal estar causado pela minha presença no Abrigo e me retirar do campo. Por outro lado, diferentemente de como é narrado por Malinowski, a harmonia entre o etnógrafo e aquilo que o rodeia em campo não aconteceu de forma natural, posto que as regras do campo foram determinadas por sujeitos que não eram

os participantes diretos da pesquisa, ou seja, pelos administradores e educadores, não pelas crianças e adolescentes.

Essa sensibilidade não significa que nos primeiros dias eu compreendia o que se passava ao meu redor. Paulatinamente as falas, risadas, piscadelas, gestos e gritos começaram a fazer sentido. Esclarecidos mais pelas conversas do que pelos instrumentos metodológicos levados a campo.

1.5. Criando arapucas e coletando dados

Quebrada a barreira do ser aceita em campo com a construção de diálogos, estava posta a necessidade de mantê-los e de dotá-los de significado. Somente assim poderia começar a coletar dados que me permitissem escrever esta dissertação. Esse foi um processo complicado, porque os instrumentos trazidos pelas teorias acerca da infância, e as experiências registradas pelos autores em artigos de temática semelhante, não surtiram efeito nos meninos e meninas em questão. Não conseguiram captar as nuances do dia a dia dentro das instituições, a voz das crianças.

Apesar de as teorias voltadas à criança ao considerarem-nas, de um modo geral, aptas a responder a questionamentos diretos por serem indivíduos com saberes e opiniões formadas. Fui alertada por todos os administradores sobre a impossibilidade de realizar entrevistas com as crianças. Posição marcada pela tentativa de proteção dessas, e não por uma possível incapacidade.

Estudos como o de Prada e Weber (2006) e Coutinho (2008) contrapõem tal postura. Na pesquisa realizada pelas primeiras, entrevistas roteirizadas foram utilizadas como instrumento de apreensão do contexto de abrigamento de crianças moradoras de uma Casa Lar e um Abrigo Institucional. As perguntas eram feitas para as crianças a partir de uma situação imaginária, elas então deveriam se colocar no lugar do personagem principal e responder o que fariam se estivessem em determinada situação.

Não questiono a eficácia da entrevista como metodologia para crianças. O fato é que este recurso me foi negado pelos administradores, o que colocou em voga o como obter respostas sem fazer perguntas. Diferentes soluções são trazidas por Pires (2007), Vieira (2006) e Soares (2005), dentre essas o desenho apareceu como o principal facilitador para formação de laços entre pesquisadores e crianças, seguido de filmes temáticos e brincadeiras

lúdicas, como a encenação do que é popularmente chamado de brincadeiras de “casinha”, “escolinha”, “mamãe filhinha” etc..

É neste ponto que retomo o pensamento de Malinowski, o autor afirma que o antropólogo:

Tem de ser um caçador activo e conduzir para lá a sua presa e seguí-la até aos esconderijos mais inacessíveis. Isto leva-nos aos métodos mais activos de persuasão dos testemunhos etnográficos. (1997, p. 23)

Ao mesmo tempo em que reforça a ideia de que não basta lançar as redes e torcer para apanhar algo, que é necessário ser um caçador ativo, que estuda a sua preza e os métodos de caça, Malinowski é incisivo ao discorrer sobre a importância de o antropólogo encontrar um equilíbrio entre estar treinado e atualizado teoricamente e ser capaz de alterar e abandonar suas perspectivas, de modo a moldar suas teorias aos fatos, ao campo, encontrando as melhores condições para trabalhar. Daí a ideia para o tema deste tópico, uma analogia às arapucas, aqui instrumentos metodológicos, criadas pelos pesquisadores sob finalidade da coleta de dados.

Adaptações que se fizeram necessárias ao retirar do leque de possibilidades teoricamente elencado as entrevistas diretas ou indiretas, o que me fez ir atrás de novos métodos de caça, a começar a buscar em outros trabalhos instrumentos e métodos que facilitassem a criação de uma zona de conforto entre eu e as crianças. Acrescidas agora de demandas coletivas das crianças e adolescentes moradores da Casa Lar¹⁵. Após o primeiro contato e a aceitação dos meninos e meninas quanto a minha presença na casa, comecei a buscar instrumentos que viabilizassem a coleta de dados.

O primeiro deles foi a elaboração de desenhos, cheguei no horário marcado para observação munida de vários lápis de cor, lápis de escrever, papéis, tesouras, borrachas. A finalidade, com base em trabalhos de referência, era que as crianças fizessem desenhos com base em alguns temas previamente determinados (família, escola, amigos, sonhos etc.), e que posteriormente descrevessem o desenho para registro em caderno de campo. No entanto, tão logo propus a atividade, percebi que não atingiríamos a proposta.

¹⁵ Única instituição, em decorrência dos motivos já elencados, na qual prossegui com a observação direta, chegando à fase que Malinowisk denomina “métodos especiais de recolha, manipulando e registrando suas provas” (1997, p. 21).

Esses meninos e meninas, justamente por causa da situação de risco vivida, não freqüentaram a escola mais do que um ou dois anos incontínuos¹⁶, o que ocasionou uma inabilidade com os desenhos. Em outras palavras, a proposta do desenho foi limitada a alguns rabiscos e pedidos para que eu desenhasse e eles pintassem corações a serem entregues para mim e para os educadores.

As folhas de papel se transformaram em frotas de aviões de papel destinados a apenas um ou dois vôos antes de serem pisoteados e substituídos por um recém feito, geralmente por mim. A cola foi espalhada pelas superfícies do chão e da mesa, as tesouras imediatamente usadas para cortar qualquer coisa que eles vissem pela frente, portanto rapidamente confiscadas, os lápis e borrachas eram arremessados de um lado para o outro, apontados e repontados, deixando casquinhas espalhadas por todo o canto. Porém desenhos mesmo consegui resgatar apenas uns 4 ou 5 que não foram feitos por mim e que fossem identificáveis, nenhum deles contou com a descrição das crianças.

Quando cheguei, novamente eles não tinham voltado da colônia. Por isso fiz o mesmo da semana passada, me reuni com os pequenos, dessa vez peguei meu kit de lápis de cor e as folhas. A bagunça começa imediatamente, eles não querem desenhar. Entre os Pequenos, o João quer que eu faça aviões de papel e os outros brincam de jogar os lápis pelo chão. Tempo depois os mais velhos chegam e se animam com os lápis. A Yolanda pergunta se pode desenhar depois que colocar a filhinha dela, Nina, para dormir. Respondo que sim. O Pedro e o André hoje não falam direito comigo, somente falam um “oi” rápido e saem de perto. A Cecília pega uma folha, um livro para apoiar e senta no sofá para desenhar. A Joana e a Luiza sentam perto de mim com suas folhas e lápis e começam a desenhar também. Elas desenham flores e grama. A Luiza faz um arco-íris redondo e a Joana não demorar a rir dela e mostrar que desenha melhor, faz um arco-íris no formato “normal” e uma árvore. O que faz a Luiza ficar triste e dizer que não sabe desenhar árvores. Caio na besteira de falar que posso desenhar a árvore para ela. Ela fica feliz, mas isso acaba com a minha proposta para os desenhos, logo tudo vira um mar de corações e flores desenhados por mim e pintados por eles. Alguns para serem entregues aos educadores, outros são devolvidos para mim. As exceções ficam por conta do João, para quem desenho duas árvores, uma que ele pinta de verde e a outra de laranja, falando que são para o pai e a mãe respectivamente, e da Jéssica que desenhou ela, a filha e a Cecília numa casa, me explicando que eram elas depois do

¹⁶ Situação que abrange a maioria das crianças e adolescentes e se estende mesmo àqueles com idade superior aos 12 anos, ao considerarmos que a idade média de início escolar é aos 6 anos.

acolhimento como uma família. O Pedro fez um desenho meio rock, indo contra a onda sentimental, diferentemente do André que desenhou um coração, escreveu “te amo” e me deu. Não tinha percebido que eles tinham pego folhas e lápis e se juntado à Cecília no sofá. Houve um pouco de choro por parte da Bárbara e da Luiza para que eu pintasse os desenhos além de já fazê-los, mas fui firme ao falar que na fazia sentido eu desenhar e pintar, ao que elas desistiram de chorar em roda de mim e foram fazer por elas mesmas meio mal humoradas. Meia hora depois qualquer tentativa minha de pedir que desenhassem alguma coisa em específico era completamente ignorada, aos poucos eles abandonaram os lápis e preferiram ficar perguntando sobre a minha vida e contando sobre eles. Pouco mais tarde o Severino se junta a nós na salinha de brinquedos com uma caixinha de som ligada a um pendrive...

O leitor pode se perguntar se as crianças também fazem isso com o material escolar que é disponibilizado para aquelas que freqüentam a escola. A resposta é não, posto que esse material não é de acesso livre, ou seja, somente pode ser utilizado sob supervisão nos momentos em que fazem as tarefas de casa, e que qualquer mau uso acarretaria algumas horas de castigo. Logo, é possível supor que outro fator determinante ao insucesso da proposta dos desenhos foi a ânsia das crianças em brincar livremente com esses materiais, em oposição à rigidez usual. Liberdade que, como pôde ser notado, boicotou qualquer proposta que eu tentasse fazer.

A segunda arapuca que armei foram os filmes, esta, no entanto, já foi uma demanda deles próprios. As teorias nas quais este instrumento é utilizado destacam o quão rico pode ser um debate entre as crianças após uma sessão de cinema. Os moradores da Casa Lar, no entanto, não estão habituados a assistir filmes, a exceção fica a cargo dos mais velhos, que eventualmente assistem a algum filme trazido por um educador, e que nessas ocasiões proíbem os Pequenos de acompanhar. Essa falta de costume tornou quase impossível que ficassem parados tempo o suficiente para assistir a um filme inteiro.

Como o prometido hoje eu trouxe um filme para assistirmos. A escolha foi o filme “Meu Malvado Favorito”, por dois motivos: 1º por abordar o tema da adoção e 2º por falar de violência, temas que esperava poder conversar com as crianças após a sessão. Cheguei e as crianças não tinham voltado da colônia de férias ainda. Fiquei com os pequenos na sala de TV do primeiro andar. Eles logo vieram pedir para que eu retomasse a fábrica de aviõesinhos de papel, e lá estava eu fazendo um atrás do outro. Entre um avião e outro eles

querem brincar de me escalar e de serem jogados para cima. O João é o mais medroso, já a Angélica não tem nem um pouco de medo de ser arremessada, assim como o Jorge. Pouco depois os mais velhos chegam, e me cumprimentam como se eu pertencesse tanto quanto eles ao Lar, com a maior naturalidade possível. Fico feliz. Até mesmo o Pedro me cumprimenta pela primeira vez com um beijo e o André vem falar “oi”. Chamo todos para o filme e descemos. Sento-me no chão, na frente do sofá, quero deixar os melhores lugares para eles. A Cecília e a Bárbara sentam atrás de mim, em cima do sofá. O Jorge chega e senta sem cerimônias no meu colo. O João se aninha em mim do lado direito e a Luiza do esquerdo. Ela vai se ajeitando e em pouco tempo está dormindo. No outro sofá, o maior, se sentam a Yolanda e o André. O Pedro põe o filme para rodar no DVD e acaba no sofá com eles. Aproveito para perguntar se concordam em conversar comigo sobre o filme ao final e eles, sem muita determinação, dizem que sim. A Joana fica rodeando a sala inquieta demais para se sentar e assistir. Noto que está incomodada por não estar ao meu lado, entretanto, o que posso fazer? Não tenho braços e pernas para todos... No início eles prestam atenção no filme, algumas vezes têm pequenas discussões, brigas, por espaço, porque alguém que já assistiu o filme (Pedro na maioria das vezes) começa a contar o que vai acontecer ou, até mesmo, porque alguém não está entendendo e fazendo perguntas. O filme passa e o único comentário sobre adoção vem da Cecília, que diz que as três meninhas do filme são ela, a Bárbara e a Cristina. Aos poucos as crianças vão perdendo a atenção no filme. O João dá lugar à Joana, que se deita apoiada no meu joelho. Uma educadora pede que eu acorde a Luiza, ou ela não dormirá direito de noite. O João e o Jorge vão e voltam, brincando com os aviões. Outros mais saem da sala para lancha ou tomar banho. E, no final, ficamos assistindo o filme eu, a Yolanda, o Pedro e o Severino, que chegou mais tarde e sentou ao meu lado. O filme acaba e o Severino corre ao quarto para pegar um DVD de música para ouvirmos. Posso notar que eles geralmente não fazem isso, pois ele vai rápido a fim de que nenhum educador possa vir pegar o controle do DVD antes dele colocar a música. Pergunto o que eles acharam do filme, no entanto a resposta mais energética que obtenho é “legal tia, traz outro semana que vem? Mas dessa vez do Batman, tá”, e logo estão todos discutindo as músicas do DVD do Severino.

Poucas crianças efetivamente assistiram ao filme completo. E mesmo estes se levantaram antes que eu pudesse iniciar uma proposta de conversa sobre o filme, ainda que eu tenha convidado-os ao início para um diálogo posterior. A inquietação inviabilizou que as sessões fossem consideradas enquanto um instrumento metodológico conforme previsão, tal qual aconteceu com os desenhos.

Insistindo na mesma lógica, tentei aproveitar o interesse das crianças e adolescentes pela tecnologia e deixei por duas vezes uma câmera digital e meu celular na mão deles. De um lado uma disputa por quem era a vez de fotografar e filmar, de outro, a falta de hábito em utilizar esses equipamentos resultou em fotos desenquadradas e desfocadas. A maioria delas registrou as crianças em movimento, dando pulos e piruetas em exibição para a câmera, outras poses de cada um deles em um momento individual.

Quanto às filmagens, dois vídeos foram feitos, o primeiro proposto por mim, uma sugestão que fizessem perguntas uns aos outros, como em um programa de entrevistas. Proposta frustrada pelo excesso de timidez diante da câmera e pela algazarra formada quando finalmente uma pergunta ou resposta eram formuladas, e que tornava incompreensível qualquer fala.

O segundo filme consiste na gravação de um momento de espontaneidade deles, quando um dos meninos mais velhos pegou uma pequena caixa de som e colocou funk para tocar. Rapidamente estavam todos dançando e me pedindo para que filmasse um clipe musical com a coreografia deles. Momento que foi interrompido menos de cinco minutos após seu início por um dos educadores, que afirmava que aquela música não era apropriada e o som estava alto.

Este instrumento não pode continuar a ser utilizado a pedido dos funcionários da casa, que não acharam aconselhável que eu deixasse a câmera nas mãos das crianças, por preverem confusão e um mau manejo da mesma. Também pelo receio destes em me deixar fotografar as crianças, lembro que não fui autorizada a identificá-las de forma alguma na pesquisa. A presença do equipamento foi encarada como uma quebra dessa regra.

Ainda assim, na minha última ida a campo, levei as fotos e vídeos e conectei a câmera na televisão da sala, a fim de que todos nós víssemos juntos as fotos e os vídeos gravados. Vieram assistir os educadores e as crianças mais novas, que ficaram encantadas ao se verem pela primeira vez em uma televisão. Estes colocavam a mão na tela e olhavam intrigados perguntando se eram eles mesmos. Os mais velhos, por sua vez, compreenderam que aquela seria a minha última vez na casa e, não aceitando bem a situação, não quiseram nos acompanhar, optando por espiar pela porta em alguns momentos. Ainda assim deixei para eles um pendrive com os arquivos, para que tornassem a vê-los quando quisessem.

Não lancei mão das fotos e gravações que as crianças fizeram por ter sido esta mais uma exigência dos administradores da Casa Lar 1. Em função da proteção à identidade das crianças eles vetaram a utilização do material na dissertação, a exceção fica com algumas referências que faço ao conteúdo das fotos no terceiro capítulo desta.

Os outros instrumentos já foram fruto de uma imaginação metodológica, da ânsia por meios que possibilitassem a criação um ambiente propício à coleta de dados. Me vali, nessa busca por informações, das brincadeiras lúdicas e de sessões de manicure e cabeleireira, durante as quais a expectativa era que as meninas e meninos, que também pintaram as unhas e tiraram a sobrancelha, aproveitassem os momentos juntos e começassem a dialogar sobre a sua vida, a fazer as fofocas usuais de um salão de beleza.

As brincadeiras lúdicas, caracterizadas popularmente como casinha, mamãe e filhinha, boneca, eram sempre iniciadas e cessadas pelas crianças, geralmente meninas. Fui convidada a participar das brincadeiras por uma vez, e assumi o papel que me era designado, a mãe de uma das crianças. Foi interessante e inesperado acompanhar os diálogos passados entre os “personagens”, a forma como se caracterizavam, como organizavam a casa imaginária, como estabeleciam hierarquias. Ainda que eu não tenha participado das outras brincadeiras, esse momento ao ser relacionado com outros passados em conjunto com as crianças, forneceu dados sobre as expectativas e sonhos delas, informações que serão resgatadas em outro capítulo desta dissertação.

O último desses instrumentos, ou arapucas, foram as sessões de manicure e cabeleireira, que geraram confusão maior que as demais. Em conversa com as meninas sobre beleza e vaidade, elas me contaram que adoravam pintar as unhas, mas que dificilmente tinham acesso aos produtos, somente quando uma das educadoras resolvia levar esmalte. Elas me pediram então para que levasse, e eu aceitei imaginando que seria uma boa oportunidade de conversarmos enquanto pintavam as unhas. Conforme é popularmente dito, salões de beleza são propícios a conversas e fofocas.

Depois de passar na loja para comprar os produtos, esmalte, acetona, algodão etc., todos destinados a crianças, levei-os para campo. Junto com um filme para que os meninos pudessem assistir, pressupondo que esses reclamariam por não terem nada para fazer e não gostarem de esmalte.

Esperava que pudesse conversar com uma de cada vez enquanto fizesse a unha delas, o que a princípio parece funcionar. Sentei-me com a Yolanda, a Cecília, a Joana e a Luiza na salinha de brincadeiras, enquanto os pequenos corriam pela casa e os meninos assistiam ao DVD na sala de TV do primeiro andar. Porém não consegui manter uma ordem com os esmaltes, e logo eles estavam espalhados pelas mesas, assim como a acetona e o algodão. Todas querendo pintar as mãos e os pés umas das outras, brigando pelo esmalte, deixando cair... aquela meleca.

[...] Elas estão muito felizes com os esmaltes, explicam que dificilmente tem acesso a isso ali, mas que gostam muito de maquiagem. O tempo todo se revezam para manter um diálogo, sobre os mais variados assuntos. Tento não ser muito chata com a bagunça que fazem, não quero que me associem aos educadores e sua disciplina, mas não posso evitar pedir que tomem cuidado, argumentando que caso haja muita bagunça não me deixarão mais trazer os esmaltes. Acabo me virando uma mediadora das brigas.

[...] O André aparece querendo pintar a unha também. No começo ele só quer passar a base, argumentando que homem também pode passá-la. Entretanto, quando vejo ele está passando o esmalte rosa nas unhas. O caos está instalado na sala, os pequenos fuçam no estojo até acharem tesouras e cola, cortam todas as folhas e as colam em qualquer lugar. A briga pelos esmaltes se intensifica, logo o¹⁷ chão e as mesas estão repletas de esmalte rosa e azul e acetona.

Ao final eu estava suja dos pés à cabeça com os esmaltes, com uma menina pintando as unhas do meu pé e outra as da minha mão. Em outro momento as crianças também sugeriram uma sessão cabeleireiro, tirando o excesso de pelos entre as duas sobancelhas, apenas os mais velhos e sob autorização dos educadores, e escovando e prendendo o meu cabelo. Essas sessões de beleza, ainda que mais uma vez coordenadas pelas crianças, que assumiram as rédeas me deixando no banco do carona, culminaram em bons momentos de descontração, e efetivamente propícios a conversas que foram posteriormente registradas em caderno de campo.

Poderia dizer que entre uma proposta e outra as crianças aos poucos começaram me ver como alguém do grupo. Ao contrário dos outros educadores, que sempre mantêm limites claros e distantes entre si e as crianças, assim que eu colocava os pés na casa delas, desde as menores até as mais velhas, já estavam dependuradas em mim, rindo, brincando, pedindo colo, beijando, abraçando, penteando o meu cabelo. Essa disponibilidade fez com que eu me misturasse com elas de uma forma que não estavam acostumadas. E, conseqüentemente, com que elas sentissem em mim a confiança e segurança necessárias para que expusessem suas opiniões, vontades, crises, seu querer, seus sonhos, vaidades.

Por outro lado, devo considerar a fala de Malinowski (1997) a respeito do tabaco durante o estabelecimento da relação com o nativo. O autor coloca que um dos fatores de aceitação dele no cotidiano dos nativos, mesmo que na posição de um “aborrecimento

¹⁷ Algumas partes do caderno de campo foram suprimidas posto que serão retomadas em outros momentos da dissertação.

necessário”, foi a doação de tabacos. A reflexão que faço é a de que este processo se repetiu entre mim e as crianças, de que a minha aceitação configurou na realidade um sistema de trocas: informações, deles, por bens materiais (lápiz, papéis, canetas, filmes, esmaltes) e um pouco de atenção, disponibilidade e carinho, meus.

Pensamento que se consolida ao analisarmos a forma como o carinho e a atenção se transformaram em moedas de barganha dentro da casa. Um exemplo a ser observado é a forma como a proposta de desenhos teve um direcionamento diferente daquele que foi por mim proposto. Conforme foi narrado, as crianças pediam que eu fizesse alguns desenhos para que elas pintassem. Esses desenhos eram em sua maioria¹⁸ corações e flores, sempre acompanhados de um escrito: “eu te amo tia”, “você é muito importante para mim”, “te adoro”, “te curto muito” ou “você é o meu amor”. Depois de pintados, os desenhos eram entregues para mim ou para outro dos educadores em troca de um segundo de atenção, um elogio ou abraço, breve no caso dos educadores.

O mesmo sistema de barganha era aplicado em outras situações na casa, um momento de brincadeira rapidamente se transformava em briga e choro na presença de um educador, posto que choro algumas vezes era sinônimo de atenção, outras de castigo. Assim o dedurar ou não o amigo dependia do quanto de atenção era possível conseguir no sistema de trocas.

O caso do que chamei bens materiais possui a mesma lógica e traz outro indício do sistema de trocas: a reação das crianças nas vezes em que não levei algum material para elas ou que discordei quanto ao uso. Por exemplo, uma vez que os meninos, que estavam de castigo, pediram para que eu deixasse para eles assistirem no final de semana o filme que eu havia levado, mas que não puderam ver em decorrência do castigo. Quando eu disse que não poderia deixar com eles por ser alugado, eles voltaram para os quartos e não quiseram mais conversar comigo naquele dia. Outro momento quando as meninas quiseram um dia após terem pintado as unhas tirar todo esmalte e repintar. Argumentei que não havia necessidade, que poderiam passar aquela semana com uma cor de esmalte e trocar na próxima. Elas brigaram comigo e não aceitaram a negativa, ao que, em alternativa, propus que pintassem as minhas unhas.

A diferença entre mim e os educadores, ao que concerne às moedas de barganha, é que com os educadores o sistema de troca do carinho/atenção ou dos bens trazidos por esses é mais sutil, uma vez que as crianças não têm algo “valioso” para fornecer como contrapartida. Elas podem facilitar o trabalho desses educadores, se comportando, dedurando um erro do

¹⁸ As exceções ficavam por conta dos pequenos, 2 até 5 anos, que pediam que eu desenhasse animais, árvores, barcos, carros, até mesmo uma injeção. Esta havia sido tomada no dia anterior.

outro, fazendo mais ou menos atividades domésticas, mas, ao final, não é muito além do que esses educadores conseguem por meio da autoridade. Enquanto o “pagamento” que recebi foram os dados necessários a esta pesquisa, moeda para mim de muito “valor”.

O jogo se inverte quando o ponto é o Abrigo, conforme pode ser observado no relato acerca da entrada e não permanência. Seguindo a mesma linha de raciocínio que sustenta a argumentação a respeito do sistema de trocas, é possível afirmar que o que foi por mim oferecido lá não configurou na visão das crianças uma moeda de troca “valiosa” o suficiente nem ao menos para ser barganhada. Questão que aparece no texto quando narro o incômodo que gerei nas crianças devido à relação minha presença/ausência dos educadores. Sob este ponto de vista, o “valor” da moeda dentro do Abrigo estava muito além das minhas possibilidades, isto considerando que ele é determinado pelo poder (ou falta dele) de conceder regalias, e que, para adquiri-lo eu precisaria ser dotada de autoridade, e eu não o era. Ali a efetiva troca era realizada entre crianças e educadores, e não fui convidada a dela participar.

Tendo sido a abertura das crianças à participação na pesquisa um ato involuntário, emocional, ou um complexo sistema de trocas, barganha, quiçá um misto de ambos, o fato é que as conversas que permeavam essas atividades, ou a ausência da fala, os momentos de silêncio, os gestos e olhares, que posteriormente eram registrados em caderno de campo, se mostraram mais ricos do que qualquer entrevista ou interpretação de desenho. Algumas vezes o diálogo era iniciado com uma pergunta sobre mim, meus sonhos, minha vida, minhas opiniões. Procurei respondê-las todas as vezes com a maior sinceridade, considerando que esta era uma troca válida. Com a zona de compreensão formada, as crianças expunham seu passado, seus medos, angústias, desejos e segredos.

Há, no entanto, uma diferença entre significar as falas das crianças no contexto em que foram ditas, e fazer com que elas adquiram sentido para os leitores desta dissertação. Por esse motivo, após descrever por quais caminhos passei para que conseguisse entender e ser entendida pelas crianças, as arapucas e sistemas de troca, cabe explicitar os meios dos quais me vali para tornar os dados obtidos em campo inteligíveis ao leitor.

CAPÍTULO II – Por que estamos aqui? E quem são Eles?

Este capítulo tem por finalidade responder as perguntas do título. Começo com o “aqui”, pela história e caracterização das instituições de acolhimento no país, bem como pelas leis e motivos que levam uma criança a ser abrigada e se tornar inadotável. Depois trago o Eles, em letra maiúscula para que se diferencie o pronome dos atores que são parte direta da vida dessas crianças.

Por “nós” são consideradas as crianças e adolescentes que se encontram provisoriamente sob o status de “abrigadas”. Aquelas que foram retiradas dos seus pais/guardiões em decorrência de alguma denúncia por constatação de violência, seja ela psicológica ou física, incluindo a sexual, de negligência ou abandono, e encaminhadas para alguma instituição de proteção e acolhimento. Elas têm como característica particular a “inadotabilidade”, em outras palavras, a impossibilidade de que sejam adotadas em decorrência da expectativa de recomposição ou reestruturação do seu lar de origem. O “aqui”, portanto, se refere a essas instituições de acolhimento. Para compreender o que transforma em quase obrigatoriedade que o “nós” esteja hoje no “aqui”, na primeira parte do capítulo passo pelo percurso histórico das instituições, complementando-o pelo que denomino certezas sociais.

Já à segunda parte destino aos adultos que de uma forma ou de outra influenciam na visão que elas têm de si mesmas, e que foram alvo de várias das falas presenciadas durante o trabalho etnográfico: família (irmãos, pais, tios, avós), poder público (policiais, juiz e promotor) e funcionários da instituição (mãe social, educadores e equipe técnica). Apresento nesse trecho, não somente a visão que os meninos e meninas têm desses “Eles”, mas também um pouco das falas e modo de encarar seu papel na vida dessas crianças a partir das falas e pensamentos expressos a mim pelos próprios adultos.

Em meu primeiro contato com as crianças da Casa Lar 1, desci as escadas do térreo para o andar de baixo e encontrei quatro meninas (9, 8, 5 e 7) num canto da sala de televisão brincando. Reconheci uma das meninas, Cecília de 9 anos, da primeira visita que fiz a Casa. Na situação ela estava chorando muito, e pelo pouco que ouvi da conversa, antes de ser chamada pelo administrador da Casa para acertarmos minhas idas, contava a outra das moradoras, Yolanda, sobre não estar gostando de morar ali, queria saber como tinha sido o

primeiro contato desta com a mãe após ter sido abrigada. A resposta de Yolanda foi simples: *“eu chorei muito, não queria vir embora, mas a gente tem que vir, então eu voltei”*.

Próxima a elas, sentada em um dos sofás, estava a mãe social, que logo me convida para “chegar”, ela já havia sido informada sobre quem eu era e o que fazia ali. Chego e me sento no chão entre ela e as meninas. O diálogo inicial é aquele apresentado no capítulo anterior quando uma das meninas nota minha presença e pergunta “quem é você tia?”, porém resgato aqui o momento que o sucedeu.

Após as meninas voltarem novamente a atenção para a brincadeira, a Mãe social começa a me falar sobre elas, aponta para a Cecília e diz que ela tinha chegado ali há apenas 2 meses e ainda não estava acostumada. Cecília, ao ouvir seu nome se vira para mim para conversar, ela vai logo me contando que não quer estar lá, que sente saudade de casa, da mãe. Diz que, na realidade, morava com os avós, porque a mãe é usuária de drogas. Explica que quer voltar porque era ela quem cuidava do irmãozinho, que era praticamente a mãe dele, pois dava comida, dormia junto. Diz que sente saudades disso. Ela mostra as Barbies sem roupas e fala que tem brinquedos mais legais na casa da avó, mas que quando foram tirá-la de casa não a deixaram trazer. Conta que sua avó “só” bebe, e que quando o faz compra coisas para ela (Cecília). Que seus pais e seus tios são traficantes. Ela expõe que está lá porque seu avô tentou “me tocar”, que não achou certo e denunciou para a mãe, então “todos brigaram e foram parar na delegacia, e foi quando o juiz me tirou de casa”.

A narração aconteceu sem interrupção, como um desabafo, e tão subitamente como começou, terminou. E a Cecília se voltou para as outras meninas, que não pararam sua brincadeira em nenhum momento durante a nossa conversa, não esboçando reação alguma às confissões feitas, mostrando claramente que as palavras ali ditas não eram estranhas. Ao contrário de mim, que não esperava um relato direto e espontâneo tão cedo. E que, ainda que cogitasse histórias parecidas por ter um irmão que viveu três anos em uma dessas instituições de acolhimento, me surpreendi com a naturalidade com que os temas, muitas vezes tabus, das drogas, álcool, tráfico, incesto, foram abordados.

Foi com o intuito de delimitar o aqui e o Eles, contidos nas perguntas “Por que estamos aqui? E quem são Eles?”, que trouxe a história de vida da Cecília narrada por ela mesma. Por acreditar que a melhor resposta possível para tais questões é a de uma das crianças. A construção deste segundo capítulo, portanto, é feita a partir das falas apresentadas e é sustentada pela teoria que as cerca.

2.1. Porque estamos aqui?

Um dos argumentos levantados no capítulo anterior a partir das teorias sobre a criança e a infância, é a necessidade de considerarmos que a produção de significado é um processo histórico, que os fatos ganham sentido social, não individualmente. Pois apenas dessa forma podemos escapar às generalizações por atacado. É devido a este argumento que trago a pergunta “por que estamos aqui?”, que poderia ser substituída por algumas outras: como chegamos aqui? Por que existem instituições de acolhimento? O que faz delas o que são?

Tomando sempre o “nós” implícito nas perguntas como sendo referente às crianças em situação de acolhimento, a tentativa que farei será não no propósito de respondê-las objetivamente, mas de traçar indicativos que nos permita compreender um pouco da história existente por trás da microhistória dessas crianças.

Parto do livro “História social da Criança e da Família”, de Philippe Ariès (2012), que traz o processo histórico de mudança no papel da criança e da família, desde a Idade Média (séculos XV e XVI) até a Modernidade (séculos XVII e XIX) na França. Este processo é pensado pelo autor a partir do que ele denomina “sentimento da infância”, demarcado pela “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo o jovem” (ARIÈS, 2012, p. 99). Na Idade Média, segundo Ariès, pode ser notada a ausência deste sentimento de infância, posto que tão logo a criança desmamasse e começasse a adquirir um corpo mais marcado, ali por volta dos sete anos, já era convidada aos jogos e trabalho, assumindo o papel de adulto. A essas pequenas crianças é destinado outro sentimento, negativo ao primeiro, chamado “paparicação”.

Paulatinamente, desloca-se o olhar da criancinha que deve ser paparicada e que, caso sobreviva, é carregada para o mundo adulto. E se inicia um movimento, por parte dos eclesiásticos ou homens da lei, em suma, moralistas, de recusa em considerar essas crianças enquanto brinquedos que poderiam quebrar a qualquer momento, e de reflexão sobre a necessidade de preservá-las e discipliná-las. Com a mudança de paradigma, a criança passa a ser o centro da família, não mais trazidas aos montes para o mundo, sob a égide da sorte e sobrevivência, são agora vistas como um assunto sério e digno de atenção. Bem como sua existência presente e futura.

Se o primeiro sentimento da infância, segundo Ariès, é marcado pela paparicação, o segundo tem origem na tomada da consciência da inocência e fraqueza da infância. A este é adicionada a escola, e o sentimento de infância ganha longevidade graças ao sucesso das

instituições escolares e às práticas de educação. Passa-se, então, a vincular o tempo de escolaridade à duração da infância. Porém, como a aderência à escola não era realizada por todos, estando geralmente relacionada ao ofício a ser seguido, a população acabou por se separar entre a escolarizada, em sua maioria a burguesia, e aqueles que entravam diretamente na vida adulta.

O ofício enquanto elemento separador não durou muito tempo, os moralistas, preocupados com uma “inflação de intelectuais”, passaram a propor que o privilégio do ensino longo e clássico deveria ser limitado a uma única classe social, e relegar às demais, ao povo, um ensino prático, baseado no servir (ARIÈS, 2012, p. 128). Essa proposta se consolidou uma característica da Modernidade, com o vínculo formado entre a precocidade da passagem da criança para a vida adulta e entrada no mundo do trabalho, este destinado ao povo. Desta forma, “toda complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo” (ARIÈS, 2012, p. 128 e 129).

Após vincular o sentimento de infância ao trabalho, o autor traz a tona outro sentimento, o de família, associado à sociabilidade. Ele teria eclodido no momento em que se resolveu proteger e disciplinar as crianças, centralizando e unindo a família em torno daquelas que herdariam o nome, os bens, o legado, dos adultos.

Para Ariès, esse novo sentimento surge como fuga de uma insustentável solidão moral, e a atividade social é substituída pela vida familiar e profissional. A proporção entre sociabilidade e família é, no entanto, diferente na burguesia e no povo, essas “mantiveram até os nossos dias esse gosto pela multidão. Existe portanto uma relação entre o sentimento de família e o sentimento de classe” (ARIÈS, 2012, p. 195). Com este último, as desigualdades que anteriormente eram tidas como naturais passaram a ser intoleradas:

a repugnância do rico precedeu a vergonha do pobre. A procura de intimidade e as novas necessidades de conforto que ele suscitava (pois existe uma relação estreita entre o conforto e a intimidade) acentuavam ainda mais o contraste entre os tipos de vida material do povo e da burguesia. A antiga sociedade concentrava um número máximo de gêneros de vida em um mínimo de espaço, e aceitava – quando não procurava – a aproximação barroca das condições sociais mais distantes. A nova sociedade, ao contrário, assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão.

O sentimento de família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça surgem portanto como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma uniformidade. (ARIÈS, 2012, p. 196)

O processo de histórico de mudança no papel da criança e da família traçado por Ariès conta também, em certa medida, a história da desigualdade e da exclusão daqueles que não se enquadram no tipo ideal, aos quais o sentimento de infância cessa com a baixa escolaridade, com o desígnio ao trabalho, com a ausência do sentimento da família, logo, desta enquanto mediadora da socialização. As crianças moradoras de instituições de acolhimento são representantes de uma desigualdade inaceitável, intolerada, fruto de famílias que não se enquadram no modelo ideal, e pode-se dizer foram excomungadas. Isoladas em locais destinados exatamente a mantê-las afastadas da sociedade, da sociabilidade.

Não vejo, portanto, como seria possível a separação entre a história das instituições destinadas ao acolhimento dos ditos excluídos e a sua própria. No entanto, se a exclusão pode ser observada na história da humanidade desde os seus primórdios, ainda que sob outras denominações, as instituições começam a aparecer por volta do século XVII na França (ARIÈS, 2012). Em consonância, Elias (1994) diria que a necessidade dessas é decorrente do Processo Civilizador que perpassou a Europa entre os séculos XVII e XVIII, durante a transição das desigualdades enquanto naturais para a intolerância à elas, quando aqueles que não se enquadravam passaram a ser escondidos.

Para Elias (1994), à medida que a burguesia, com seus hábitos e costumes englobados pelo conceito de *civilité*, se fortalecia frente a uma desmoronante sociedade feudal, carregando consigo um Estado mais ativo no controle das cidades em formação, a distância entre os que podiam ser considerados *hommecivilisé* e aqueles que não refletiam o restrito padrão de comportamentos e valores só aumentava. Essas diferenças entre ambos construíram dois tipos de excluídos, aqueles que por natureza eram parte do segundo grupo e aqueles que nasciam no primeiro, mas que não se adaptavam, a exemplo dos filhos bastardos.

É nessa realidade, alicerçada nas manifestações de intolerância diante da diversidade das quais fala Ariès (2012), que a primeira instituição destinada a esconder esses excluídos surge. A chamada roda dos expostos era um aparelho cuja função era levar a criança depositada de um para o outro lado do muro de algum local geralmente vinculado à Igreja, composto por amas de leite que assumiam o papel de cuidadoras desses menores, sem a possibilidade de buscar aquele que o havia abandonado. Esses lugares de acolhimento já eram, então, financiados pela Igreja e o Estado, e perduram até os dias de hoje.

Com o tempo e as Revoluções passadas, o contingente populacional nas cidades europeias só fez aumentar, e em sua rabeira foi formado um quadro de pobreza sustentado pelas desigualdades decorrentes da má distribuição de renda, baseadas do sistema escolar

assimétrico, e gerador em massa de crianças abandonadas e de pequenos delinquentes. Essa mesma estrutura hierárquica verticalizada e excludente, construída piramidalmente com os tipos ideais no topo e a ralé na base (SOUZA, 2012), foi estendida para o Brasil por meio do processo de colonização.

Encadeamento que não podemos afirmar ser natural. Consoante com Marilena Chauí (2000), o Brasil não estava aqui para ser descoberto. Esta ideia é uma construção cultural, e o Brasil uma criação européia abençoada por Deus, sustentada, nas palavras da autora “por três operações divinas que, no mito fundador, respondem pelo Brasil: a obra de Deus, isto é, a Natureza, a palavra de Deus, isto é, a história, e a vontade de Deus, isto é, o Estado” (CHAUÍ, 2000, p. 36).

Sob estes pilares a sociedade formaria uma rede intrincada de relações, na qual é designada aos pobres, mulatos e mestiços uma invisibilidade social, no que concerne aos direitos à produção e à propriedade, restando-lhes a visibilidade negativa, culpabilizadora pelos maus. De acordo com o mesmo pensamento, para Chauí, o Brasil conserva as marcas da sociedade colonial escravista, grafadas pela hierarquia verticalizada na qual há sempre “um” que manda e “outro” que obedece. Ou seja, que sustenta um panorama no qual o “outro”, pobre, mulato, mestiço, não é reconhecido como sujeito de direitos. Estrutura que induz a naturalização das classes sociais, ignorando o processo desvelado por Ariès (2012), ocultando a determinação histórica ou material da discriminação, e que cria a ilusão de uma sociedade una e indivisa.

Pensando a realidade brasileira de modo semelhante a Chauí (2000), que traz o conceito de mito fundador como argumento para repensarmos o “descobrimento” do país, Ligia Costa Leite (1998) procura desconstruir o processo de “demonização” dos meninos de rua do Rio de Janeiro/RJ, segundo o qual esses seriam socialmente vistos sob a ambiguidade bom/mau, piedade/medo, sem que em momento algum seu “outro” cultural fosse respeitado. A fim de sustentar seu argumento, Leite apresenta teorias, relatos, recortes de jornais e documentos referentes ao período entre 1554 e 1994, que a possibilitam discorrer sobre como alguns mitos foram construídos na sociedade brasileira e o modo como estes, por sua vez, influenciaram na elaboração das políticas públicas voltadas à infância.

Esses mitos se originam no imaginário social comum das popularmente chamadas classe média e alta, e estariam embasados por três pilares: cultura, família e indivíduo. O primeiro, o mito da democracia racial/social, ou da sociedade harmônica, é aquele segundo o qual existe apenas uma cultura no país, e seria responsável pelo sufocamento e logo a explosão de conflitos entre as diferentes culturas, uma delas é a dos meninos invencíveis de

Leite. Este pensamento é semelhante ao expresso por Ariès (2012) quando o autor discorre sobre o tipo ideal, um modelo social, fundado nos prazeres e intimidades burguesas, e a exclusão pautada pela diversidade.

Para a autora, esse pensamento é o motivo pelo qual as instituições para onde os menores, delinquentes ou abandonados, são encaminhados, tenderem a tentar eliminar qualquer vestígio da realidade ou do passado vivido por eles enquanto na rua ou na família de origem, inculcando-lhes a cultura dita correta, dominante, via disciplina e, por vezes, como será abordado em outros pontos do texto, castigos físicos.

O segundo é o mito da família nuclear monogâmica, que culpabiliza qualquer família que não seja a tradicional burguesa pelos descaminhos sociais, pautado por uma visão religiosa de que o Estado prospera conforme a expansão dessas. Posto que herdamos dos europeus o sentimento de família, é possível afirmar que tal qual lá, aqui no Brasil mantivemos a vinculação entre família e sociabilidade sob a mesma proporção. Sob a lógica de que quanto mais enquadrada no tipo ideal, mais fechada em sua classe social, e quanto mais distante dos modelos maior o gosto pela multidão.

Segundo Elias (1994), quando a classe burguesa assume o papel de classe superior, a família passa a ser a principal e dominante instituição social, cuja função é o controle dos impulsos individuais, em suas palavras “Só então a dependência social da criança face aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e moldagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções” (ELIAS, 1994, p 142). Noção de família, constituída pela ótica *civilité* de Elias (1994), que sustenta um ideal de “família padrão”, e que se opõe à estruturação familiar da população negra brasileira pós-abolição¹⁹. Constituindo-se a primeira por pai, mãe e filhos e a segunda por uma lógica essencialmente matriarcal.

A concepção de “família padrão” em paralelo à “família matriarcal” acaba por deslegitimar a segunda enquanto reguladora das pulsões de seus filhos. Diante desse rol de famílias e crianças “desreguladas”²⁰, o Estado vê-se na obrigação de assumir tal função. Passa então a legislar, a exemplo do ECA, não mais em um sentido estritamente punitivo, mas tutelar e socializador. O Estado toma para si o papel de regulação e moldagem dos sentimentos sociais das crianças e adolescentes sob sua guarda, desconsiderando as famílias consideradas fora dos padrões adequados enquanto capazes de alavancar socialmente seus filhos.

¹⁹ A respeito da questão do movimento e resistência dos negros pós-abolição consultar os trabalhos de Luiz Eduardo Wanderley (1997) e Jessé de Souza (2003).

²⁰ A noção de “desregulado” aparece em Elias (1994) enquanto algo fora do padrão de civilidade, esta em oposição à barbárie.

Já o terceiro é o mito do indivíduo isolado, que sustenta que qualquer erro estaria no indivíduo e não nas instituições, sob um ideal de meritocracia. A respeito da culpabilização do indivíduo, remeto à reflexão de Jessé de Souza (2012) que aborda a condição dos ex-escravos no período pós-abolição. Com o conceito de subcidadania, cuja crítica decai sobre a constituição de uma “escravidão interna” alheia ao preconceito, Souza discorre sobre como a necessidade posta seria a de fazer o ex-escravo “ser gente”, homogeneizá-lo, qualificá-lo para a vida em sociedade. Deslocando a dimensão da cidadania, do social, para o indivíduo enquanto capaz ou não de adaptar-se, e, somente assim, ser possuidor de direitos e deveres.

Dessa forma, aquele que não se adequava era marginalizado e considerado incapaz de competir ativamente por uma ocupação. Porém, como competir se a desigualdade partiu, conforme foi apresentado por Ariès (2012), da preocupação com uma “inflação de intelectuais”, e da conseqüente limitação do privilégio do ensino longo e clássico àqueles enquadrados? Enfim, se foi relegado ao povo um ensino prático, baseado no servir? Ou, ao pensarmos via teoria de Chauí (2000), se a esses ex-escravos cabe a invisibilidade de direitos e a visibilidade do negativo?

Juntos os três comporiam um maior e último mito: o da negatividade. Que responsabiliza os meninos de rua, abandonados e delinquentes, pelos males sociais, transformando-os em um mal que deve ser podado a qualquer custo, que precisa ser escondido, disciplinado, reinserido social e culturalmente. Disciplina que aos burgueses é passada via escolarização, etapa pulada por esses meninos e meninas, que têm por regra a abreviação do sentimento de infância e, muitas vezes, são inseridos na vida adulta não pelo trabalho, mas pelas drogas, pela sexualidade, por outros crimes.

Tais mitos estão tão enraizados no povo brasileiro que já foram incorporados tanto por aqueles que o produzem quanto pelos sujeitos de suas produções, aqui os meninos e meninas inadotáveis moradores de instituições de abrigo. Essa incorporação, a meu ver, faz com que passem do imaginário para a concretude. Um exemplo são as políticas públicas que por serem desenvolvidas e aplicadas por membros desta mesma sociedade, pessoas que ainda podem assumir o rótulo de moralistas dado por Ariès (2012), não escapam aos determinismos desses mitos, transpondo-os de crenças a certezas. E estas são abençoadas por Deus, logo inquestionáveis.

Apesar de em 1726 ter sido aberta a primeira roda dos expostos na então capital do país Salvador²¹, por quase dois séculos a questão dos menores excluídos no país permaneceu restrita aos sinos que tocavam na calada na noite anunciando que alguém havia girado a roda, e somente a partir de 1923 o problema dos “menores abandonados e delinquentes” foi incorporado pelo Estado. Marco de criação de uma série de medidas para conter o aparente processo de degradação social.

Em sequência cronológica, a primeira delas foi o Regulamento de proteção aos menores, que passaram a ser classificados pelo poder judiciário como abandonados ou delinquentes, desencadeando uma série de medidas para conter o aparente processo de degradação social. Em 1927 foi criado o Código de Menores, com o qual o Estado assume a responsabilidade pela situação de abandono e se propõe a corrigir os comportamentos desviantes.

Com a Constituição de 1934, veio a determinação da proibição do trabalho infantil para aqueles menores de 14 anos. Já com a Constituição de 36 o Estado assume a educação como sendo sua própria responsabilidade para com as famílias. Posteriormente, em 1940, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) regulamenta as instituições de reclusão do menor, sendo extinto em 1964 por sua característica de repressão violenta. Em alternativa às instituições de então, é criada em 1942 a Legião Brasileira de Assistência (LBA), cuja finalidade era colocar as crianças em casas de famílias por meio de uma campanha denominada Redenção da Criança.

Uma nova medida surge com a Ditadura Militar em 1964, a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) desloca o “problema” da delinquência para um patamar “biopsicossocial”, e traz como solução a educação em reclusão. Assim como, no mesmo ano, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), criadas em substituição ao SAM, conforme descrito na Lei Estadual 1.534 de 27/11/1967, eram as instituições executoras dos programas de atendimento a menores em situação irregular.

Ainda no período ditatorial, em 1979, o Novo Código de Menores carrega a ideia de que a família e o menor são responsáveis pelas irregularidades, dividindo os últimos em marginais, marginalizados ou integrados. Visão que começa a ser modificada com o fim do Regime Militar no ano de 1985 e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

²¹ Para informações mais detalhadas sobre história das instituições e leis para o menor no Brasil ver o trabalho de Snizek (2007), Gontijo (2007) e Leite (1998). Aqui sintetizo as medidas criadas em uma sequência linear para que fique claro o caminho percorrido até a formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

(MNMMR). Fruto de reivindicações sociais e acadêmicas por alternativas aos modelos anteriores, este trazia, pela primeira vez, a visão de que diante de uma organização social as crianças são capazes de serem agentes de mudança para duas próprias vidas.

Pensamento consolidado em lei somente em 1990 por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quando, influenciado pelo MNMMR, o governo cria o ECA enquanto Emenda na Constituição Federal de 1988. Complementado em 1993 pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

Apresentado o percurso percorrido pelas políticas públicas voltadas à infância desde os anos 20 no Brasil, direciono o foco para as modalidades de instituições de abrigamento pós-ECA, nas quais se enquadram as estudadas nesta pesquisa. Não sem antes ressaltar que o intuito não é fazer uma análise ou apontar as dimensões positivas ou negativas dessa Emenda, uma vez que esse movimento já foi realizado por autores como Snizek (2007), Gontijo (2007), Carreirão (2004), Salina-Brandão (2009) e Oliveira (2007)²². Não é possível desconsiderar, no entanto, que a mudança de pensamento proposta pelo ECA acarretou alterações organizacionais e estruturais nas instituições destinadas ao acolhimento, proteção e correção²³ da conduta de menores. Logo o que tentarei fazer é oferecer um contraponto às deliberações do ECA com base nos dados coletados em campo.

O objetivo primeiro do Estatuto da Criança e do Adolescente foi gerar um mecanismo de proteção à população menor do país, o que é explicitado no seu art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Ao trazer a categoria “pessoa humana”, o ECA procura deslocar a questão da infância e adolescência exclusivamente do âmbito do abandono e da marginalidade, ampliando-a para todas as crianças e adolescentes brasileiras indiscriminadamente. Porém, depois de colocada a história dessas instituições, é possível questionarmos o “público alvo” atingido pelo Estatuto. Questionamento que é reforçado pelos dados obtidos em campo, que destacam que a

²² Outra referência de análise do ECA, em defesa da convivência comunitária é o texto: *O direito à convivência familiar e comunitária : os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil* (IPEA, 2004).

²³ A ênfase na “correção da conduta”, destinada às instituições de medidas socioeducativas, porém também pode ser notada nas medidas socioprotetivas (de acolhimento) sob a máscara da disciplina, representando o que Snizek denominou “socialização adequada”, ou melhor, evitamento de delinquência juvenil a partir do treino adequado de crianças tidas em ‘situação de risco social e pessoal’” (SNIZEK, 2007, p. 12), e que apelidarei de “treino adequado para a prevenção da delinquência juvenil”.

microhistória de cada criança abrigada é semelhante à narrada no início deste capítulo. E esta exprimiu as características da sociedade desconstruída por Ariès (2012) e Leite (1998).

Quanto às alterações trazidas pelo ECA, destaco o art. 19, que em seu parágrafo primeiro determina que o caso de cada criança deve ser revisto no máximo a cada 6 meses com base em relatório elaborado por um conjunto de técnicos e avaliado por um juiz. Já o parágrafo segundo limita a permanência na instituição a 2 anos, permitido o extrapolamento do prazo em condições excepcionais. Estas, ainda que não discriminadas, pelo conjunto da Emenda se entende que seriam a constância dos motivos que levaram à institucionalização. O Parágrafo terceiro reafirma que a preferência é sempre o retorno da criança e do adolescente para a família de origem.

Juntos esses três parágrafos constituem uma lacuna entre o previsto pelo ECA e a realidade de acolhimento dessas crianças. Os dados do campo revelaram que a permanência das crianças sob tutela do Estado corriqueiramente ultrapassa o tempo estabelecido. Não posso apresentar um trabalho estatístico a este respeito, mas durante a pesquisa me deparei com crianças que estavam abrigadas há 10 anos, e falas dos administradores ilustram o fato de que a maioria das crianças passam todo o período entre o nascimento e a emancipação, aos 18 anos, entrando e saindo das instituições. Um exemplo desta situação é a fala da educadora do Abrigo enquanto dava banho nos bebês, caso narrado no capítulo anterior, explica o que acontecerá com eles, bem como o que aconteceu com o menininho: ele também chegou ali bebê, mas que não pode ser adotado e foi crescendo, agora ninguém mais quer.

É tênue o limite entre o permanecer no abrigo e o voltar para casa, entre o poder ou não ser adotado, entre o, caso possa, tê-lo ou não. A maioria das crianças que estão acolhidas hoje no Brasil é considerada inadotável, ou seja, estão provisoriamente sob a tutela do Estado até que sua família se reestruture e possa retomar a guarda do menor. A previsão para a solução dos casos perpassa pela inclusão das famílias nos programas de assistência social do governo. No entanto, a permanência dessas crianças para além do prazo determinado para abrigamento, nos fornece indicativos de que seriam necessárias medidas para além das usuais, que atingissem uma mudança na estrutura hierárquica verticalizada aqui descrita.

Este último ponto faz ligação com o art. 23 que afirma que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar”, o que vai de encontro ao pensamento das políticas anteriores ao ECA de que a pobreza familiar seria um dos porquês da institucionalização do menor. De acordo com a estatística, ainda que de forma mascarada pelos dados, essa é a principal causa de separação familiar alheia à vontade dos pais e filhos: abandono pelos pais ou responsáveis (19,0%),

ausência dos pais ou responsáveis por doença (1,4%), ausência dos pais ou responsáveis por prisão (4,5%), carência de recursos materiais da família/responsável (9,7%), pais ou responsáveis dependentes químicos/alcoolistas (20,1%), pais ou responsáveis sem condições para cuidar de adolescente gestante (0,2%), pais ou responsáveis sem condições para cuidar de criança/adolescente com condições de saúde específicas (1,4%), negligência na família (37,6%) (BRASIL, 2010).

O argumento acima aparenta ser contraditório, porém, as pesquisas já citadas, cuja metodologia é qualitativa, apontam que as outras opções ao voluntarismo são, na verdade, decorrência de um quadro mais amplo, composto fundamentalmente pela escassez de recursos, advinda do desemprego ou da baixa remuneração. Ou seja, sem condições para sustentar os filhos os pais acabam por abandoná-los ou por não suprir suas necessidades básicas, ao que são denunciados. Conclui-se que as opções como abandono ou negligência não são sinônimo de voluntariedade e sim do processo de construção da intolerância e da exclusão de toda uma classe popular. Argumento reforçado pelos números da entrega voluntária da criança ou adolescente pela família: correspondente a apenas 5,1% dos casos (BRASIL, 2010). Eis a justificativa do porquê de os participantes da pesquisa serem inadotáveis, da não suspensão do poder familiar e da expectativa que a família se reestruture a fim de reaver a guarda da criança ou adolescente.

Apreendidas as normas básicas de regulação para a institucionalização: revisão do caso a cada 6 meses; existência de uma equipe multidisciplinar compondo o quadro de funcionários do abrigo; avaliação dos casos pelo poder judiciário; limite de 2 anos para situação de abrigamento; valorização da família enquanto guardião; e a pobreza como não justificativa para a separação familiar. É necessária a apresentação dos tipos de programas de proteção e sócio-educativos destinados a crianças e adolescentes: colocação familiar, acolhimento institucional, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

Das medidas cabíveis à criança e ao adolescente as duas primeiras são destinadas àqueles em situação de risco e as três últimas aos jovens que cometeram ato infracional²⁴, conforme o Artigo 103 do ECA: “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Destas, a única abrangida por esta pesquisa é o acolhimento institucional, que, por sua vez, apresenta dois modelos possíveis: o abrigo institucional e a casa lar²⁵.

²⁴ Algumas pesquisas interessantes sobre jovens cumprindo medidas sócio-educativas são os trabalhos de Leite (1998), Lyra (2013) e Vieira (2006).

²⁵ Nesta dissertação aparecem redigidos com letra maiúscula por representarem instituições específicas.

Antes de fazer uma caracterização desses, trago a definição do que o Estatuto toma por “situação de risco”, o que auxiliará na compreensão da forma como tais modelos são estruturados:

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:
I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
III - em razão de sua conduta. (BRASIL, 1990)

Em outras palavras, qualquer criança ou adolescente que não tenha seus direitos atendidos está em situação de risco. Faço a ressalva de que é atribuição das autoridades competentes a distinção dos casos segundo sua gravidade e com base em denúncias, seja dos próprios familiares ou da comunidade. Constatada a necessidade de acolhimento, a estrutura das instituições é prevista tanto no ECA quanto em documento, intitulado “Orientações Técnicas serviços de acolhimento para crianças e adolescentes”, que tem como finalidade subsidiar a regulamentação dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Documento este redigido em conjunto pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), que, juntamente aos poderes judiciário e executivo, são responsáveis pela fiscalização desses lugares. Em definição pelo ECA os princípios a serem adotados pelas entidades de acolhimento devem ser:

I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;
II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
V - não desmembramento de grupos de irmãos;
VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
VII - participação na vida da comunidade local;
VIII - preparação gradativa para o desligamento;
IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo. (BRASIL, 1990)

Em contraposição à realidade observada em campo, o item I é atendido parcialmente, posto que o contato entre as crianças e a família após abrigamento é escasso. Uma das justificativas para as dificuldades de manutenção dos vínculos familiares é que para que a criança seja retirada de casa seus pais ou guardiões devem ser considerados incapazes, mesmo que momentaneamente, de mantê-la fora de risco. Essa culpabilização dos responsáveis gera

um sentimento de mágoa entre esses e a criança, culminando, muitas vezes, na resistência em aceitar a manutenção ou restabelecimento do convívio.

O item II me faz retomar a questão limítrofe entre se tornar um inadotável, voltar para a família ou ser adotado. Como vimos, o tempo que as crianças passam em suspensão, sem uma decisão a respeito da sua situação, dificulta o lançar mão da família substituta. Já o próximo item, número III, pode ser observado nas casas lares, mas não no abrigo institucional, devido às diferenças estruturais oriundas de deliberação do ECA, e que serão vistas mais a frente neste capítulo.

O item IV não deixa claro o que seria a co-educação, no entanto, é possível considerar que as aprendizagens dentro de uma instituição de acolhimento possuem várias facetas: por experiência e repetição, entre as próprias crianças; educacional, pela escola; e moralizadora, disciplinadora, pelos funcionários. Os itens V e VI condizem com o observado em campo, sempre que possível os administradores e representantes do poder público evitavam mudar uma criança de uma instituição para outra ou separar irmãos. Apesar de existirem algumas exceções, como no caso da Cecília que diz sentir falta de cuidar do irmãozinho.

Quanto à convivência comunitária, itens VII e IX, esta absolutamente não foi notada. Ficando qualquer contato das crianças com não membros do quadro de funcionários das entidades restrito ao ambiente escolar e aos momentos em que é permitida a entrada de voluntários na casa, geralmente durante datas comemorativas como Natal, Páscoa e Dia das Crianças.

Sobre a preparação para o desligamento, item VIII, este é realizado aos 18 anos, e usualmente chamado de emancipação. As considerações feitas pelos administradores e educadores a respeito desse momento caminham em duas direções, de um lado a busca por preparar as crianças para a maioridade, seja ensinando-as a realizar as atividades domésticas ou encaminhando-as para o trabalho quando atingem 14, na função de jovem aprendiz prevista em Lei. A exceção fica a cargo das meninas que tem filhos e que em lugar de trabalhar ficam cuidando deles. De outro lado, o administrador da Casa Lar 2 expressou o quanto, em sua opinião, é perverso o sistema por relegar essas crianças à própria sorte. Jogando-as sem preparo nenhum e repentinamente nas mãos da sociedade quando completam 18 anos²⁶.

²⁶ Esta opinião foi registrada em caderno de campo, porém a visão dos educadores sobre questões como emancipação e autonomia pode ser observada no blog colaborativo. Disponível em: <acolhimentoemrede.wordpress.com>. Acesso em: maio de 2014.

O documento conjunto do CONANDA e do CNAS é mais detalhado em relação às diretrizes do ECA, mas é orientado por essas diretrizes e assume a função de guia. Ele perpassa pelos princípios a serem seguidos pelas instituições de acolhimento, fornecendo a elas orientações metodológicas e parâmetros de funcionamento. Os dois primeiros tópicos estão mais relacionados à como acolher, sob quais condições encontram-se esses menores e quais estratégias podem e devem ser usadas para a melhor permanência possível do menor. Dentre os tópicos abordados por ele destacam-se: Provisoriedade do afastamento do convívio Familiar; Preservação e Fortalecimento dos Vínculos Familiares e Comunitários; Garantia de Acesso e Respeito à diversidade e não discriminação; Oferta de Atendimento Personalizado e Individualizado; Garantia de Liberdade de Crença e Religião; e Respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem (BRASIL, 2008).

As orientações metodológicas são direcionadas ao como realizar um diagnóstico para o caso de cada criança ou adolescente e um projeto político-pedagógico que contemple pontos como: Infra-estrutura física que garanta espaços privados e adequados ao desenvolvimento da criança e do adolescente; Ambiente e Cuidados Facilitadores do Desenvolvimento; Atitude receptiva e acolhedora no momento da chegada da criança/adolescente, durante o processo de adaptação e permanência; Não-desmembramento de grupos de crianças/adolescentes com vínculos de parentesco; Relação afetiva e individualizada com cuidadores; Definição do papel e valorização dos cuidadores/educadores; Organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança / adolescente²⁷; Preservação e Fortalecimento da Convivência Comunitária; Desligamento gradativo; Trabalho social com as Famílias de Origem; Fortalecimento da autonomia da criança, do adolescente e do jovem; e articulação intersetorial para o desenvolvimento das ações: seleção, capacitação e acompanhamento dos profissionais (BRASIL, 2008).

Como pode ser observado, muitos desses são tópicos semelhantes aos apresentados acima, portanto, sobre os quais não farei mais considerações. Porém existem algumas ressalvas. A primeira fica a cargo da liberdade de crença e religião, pude observar nas instituições pesquisadas uma relação imbricada com grupos religiosos, mas essa questão terá espaço em outro momento do texto. Outra se refere à receptividade no momento do acolhimento, presenciei apenas uma chegada, na Casa Lar 2, ao que pude apreender, em

²⁷Existe uma organização não governamental (ONG) de alcance nacional chamada Instituto Fazendo História, “que propõe, através do contato com a literatura, o resgate e registro das histórias de vida das crianças e adolescentes” acolhidos, referência e mais informações disponíveis no site: <http://www.fazendohistoria.org.br/>. Acesso em: outubro de 2013.

princípio são passadas às crianças as regras e normas de conduta, mas a adaptação em si é um processo demorado, vista a fala da Cecília após dois meses da chegada.

Sobre a relação entre os educadores e as crianças já forneci indícios no capítulo anterior, ao discorrer sobre os motivos da continuidade e desistência da pesquisa de campo, sobre a proibição do carinho e as trocas. Pontos que serão retomados adiante, juntamente com a questão da capacitação profissional desses. Resta então a última ressalva, que concerne a estrutura física dessas instituições. Para uma melhor compreensão das semelhanças e diferenças entre os abrigos institucionais e as casas lares, elaborei o quadro abaixo com base nos tópicos levantados:

Quadro 01: Diferenças e semelhanças entre uma Instituição de Abrigo e uma Casa Lar.

CRITÉRIO	MODALIDADE	
	Instituição de Abrigo	Casa Lar
Definição	A principal diferença entre esta modalidade de atendimento (Casa Lar) e o Abrigo Institucional, além do menor número de crianças e adolescentes atendidos por equipamento, está na presença do (a) cuidador/educador residente – pessoa ou casal que reside na casa-lar juntamente com as crianças/adolescentes atendidos, sendo responsável pelos cuidados prestados às crianças/adolescentes e pela organização da rotina da casa. Tal profissional deve participar ativamente das decisões relacionadas à casa-lar, sendo recomendável que o (a) mesmo (a) tenha autonomia para gerir a rotina “doméstica”, inclusive as despesas da casa. Recomenda-se que também as crianças e adolescentes tomem parte nas decisões acerca da rotina da casa, de modo a que os (as) mesmos (as) reconheçam-se como parte integrante do grupo, com direitos e deveres.	
Público Alvo – Geral	Crianças e adolescentes de 0 a 18 anos	Igual
Público Alvo – Especificidades	<ul style="list-style-type: none"> - Abrigos especializados no acolhimento de adolescentes grávidas ou com filhos; - Abrigos especializados no acolhimento de adolescentes sem vínculos familiares; - Abrigos especializados no atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua; 	São evitadas as especificidades
Número Máximo de Usuários	20 crianças e adolescentes	10 crianças e adolescentes
Aspectos Físicos – Localização	Áreas residenciais, sem distanciar-se excessivamente, do ponto de vista geográfico e sócio-econômico, da realidade de origem das crianças e adolescentes acolhidos.	Igual
Aspectos Físicos – Fachada	<ul style="list-style-type: none"> - Deverá manter aspecto semelhante ao de uma residência. - Deve-se evitar a instalação de placas indicativas da natureza institucional do equipamento. 	Igual
Recursos Humanos Mínimos	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Gestor da unidade com ensino superior; - 1 Psicólogo; - 1 Assistente Social; - 1 educador/cuidador para até 10 usuários, por turno. - 1 auxiliar de educador/cuidador para até 10 usuários, por turno. 	Igual, ressaltada a presença da mãe ou dos pais sociais / cuidador/educador residente.
Infraestrutura Mínima	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Quarto para cada 4 a 6 crianças, no máximo. - 1 Sala de Estar ou similar. - 1 Sala de jantar/copa. - Ambiente para Estudo. - 1 Banheiro para cada 5 crianças + 1 para funcionários. - 1 Cozinha. - 1 Área de serviços. - Área externa. - Sala para funcionários e equipe técnica. 	Igual, com o acréscimo de um quarto para cuidador (a)/educador (a) residente.

Fonte: Autoria própria com base no documento *Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes* (BRASIL, 2008).

Como pôde ser observado, no que concerne à localização de ambas as modalidades, existe a tentativa de camuflar a instituição em um bairro residencial, o que tem como principal motivo a não descoberta da sua localização por parte dos familiares dos moradores. Uma vez que as visitas devem ser autorizadas por um juiz e supervisionadas, ocorrendo geralmente fora do seu espaço físico, em local que permita um ambiente neutro, como a Secretaria de Serviço Social ou o Fórum.

Quanto à composição interna física, aos espaços distribuídos conforme se prevê ter a casa de uma “família padrão”, e ao quadro de funcionários, dividido entre a administração, técnicos e educadores, nota-se também serem iguais nos dois modelos. A busca é causar na criança ou adolescente o menor impacto possível. Seja oferecendo um ambiente com estrutura correspondente a da casa deles, ou uma rede de segurança psicológica constituída pelas especialidades do psicólogo ou do assistente social.

No entanto, a principal diferença entre ambos os modelos não é de cunho estrutural ou técnico, e sim o fato de a casa lar ser sustentada pelo ideal que permeia a noção de família padrão formada por pai, mãe e filhos, representados pela figura da mãe social. E o abrigo não objetivar reproduzir o ambiente familiar da criança, focando-se em acolher um maior número de moradores dentro das melhores condições possíveis.

Da mesma forma que na casa de uma família padrão, na casa lar cada criança tem seus próprios pertences como roupas, sapatos, acessórios e alguns brinquedos, frutos de doações, que são guardados em uma parte individual do armário. O que não acontece no Abrigo, onde tudo é coletivo. Outra diferença é que, remetendo diretamente à figura dos pais, a mãe social fica dia e noite com as crianças, ocasionalmente tirando uma folga.

As semelhanças com uma família “tradicional”, construída sobre um modelo ideal debatido em abordagem anterior, estão claramente limitadas à existência de espaços individuais e às características físicas da casa. Pois quando trazemos para a balança outros pesos como: afeto, liberdade de ir e vir, relações sociais externas, cuidado, educação (no sentido do crescimento da crianças, o aprender a falar, andar, comer, se vestir etc.) perspectivas, entre outros. Fica evidente o desequilíbrio entre a proposta do ECA e do documento do CONANDA/CNAS e a realidade com a qual me deparei durante a coleta de dados etnográficos. Por outro lado não posso descartar que, por menores que pareçam as diferenças entre a casa lar e o abrigo, elas foram determinantes para a realização desta pesquisa.

Desloco a discussão do âmbito estrutural para o financeiro, previsto nas diretrizes do Estatuto, mais precisamente no artigo 90:

§ 2º Os recursos destinados à implementação e manutenção dos programas relacionados neste artigo serão previstos nas dotações orçamentárias dos órgãos públicos encarregados das áreas de Educação, Saúde e Assistência Social, dentre outros.

§ 3º Os programas em execução serão reavaliados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no máximo, a cada 2 (dois) anos, constituindo-se critérios para renovação da autorização de funcionamento. (BRASIL, 1990)

As condições financeiras e acordos que mantém as instituições funcionando são alheios às crianças, ainda que elas sofram as consequências dos desarranjos que acontecem: como a escassez de comida e de outros recursos como um carro que as leve para a escola ou ao médico. É por esse motivo que trago conversas de bastidores entre mim e alguns funcionários, para salientar como se dá, ou não, o repasse de recursos entre o poder local, no caso a Prefeitura Municipal, e essas instituições. Sublinho a palavra “essas” a fim de não generalizar o quadro, uma vez que não tive acesso a casas lares ou abrigos de outras cidades.

Conforme destacado acima, e reafirmado em outros pontos do ECA, a proteção à infância e adolescência são a prioridade dos recursos da União, podendo esses advir da Educação, Saúde e Assistência Social, sob condição de estar a instituição apta ao recebimento. No entanto, desde o primeiro dia de contato com os administradores, independentemente da instituição, o foco das suas falas foi o baixo valor do convênio e a quantidade de vezes que o pagamento desses atrasa, dificultando com que cada uma das funções designadas às entidades seja cumprida. Três situações passadas em campo reafirmam essas falas.

Ao conversar com um dos administradores, este contou que a instituição sobrevivia com doações de terceiros, prioritariamente de grupos religiosos, uma vez que o repasse da prefeitura não era suficiente. Ele me levou para ver as dependências da casa e mostrou caixas de doações que chegavam, tanto com alimentos quanto com roupas, materiais escolares e produtos de higiene. Enquanto passeávamos, ele mostrou também como as condições estruturais estão precárias, com vidros quebrados, portas que não fecham, infiltrações etc.. Na sua fala, ele explicitou que, ainda que a administração seja terceirizada, assim como os demais membros da equipe de funcionários, em sua visão as doações deveriam ser um complemento, não principal fonte provedora da instituição.

[...] O administrador se aproximou de mim durante o jantar das crianças e comentou a escassez de comida, disse que se não fossem os “restos” da feira, dos quais, em suas palavras, “são feitos milagres pelos funcionários”, as crianças não teriam o que comer. Elas jantavam uma sopa de legumes. Continuou falando sobre outras necessidades, sobre a dificuldade de levar todas as crianças para a escola, já que apenas duas eram transportadas por vans, e as outras dependiam de que os educadores as levassem a pé, por um trajeto longo. Falou também das saídas para ir ao médico, tirar documentos ou participar de audiências com o juiz responsável pelos casos, que na ausência de carro da instituição a solução era o ônibus e, diante de alguma emergência, muitas vezes o carro e a gasolina dos funcionários. A utilização de recursos próprios dos funcionários para sustentar a instituição não se limitava ao carro, o administrador, em tom de desabafo, disse que seu próprio cartão de crédito continha uma série de contas referentes a medicamento, alimento e equipamentos de conserto da casa. Nesse dia, a conversa foi finalizada com a constatação de que, ao final, o convênio pagava apenas o aluguel, a luz e o salário dos funcionários, uma vez que ele próprio não recebia o seu há tempos.

[...] Ao final do trabalho de campo, quando fui chamada pelo administrador à sala dos funcionários para ser avisada do encerramento das atividades da instituição. A minha surpresa diante da afirmação foi grande, pois, apesar de ter ciência das dificuldades pelas quais passavam, não tinha noção da seriedade. Perguntei os motivos do fechamento, ao que ele respondeu que o pagamento do convênio estava atrasado desde outubro, estávamos em março, logo o salário dos funcionários e todas as contas. E também o fato de que, em decorrência das eleições municipais e a troca de governo, as negociações para pagamento dos meses em atraso tinham sido dificultadas.

A finalidade da exposição do *frame* não é fazer uma crítica das instituições, de seus administradores ou do poder público, mas apontar uma parte do desequilíbrio entre as leis e o real que aludi aos problemas financeiros. Apresentar um fragmento do cotidiano das instituições, das dificuldades enfrentadas sob o ponto de vista daqueles que estão diretamente envolvidos. Considerei que não fazê-lo seria continuar a idealizar a realidade das instituições, e até mesmo descontextualizar a fala das crianças e adolescentes, uma vez que, resguardadas as proporções, algumas das suas vivências ali dentro são pautadas pelas condições econômicas.

Com essas observações, resgato o propósito dessa primeira parte deste capítulo, apreender como, do que, por quais vias é constituído o “aqui”. Passando por entre a história, o sentimento da infância, da família, de classe, pelo tipo ideal, pela construção de uma cultura da obediência, pelos mitos, pela roda dos excluídos, pelas políticas públicas, leis, regulamentos, emendas, e, talvez, conseguindo fazer com que o leitor vislumbre o mesmo cenário com o qual me deparei em campo. Em continuação a tentativa de resposta às perguntas feitas, a parte seguinte deste capítulo tem por foco o “Eles”.

2.2. E quem são Eles?

Os adultos que permeiam o contexto vivido por esses meninos e meninas, aqueles que aparecem nas narrativas das crianças, são a família, os representantes do poder público e os funcionários das instituições. A esses denomino Eles. Na história da Cecília ênfase foi dada à configuração familiar, a como era a relação entre ela e seus pais, tios, avós e irmão, assim como entre eles mesmos. Na mesma história também foram considerados os representantes do poder público, policiais e juiz, responsáveis pela sua retirada de casa e encaminhamento para a Casa Lar 1.

Valho-me da fala apresentada no começo deste capítulo para dar o tom desta segunda parte, porém não me restringirei a ela, trazendo para análise a microhistória de outras crianças participantes da pesquisa. Até mesmo a fim de sustentar a presença dos funcionários das instituições dentre o Eles, já que eles não apareceram na fala inicial.

A importância de destinar uma parte desta dissertação aos adultos é ir além do prisma que as crianças deles têm. Diz respeito aos argumentos apontados no capítulo anterior, sobre o fazer sentido ter a ver com os outros, sobre produzirmos significados em consonância àqueles produzidos pelo outro, logo, à importância de compreendermos a visão que os adultos têm das crianças para que, então, possamos compreender a forma como elas vêem a si mesmas. Considerando que o pensamento é social e é construído em meio à significação do outro.

2.2.1. A família

Ao contrário do caso dos funcionários e representantes, os outros dois “Eles”, não conversei ou tive contato membros da família de nenhuma das crianças, logo, a visão aqui apresentada reflete fundamentalmente o pensamento delas a respeito das suas famílias. O não contato é justificado pela impossibilidade de as crianças estarem junto às suas famílias em decorrência de uma condição de risco, afastamento estendido a mim pelos administradores. Conforme foi apontado anteriormente, o risco é caracterizado pela ausência dos direitos básicos da criança: à saúde, à educação, à cultura, ao lazer, ao esporte, de ir e vir, à opinião e expressão, à crença e culto religioso, a brincar, a participar da vida familiar e comunitária, a participar da vida política, a buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990). Bem como pela existência de situações de violência física, psicológica, incluindo a sexual, e negligência.

É possível notar uma contradição derivada do acolhimento, diante do risco: para que seja assegurado seu bem estar, as crianças perdem o direito à convivência familiar e comunitária. Para Silva e Aquino (2005, p. 190), esses meninos vivem “a paradoxal situação de estar juridicamente vinculados a uma família que, na prática, já abriu mão, havia algum tempo, da responsabilidade de cuidar deles, principalmente por causa da pobreza”. Este abrir mão em decorrência da pobreza vai diretamente contra as diretrizes do ECA, que prevê que a pobreza não constitui motivo suficiente para que a família perca a guarda da crianças, porém na mesma direção da estatística que apresenta que o principal porquê da retirada das crianças de casa é a escassez de recursos, advinda do desemprego ou da baixa remuneração (BRASIL, 2010).

Por outro lado, a quebra do vínculo pós-institucionalização é justificada por Silva e Aquino (2005) por meio do que denominam “apropriação das crianças”. Em referência às entidades as autoras afirmam:

para além das restrições financeiras, materiais e de recursos humanos enfrentadas cotidianamente, ainda é muito presente entre as entidades de abrigo a percepção de que, havendo problemas familiares, o melhor lugar para crianças e adolescentes é a instituição, onde podem ‘ter melhores condições de vida’. Isto acaba resultando em certa ‘apropriação’ desses meninos e meninas pelos abrigos e na ausência de preocupação com a promoção de seu direito à convivência familiar. (SILVA e AQUINO, 2005, p. 192)

Silva e Aquino derivam esse sentimento de posse, mascarado pela preocupação com o bem estar e com a condição de vida das crianças, da falta integração entre essas instituições e o restante da rede de acolhimento, em nosso caso a Secretaria de Promoção Social e Conselhos Municipais. A dissonância de ações dificultaria tanto a reestruturação familiar, quanto o fluxo de comunicação, via relatórios, que indica a situação de cada família e criança, e orienta o poder judiciário quanto à volta para casa ou à permanência dessas sob tutela do Estado. Culminando em institucionalizações prolongadas. A meu ver, porém, existe no fluxo desse movimento das entidades uma anuência dos familiares, esta perpassa pela culpabilização dos responsáveis pela situação de risco, e por esses refletirem na própria criança a imagem do erro. Muitas vezes criando barreiras para aceitar esses meninos e meninas de volta. Postura que nas estatísticas é tomada como voluntarismo na entrega das crianças à proteção especial.

Um exemplo do que tento explicar é a história da Yolanda. Quando tinha entre doze e treze anos ela ficou grávida em decorrência de abuso sexual cometido por um conhecido da família, não sei se o homem é parente dela, ela me contou apenas que é próximo aos pais. Ao saber da gravidez o homem se recusou a assumir a gravidez, bateu na Yolanda e a mandou para sua família. Seu pai, diante da situação, a expulsou de casa e a mandou ter a filha longe da família, dizendo que não aceitava uma filha ainda criança grávida. Ela foi levada para a assistência social da cidade e acolhida na Casa Lar 1, na qual fez todo o pré-natal e chegou ao final da gravidez. Dando a luz a uma linda menininha, aqui denominada Nina.

Em um dos dias que passei em campo, cheguei na Casa e reparei que a Yolanda estava cabisbaixa. Ela me vê e começa a contar que tinha ido levar a Nina para tomar vacina quando viu o pai da menina, ele a parou e eles começaram a conversar. Ela conta que alguém da Casa a viu conversando com o homem e contou para o administrador. Este a chamou na sua sala e teve uma “conversa séria” com ela, disse que estava em “negociação” com o pai dela, Yolanda, para que ele a aceite de volta em casa. Mas que uma das condições era que ela não veja mais o tal homem, que o pai dela disse que não a aceitará caso eles mantenham o contato. Ela me diz que está muito mal, que não entende o fato de estar sendo negociada e que sente que os pais não querem mais ela.

Esse *frame* ilustra o que quero dizer quando afirmo que os pais desses meninos e meninas anuem com a permanência prolongada desses dentro das instituições. A Yolanda foi abusada sexualmente, engravidou, sofreu violência física, foi posta para fora de casa, passou

por uma gravidez, o que em suas palavras “dói”, cuida praticamente sozinha da filha, contando com o raro auxílio dos educadores e da mãe social, é impedida pelos administradores da Casa de retornar aos estudos em decorrência desse cuidado, têm apenas 14 anos, e, ainda assim, precisa ser negociada para que possa retornar ao convívio dos pais.

Pais que, na tentativa de escapar à culpa que lhes é inculcada pelo Estado por colocarem as crianças em uma situação de risco, refletem nelas a desestruturação da família. Para as meninas os pais as responsabilizam pelos acontecimentos, dizem ter ouvido deles que foi a Yolanda quem “provocou” o homem, quem “pediu” pelo abuso, quem quer manter uma relação com ele, e é por causa dela que ele e os pais foram parar na frente de um juiz. Assim como se a Cecília não tivesse contado que o avô tentou tocá-la nenhuma confusão teria acontecido, e ela ainda estaria em casa sendo mãe do irmãozinho que ela tanto ama. A família da Cecília também não a quer de volta em casa, segundo ela, eles dizem que é melhor ela ficar lá, que lá ela causa menos problemas.

Por traz das histórias da Cecília e da Yolanda podemos notar um inconformismo por terem sido tiradas de casa, elas me disseram não entender porque tiveram que ir para o acolhimento. Disseram que só queriam que o abuso não acontecesse novamente, mas que gostavam da casa delas, dos amigos, de brincar na rua, de ter coisas mais legais do que a que têm ali. Elas não vêm nas drogas, na bebida, no tráfico, nas atividades domésticas, na responsabilidade em cuidar dos irmãos, um motivo para serem tiradas de casa. Para elas essas são coisas corriqueiras, cotidianas, que foram inculcadas nas suas vidas desde o nascimento e não causam estranhamento, são o que se pode chamar de *habitus*²⁸. Até mesmo a tentativa de abuso da Cecília foi dedurada não por configurar incesto, e sim por ela considerar o avô muito velho, e querer um namorado da idade dela.

Por serem parte dessa sociedade, estruturada verticalmente sobre mitos, preconceitos, intolerância e diversidade, essas crianças e seus pais compreendem que aquelas coisas consideradas corriqueiras e cotidianas são o motivo da separação, da saída de casa. O que chamo de “naturalização da violência” é a incorporação por esses de uma forma de significar a vida que faz essas crianças e seus pais reproduzirem um discurso no qual, diante de uma sociedade “una e indivisível”, são merecedores de excomunhão, incivilizados, detentores de todo o mal. Tornam-se, dessa forma, para os outros e para si mesmos o exemplo dos mitos.

²⁸ “Sabendo-se que o *habitus* assegura a interiorização da exterioridade e adéqua a ação do agente à sua posição social” (BOURDIEU, 1983, p. 25).

Um exemplo desse argumento foram as recorrentes falas das crianças no sentido de fugir aos estigmas²⁹ dos pais. Todas as vezes que assuntos como drogas, tráfico, roubo, abuso, separação entre pais e filhos, cuidado com as crianças pequenas, aquisição de bens materiais, estilo de vida, estudos com vistas a uma boa profissão, etc. surgiam nas conversas, cada uma das crianças se apressava em demarcar uma posição diametralmente oposta a dos seus pais, voltada à busca por ter uma vida comum, por corresponder ao tipo ideal: é errado usar drogas, beber, traficar, roubar, abusar do outro, abandonar o filho, não cuidar bem dos pequenos; é preciso estudar para ter um bom emprego e conseguir comprar uma boa casa, um carro, as coisas que quer.

Fernanda Ribeiro (2011), em artigo que aborda a relação entre pais e filhos moradores de uma comunidade voltada ao acolhimento de famílias em risco na França, discorre sobre a liminaridade do exercício paterno/materno:

A liminaridade na qual se encontram seus pais diz respeito ao fato de que a própria existência desta modalidade de acolhimento, ao mesmo tempo em que lhes assegura um lugar e, portanto, a valorização do vínculo original, deixa em suspenso o reconhecimento de suas capacidades ou possibilidades de assumi-lo plenamente. (RIBEIRO, 2011, p. 45)

Para a autora essa negação das crianças em assumir qualquer semelhança com os pais é decorrente da suspensão do poder de tutela. Ou seja, ao perderem a guarda dos filhos, esses pais assumiriam a impossibilidade ou incapacidade de deles cuidar, dessa forma as crianças passariam a questionar sua autoridade. Com o questionamento aumenta a tensão entre os familiares, quanto mais velhas, mais as crianças demonstram oposição aos pais, e suas falas atingem um patamar de desafio.

Ainda que compreendam as diferenças entre o que é socialmente aceito ou não e busquem fugir dos estigmas, em alguns momentos esses meninos e meninas não conseguem negar sua origem. Quando estão descontraídos, quando se sentem seguros, entre iguais, eles deixam aflorar certa admiração pelo estilo de vida que seus pais levam. Trago dois *frames* a fim de ilustrar o quão enraizado está o *habitus*.

Enquanto se esbaldavam com a oportunidade de comer o bolo que levei sem ter as porções fracionadas, um dos meninos vira para mim todo sorridente e fala: “tia, meu pai foi preso de novo, passou na televisão!”. Demorei a entender o que ele estava falando, ao que a

²⁹ Erving Goffman (2008).

Mãe social responde: “E você acha bonito isso?”. Ele abaixa a cabeça e diz: “Ser preso não, mas fazer algo para passar na televisão sim”. As outras crianças imediatamente começaram a comparar quantas vezes já tinham visto seus pais e mães serem presos, exclamando de admiração sempre que um superava o outro. Até mesmo um pequenino de 3 anos levanta a mãozinha gesticulando que o dele também já foi preso.

[...] Enquanto assistíamos televisão, passa uma cena em uma novela de um homem atirando, e os meninos e meninas começam a se gabar de já terem segurado uma arma. Perguntam-me se eu já atirei, afirmo que nunca nem vi uma arma de verdade, e eles riem de mim. Ficam espantados com a minha ignorância. Contam às gargalhadas casos seus envolvendo tiros. Um que já tentou atirar com a arma do pai, quando este estava olhando, e acertou um cano de água na parede, causando uma inundação em casa. Outro diz que toda a comunidade respeitava seu pai por ele ter uma arma, que assim ele podia fazer o que quisesse.

Retomando o conceito de *habitus*, atribuo a resistência dos pais em aceitar de volta esses meninos e meninas, bem como as críticas e a admiração das crianças com relação a eles, à compreensão do significado social dos seus atos. Como uma tentativa de fuga da marginalização, do estigma de ser enquadrado no diferente, no intolerável. Ações que se tornam ainda mais contraditórias diante de algumas confissões feitas a mim pelas crianças, que expuseram o quanto gostavam da sua casa, e a vontade de, ao invés de voltar para casa, levar seus pais e irmãos para dentro das instituições, protegendo-os do que Bourdieu (1983) denomina violência simbólica:

Através do gosto se manifesta, assim, um tipo de dominação suave (violência simbólica), onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Neste sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implicam o "desconhecimento" social do espaço onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU, 1983, p. 25)

A teoria acima traz outra forma de pensarmos o que até aqui foi colocado como a construção de um modelo ideal que exclui e não tolera a diversidade de pensamentos. A sobreposição dos que tiveram acesso a uma educação prolongada e clássica sobre os que foram limitados a um ensino técnico perpassa, na visão de Bourdieu, por uma luta de classes.

E a violência é exercida simbolicamente por meio do processo de dominação via imposição do *habitus* de uns sobre os outros.

Diante dos argumentos elencados, é possível dizer que a relação entre as crianças inadaptáveis, participantes desta pesquisa, e seus pais é pautada pela ambigüidade de sentimentos entre o “ser o que se é”, aquilo que se aprendeu ser, e aquilo que “deveria ser”, ou o que a ideia de uma sociedade homogênea dita que se deve ser. Em outras palavras, da parte das crianças com relação aos pais é possível identificar um quê de mágoa e vergonha, a tentativa de fugir aos estigmas destinados aos pais. Por parte desses com relação às crianças, uma responsabilização pela situação vivida, mas também o conformismo com o distanciamento, talvez a anuência da qual falei também tenha sua verdade no pensamento de que abrigadas as crianças estão em um lugar melhor do que em casa. Uma barreira entre esses pais e crianças erguida pela tentativa de mudança de *habitus*, e que tem por consequência institucionalizações prolongadas aceitas e legitimadas por ambas as partes.

2.2.2. Os representantes do poder público

Chamo aqui de representantes do poder público aqueles que pela Lei e também na visão das crianças são os responsáveis por elas estarem onde estão: a polícia e membros do judiciário (juízes e promotores públicos). Ao contrário do tópico anterior sobre a família em que não consegui contato com nenhum adulto pertencente ao grupo Eles, neste tive a oportunidade de conversar com dois dos que denomino corpo judiciário da cidade. O motivo de generalização é a não identificação dessas pessoas. A fim de dar o parâmetro da análise neste tópico trago alguns *frames*. Com o primeiro busco explicitar o medo que permeia a forma como esses meninos e meninas vêem a figura do policial, com o segundo a presença da figura do juiz enquanto autoridade disciplinadora máxima dentro da instituição.

Em um dia particularmente barulhento em campo, estávamos todos, eu e as crianças, na sala de brincadeiras em meio a papéis recortados, brincadeiras, gritos de reivindicação do lápis de cor vermelho, negociações pela saia da Barbie, Severino vira para mim tentando se sobressair à confusão e pergunta: “do que é que você tem medo?”. Essa não é uma coisa que eu costumo pensar, então demoro um pouco para chegar a uma resposta. A primeira que

me vem em mente é medo de perder aqueles que amo, mas não tenho coragem de responder isso, pois como posso falar que tenho medo de algo pelo qual eles passam todos os dias? Severino percebe a minha demora em responder e, na tentativa de me ajudar, fala que o que tem mais medo é que o mundo acabe, igual nos filmes. A Bárbara, que estava ouvindo a conversa sentada no meu colo, adere à tentativa do Severino de me ajudar e responde que aquilo do que tem mais medo é de soldado. Diz que tem medo que eles matem. O Severino fala que ele também tem medo de soldado. Eles desistem de esperar uma resposta minha, e o Severino muda de assunto falando que quer ser soldado da aeronáutica quando crescer, ele pergunta se eu acho que ele consegue. Eu falo que acho que sim, e ele diz que vai pilotar jatos. A Bárbara repete falando que também quer ser soldado. Eu pergunto se ela quer dizer policial, não entendendo como ela pode querer ser algo do que tem medo. Ela se apressa a afirmar que não, que não gosta de polícia. O Severino concorda com ela, explica que é soldado do exército. O Severino me explica que polícia invade favela e mata gente. A Bárbara explica que a polícia que tira eles de casa. Outras crianças chegam e a conversa toma outros rumos.

Partindo do diálogo acima é possível extrair alguns pontos a serem pensados. O primeiro se refere à confusão que eles fazem entre policial e soldado, apesar das trocas é presumível que: o primeiro é associado ao medo, à morte, a invasões, mesmo na fala da Bárbara sobre o que ela tem mais medo, a resposta pode ser interpretada como de polícia e não de soldado; o segundo representa uma imagem positiva, de expectativa, futuro.

Sobre o vínculo entre o medo e o policial, começo pela explicação da Bárbara sobre ser a polícia que as tira de casa. A presença da polícia no momento da separação entre familiares e crianças é um fato real, a justificativa é a resistência tanto das crianças quanto dos adultos em aceitar a separação. Não tenho dados de outras pesquisas que abordem a necessidade do uso da força policial nesses casos, mas a informação da Bárbara foi confirmada a mim por diversos agentes da rede de proteção à criança.

O momento é descrito por todos como não agradável de ser presenciado. Geralmente dotado de conflito físico devido a tentativa dos policiais em conter os pais, impedir que eles acompanhem a criança até a instituição, e de muitas lágrimas. Durante o processo de separação as crianças são proibidas de carregar consigo seus pertences pessoais, roupas e brinquedos, como pôde ser observado na fala da Cecília ao início do capítulo.

Alia-se ao momento da separação o fato de a maioria das crianças já ter presenciado a prisão de um ou ambos os pais, de tios, avós e/ou vizinhos. A prisão enquanto elemento

rotineiro no cotidiano dessas crianças apareceu no tópico anterior deste capítulo, no *frame* que trouxe sobre o bolo e a competição entre as crianças para ver o pai de quem já foi preso mais vezes. Ainda que o diálogo sobre as prisões apresente um tom de graça, de brincadeira, e o número de prisões seja relacionado com uma espécie de status dentro da Casa, quanto mais vezes foi preso mais importante o pai é, as crianças não conseguem dissociar o contato com policiais de momentos ruins.

A identificação desses meninos e meninas com o estilo de vida dos pais, ainda que a expectativa seja escapar ao estigma a ele associado, também contribui para que o movimento seja de evitar qualquer policial, associá-lo a um representante daqueles que julgam e condenam seu *habitus*, afinal, como disse o Severino “polícia invade favela e mata gente”. Gente com quem ele se identifica por mais que não more na favela, posto que Poços de Caldas não tem favela, mas que trafica, que usa drogas, que gosta de funk, que é mestiço, mulato, pobre.

Se por um lado o policial é tomado como a imagem da repressão, o membro do judiciário, o outro representante do poder público, aparece nas falas tanto das crianças quanto dos funcionários das instituições como a imagem da ordem, aquele que deve ser ouvido e respeitado, possuidor da palavra final. Visão esta que difere da forma como esse membro enxerga a si mesmo, sua função na rede de acolhimento. A visão deste sobre si mesmo foi coletada em campo, em conversa passada com alguns desses membros do judiciário durante pesquisa de campo.

Na fala da Cecília sobre o motivo que a fez ser acolhida, ela conta que foi o juiz quem a tirou de casa, em outras palavras, quem deu a ordem para que os policiais a tirassem de casa. No entanto, por não ser “ele”, o juiz, a praticar a ação de separação, ela não o associa a uma figura negativa, não questiona sua posição. Outra situação presenciada durante o campo reflete essa relação entre as crianças e os membros do judiciário, esse *frame* será aqui apresentado de maneira resumida, de modo apenas a contextualizar a fala que trago em destaque.

Em mais um dia de observação, me deparei com o Severino sentado do lado de fora do portão com uma mochila ao seu lado. Ele me olhou cabisbaixo e cumprimentou apenas com um aceno de cabeça. Eu pergunto o que fazia ali do lado de fora com aquela mochila, ele me explica que brigou com o administrador da instituição e que durante a discussão disse para ele que iria embora dali. Conta que a resposta obtida foi que para ele (administrador) não faria diferença alguma o menino ficar ou ir, por ser o menino rebelde e ingrato, mas que

deveria ser alertado de que uma vez que saísse não poderia voltar. Severino contou também que o administrador questionou para onde ele iria, afirmando que o Severino não teria ninguém a quem recorrer, que iria ficar morando sozinho na rua. Severino explicou que para ele qualquer lugar, até mesmo a rua, seria melhor do que ficar ali, e saiu.

Pergunto o porquê de ele ainda estar ali na porta, de não ter ido embora. Severino responde que, na verdade, falou aquilo de cabeça quente, que não queria ficar na rua, já que não tinha mesmo para onde ir. Ele conta que seu pai está preso por tráfico de drogas e que não sabe cadê a mãe, quanto aos seus avós e tios ele diz que não querem saber dele porque acham que é bandido que nem o pai, mas afirma que nunca usou drogas nem roubou, apesar de já ter segurado em armas e achar “maneiro” ter uma.

Severino continua o diálogo dizendo que quer ir embora por uma série de coisas, motivos, mas que a gota d’água foi tirarem o celular dele, um celular que ele conseguiu comprar trabalhando como auxiliar na Secretaria de Promoção Social da cidade. Ele também argumenta que não pode ser ele mesmo lá, que não tem o seu espaço, sua individualidade, que precisa dividir o quarto com mais dois meninos, que quer poder sair com os amigos, que quer poder comer o quanto quiser, e que não quer pessoas que ele não conhece mandando nele.

Pergunto o que ele pretende fazer diante do dilema de não poder voltar e também não ter para onde ir. Ele diz, como se fosse a resposta mais óbvia, que fará a mesma coisa de todas as vezes: vai descer até o centro da cidade e tentar falar com um juiz para ver se consegue que o aceitem de volta na Casa. Severino explica que isso já aconteceu outras duas vezes e que o final é sempre o mesmo, ou seja, ele vai ser aceito de volta, afinal “eles não tem o que fazer comigo mesmo, e não me querem pedindo esmola por aí, isso incomoda”.

Após esta última fala nossa conversa é interrompida pela psicóloga da instituição, que está na porta da casa nos observando. Ela se vira para o Severino e pergunta o que ele ainda está fazendo ali que não foi embora, e na sequência me convida a entrar. Sigo suas orientações e ao término das observações não encontro mais o Severino na porta da Casa. Durante a minha ida embora chove muito, no meio do caminho ouço o Severino me chamando, está sem guarda chuva, encharcado. Ele atravessa a rua, mal se aproxima e já explica que está voltando para “casa”. Pergunto qual, a dele de origem ou a Casa Lar, e ele esclarece que é o abrigo. Ele me conta que foi conversar com o juiz, que levou uma bronca e foi mandado de volta para ser um bom menino. Portanto é o que ele irá fazer. Seu tom é tão casual que posso concluir que não foi a primeira vez que ele foi ter essa conversa com o juiz.

O *frame* acima corrobora os argumentos que apresentei no tópico anterior sobre o limite tênue entre a admiração e a negação das crianças para com a cultura dos pais, mais precisamente pela explicação de Severino sobre não poder voltar para casa em decorrência da associação da sua figura à do pai bandido em contraposição ao “maneiro” presente ao final da fala. E também servirá de pontapé inicial para o tópico subsequente a este que abordará a relação entre os meninos e meninas acolhidos e os funcionários da instituição. Já o ponto tocado por Severino sobre a falta de liberdade para ser o que quiser será resgatado mais a frente no texto.

Restrinjo-me aqui ao que compete à figura do juiz no diálogo passado. Conforme exposto por Severino, é corriqueiro para as crianças serem mandadas para uma conversa com o juiz. Este é tomado por uma figura paterna, que aconselha e acolhe diante da crise. É a autoridade máxima, aquele que proporciona uma segunda, terceira, quarta chance para a criança que erra. Cujo poder é maior do que o do administrador, pois o faz aceitar essa criança rebelde de volta. Ou seja, o juiz é a instância máxima.

Por outro lado, o juiz é também a primeira instância a qual se recorre, conforme foi explicitado na fala inicial da Cecília, ele é quem “tira” esses meninos e meninas de casa, quem determina o acolhimento. É por ele que a família passa por audiência para averiguação da denúncia de abuso, negligência, maus tratos etc.. No entanto, não é associado a uma figura negativa por, ao contrário do policial protagonista durante a ação de separação familiar, representar diante das crianças uma postura passiva e protetiva, não sendo associado àquele que dá a ordem de separação para a polícia, apenas quem dá uma “bronca”, seja nos pais ou nos filhos, e os aconselha a serem “bons meninos”.

Diante da forma que o juiz assume para esses meninos e meninas, que compartilham o modo de ver e já passaram por situações semelhantes à protagonizada por Severino, optei por conversar com alguns membros do judiciário para tentar compreender como acontecem essas audiências de averiguação e qual a base para a separação bom/mau entre juiz e policial. Ainda que não seja o foco desta dissertação trazer a ótica dos adultos para as análises, a justificativa para esta iniciativa é a busca pela contextualização das falas e pensamentos dessas crianças, conforme foi pontuado desde o início.

Consegui contato com dois membros do judiciário, telefonei para os seus gabinetes me identificando, explicando a pesquisa que faço para o mestrado e perguntando sobre a possibilidade de sanar algumas dúvidas a respeito da relação que tinham com as crianças acolhidas. Ambos aceitaram de imediato me receber, mas ressaltaram que seria uma conversa informal, não uma entrevista. Com finalidade de não identificação dos mesmos, não

destacarei os cargos que ocupam, nem registrarei *frames* das conversas, apenas as principais ideias contidas no pensamento por eles apresentado.

O roteiro da conversa com ambos foi semelhante, e traçado pelos próprios membros do judiciário após breve explicação minha sobre a pesquisa em desenvolvimento, sobre o trabalho de campo e a narrativa dos momentos presenciados que me induziram a procurá-los. Ambos iniciaram suas falas me explicando a distância que existe entre uma denúncia anônima de violências contra a criança e a efetivação da retirada destas do contato familiar e encaminhamento para uma instituição acolhedora. Segundo eles, na grande maioria das vezes quando os pais, parentes, amigos e as próprias crianças são convocados para audiência de averiguação da denúncia feita, a regra é a negação por todas as partes envolvidas em confirmar as ocorrências de maus tratos, negligência, abuso ou quaisquer outros.

A recusa em levar adiante a denúncia inicial reafirma a disparidade das informações entre Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos (CNCA), mantido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), segundo o qual o Brasil tem atualmente 37.240 crianças e adolescentes vivendo em 2.008 abrigos, e os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012) que apontam que a cada dia 129 casos de violência psicológica e física, incluindo a sexual, e negligência contra crianças e adolescentes são reportados ao Disque Denúncia 100.

Em conta simples, se todas as denúncias fossem convertidas em acolhimento, e considerando que cada criança permanecesse apenas 1 ano institucionalizada, o que já foi constatado aqui ser irreal, teríamos ao menos 47.085 crianças morando em abrigos e casas lares a cada ano. Se pensarmos acumulativamente, seriam 94.170 meninos e meninas em dois anos, assim sucessivamente.

Os membros do judiciário qualificaram a audiência de confirmação da denúncia enquanto “um momento delicado”. As crianças e os pais prestam seu depoimento em momentos separados, durante a fala dos menores permanecem na sala apenas os membros do judiciário e seus assistentes. Segundo meus interlocutores são utilizadas algumas técnicas para conseguir o depoimento das crianças, a tentativa é de deixá-las o mais confortáveis possível, conversando primeiro sobre seu universo, aquilo que gostam, seus brinquedos, desenhos que assistem, sua rotina, para somente depois iniciar os questionamentos sobre o que as faz estarem ali. Outra técnica é filmar os depoimentos, de acordo com o membro do judiciário, quando essas filmagens são revistas, a fim de consolidação de um parecer final sobre o caso, foca-se, para além das falas, na postura, nos gestos das crianças, nas reações positivas ou

negativas a cada pergunta. Desta forma seria possível identificar contradições entre a postura e a fala, logo, manter uma investigação mais profunda da denúncia mesmo diante da negativa.

A sequência das conversas com os membros do judiciário circunscrevia aos motivos que fazem com que esses meninos e meninas precisem ser acolhidos e afastados das suas casas. Na visão de ambos os interlocutores a responsabilidade por esses casos é da sociedade. De uma sociedade que, em suas palavras, se esconde atrás de muros, não cuida das suas crianças, de seus jovens, e que, depois, vai atrás dos representantes do poder público exigindo soluções imediatas. Uma sociedade que opta por esconder essas crianças, futuros marginais, dentro de instituições, sejam elas de acolhimento ou prisionais. Portanto, o que poderiam eles, membros do judiciário, fazer, se o que faz essas crianças existirem é uma sociedade doente, da qual eles ilusoriamente não fazem parte?

A explicação sobre condição distanciada entre as leis e a realidade por mim encontrada nas instituições seguiu a mesma linha de raciocínio anterior, de não responsabilização. Os membros do judiciário disseram durante a conversa que, em função da demanda de trabalho, não têm tempo para ir até as instituições, e que, ainda que tivessem, não é sua função fiscalizá-las. Com a exceção em caso de denúncia por mau funcionamento. Fizeram a ressalva de conhecer, mesmo que não frequentem, todas as entidades de acolhimento da cidade, afirmando não terem notado nada que estivesse em não conformidade com as leis.

Após perpassar pela questão denúncia/acolhimento, responsabilização social e sua própria desresponsabilização, a conversa informal com os membros do judiciário era trazida por eles próprios até o tópico chave da minha visita. Pela visão dos membros do judiciário, a ida das crianças até eles tem por finalidade a tentativa de reenquadrá-las por meio de uma bronca, reafirmar os porquês de estarem onde estão, de mantê-las disciplinadas no acolhimento por mais um tempo, até que a revolta ou rebeldia voltem à tona. Para eles, assim como o restante da sociedade, os administradores das instituições os vêem erroneamente como uma solução efetiva para os problemas passados. Enquanto, pontualmente, eles estariam engessados pelas leis e limitados pela imutabilidade do quadro econômico social das famílias.

Em outras palavras, a argumentação seguiu no sentido de eles aceitarem conversar com as crianças por compreenderem que representam para elas uma figura de autoridade, esta advinda da sobreposição à vontade dos pais e funcionários. Porém, ao mesmo tempo o argumento perpassa por não serem eles o sujeito de mudança da realidade dessas crianças e família, restringindo-se a tomar decisões com base nas ações de *outrem*.

Essa divergência do olhar entre o papel atribuído aos membros do judiciário seja pelas crianças, pelos funcionários das entidades ou pela sociedade em geral e a visão que eles próprios têm da sua função na rede de acolhimento está enraizada nos mitos que sustentam a hierarquização vertical no nosso país, sob a qual decisões são tomadas por aqueles que não compartilham das penas. Ou seja, como ilustra o *frame* de Severino, a ordem para que volte para casa e se comporte é tão recorrente quanto os motivos pelos quais ele fugiu e não se baseia neles.

Esse ciclo rebeldia/bronca/bom comportamento traz indicativos da previsão que fizeram meus interlocutores sobre o que acontecerá quando esses meninos e meninas crescerem e não tiverem mais a instituição de acolhimento para onde voltar: um novo episódio de rebeldia e estarão destinados a outro tipo de instituição, agora chamada cadeia. Justifica, assim, a visão que têm das crianças enquanto futuros marginais. Em suma, para esses representantes do judiciário estamos aprisionados em ciclo mantenedor de uma sociedade doente, alimentado pelas ordens dos juízes e ações de policiais nos papéis de bom e mau respectivamente.

2.2.3. Os funcionários das instituições

A última parte deste segundo capítulo consiste na apresentação e análise de alguns *frames* extraídos do contato que tive com os funcionários das instituições nas quais fiz o trabalho de campo. Esses *frames*, de modo diferente do que tenho trazido até aqui, representam a visão destes adultos sobre seu trabalho, as crianças, a rede de acolhimento. Em soma, retomo alguns apontamentos feitos anteriormente que representam um fragmento das ideias desses “Eles”.

O primeiro ponto é a questão financeira das instituições, tópico que influencia diretamente o pensamento dos funcionários sobre seu próprio trabalho e que vai além do âmbito da proporção jornada/remuneração. Sobre esta não consegui dados exatos, mas algumas informações coletadas em campo fornecem, junto às atribuições de cada cargo, um panorama da situação trabalhista desses adultos.

A relação jornada/remuneração/atribuições é diferente para cada função exercida: os técnicos (assistentes sociais, administradores, psicólogos) possuem ensino superior completo,

passam apenas algumas horas diárias na instituição, sem horários fixos e com possibilidade de trabalhar em mais de um local, esses têm por papel mediar a relação entre as crianças e os demais adultos, como a família, o juiz, e membros da Secretaria de Promoção Social da cidade, redigir relatórios técnicos sobre o bem estar dos menores, fornecer pareceres sobre a indicação ou não de visita familiar e/ou retorno para casa; já os educadores têm por exigência apenas o ensino médio completo e cumprem turno de 12 por 36 horas, conseguindo trabalhar em apenas um local, esses cuidam do dia a dia das crianças, levam e buscam-nas na escola, no médico, dentista, para tirar documentos, cuidam da higiene e tarefas escolares, são responsáveis pelo bom andamento da rotina e limpeza da casa; a mãe social, por sua vez, não é tida como funcionária da instituição ainda que receba salário, é vista mais como uma moradora, exatamente correspondência à figura de uma mãe em uma casa familiar tradicional, esta passa 24h em função das crianças, fica acordada entre 6h e 22h supervisionando-as, cozinhando, auxiliando os outros adultos, ocasionalmente passando um dia fora da instituição.

Apesar dessas diferenças, os funcionários em geral tinham um mesmo discurso a respeito dessa relação jornada/remuneração/atribuições. Todos se valiam dos momentos do cafezinho para se queixarem para mim do atraso nos salários em decorrência dos problemas com o pagamento do convênio, afirmavam ser um desrespeito, que sentiam que seu trabalho era desvalorizado porque ninguém (poder público) ligava para aquelas crianças. Era fala recorrente dos funcionários afirmar que estavam ali por pena daqueles meninos e meninas, porque pelo baixo salário desproporcional à carga horária não ficariam ali nem um dia. Contaram-me também que por vezes compravam coisas com o próprio dinheiro, como um filme, ou balas e doces no aniversário de alguma criança.

O sentimento de pena do qual falavam é a origem do alerta que recebi para “*não me apegar*”. Esse sentimento esteve presente nas falas dos funcionários durante toda a observação, sempre em frases como: “tadinha dela, a mãe não quer de volta”, “tadinhos deles, morrem de vontade de passear, mas como levamos todos juntos?”, “tenho uma pena dessa menina, tão novinha e já passou por tanta coisa”. Justamente por conviverem diariamente com histórias e condições que julgam serem tristes, esses adultos evitam ficar emocionalmente próximos dos meninos e meninas, criando uma barreira afetiva sustentada pelo não contato físico e pelo foco na disciplina.

O equilíbrio entre o sentimento de pena e a disciplina imposta é proporcional ao tempo e disponibilidade de convívio entre cada um dos adultos e as crianças. Por exemplo, os funcionários técnicos são os que passam menos tempo na instituição, conseqüentemente aqueles que têm menos contato com os meninos e meninas. Esses também são os

responsáveis principais pelas regras de conduta ali dentro, por ter “conversas sérias” quando necessário, bem como por passar para as crianças as informações sobre o andamento dos processos, essas atribuições são vistas de forma negativa pelos menores, que acabam por associar a figura desses adultos às más notícias, e não procuram pela sua atenção tanto quanto pela dos outros. Um *frame* que ilustra esse distanciamento é o caso do Severino exposto acima, a postura indiferente do administrador diante da ameaça de fuga, da fala de que por ser rebelde e ingrato o Severino poderia ir embora, desde que não tentasse voltar. Outros dois *frames* sustentam o meu argumento.

Eu estava no meu segundo dia em campo, sentada no chão da sala de televisão do andar de baixo da Casa Lar 01, brincando com as crianças de montar quebra-cabeças, ler e fazer origami quando uma das pequenininhas, Cristina, de 3 anos, começou a chorar porque não queria juntar as peças que estávamos montando. Além de chorar, Cristina também tirou os sapatos e os arremessou para trás do sofá. O administrador da casa vinha descendo a escada à procura da Mãe social quando viu a menina chorando e imediatamente começou a questionar sobre o que tinha acontecido. Tentei explicar que era uma pequena birra para não juntar as peças, mas fui ignorada pelo administrador que buscou os sapatos e se abaixou para tentar calçá-los na Cristina. Ela rapidamente parou de chorar e ficou olhando para ele, que perguntava para ela o motivo do choro. A Cristina não sabe falar ainda, portanto não respondeu, apenas pegou os sapatos de volta e se afastou dele, se aproximando de mim e entregando-os para que eu a ajudasse.

Na segunda semana em campo na Casa Lar 1 ao chegar para a observação estranho o silêncio do local. Sou recebida pela Yolanda que, ao me ver procurando os demais, explica que estão todos na colônia de férias, mas que ela não pode ir por ter que cuidar da filha. Pergunto quando eles começaram a ir, e ela explica que naquele dia mesmo, mas que se eu quisesse saber mais teria que perguntar diretamente para os técnicos que estavam na sala da administração. Sigo suas orientações e vou até o local indicado, ao chegar me deparo com dois adultos e a Cecília. Esta está com os cabelos cortados na altura dos ombros, com uma cara triste, parecendo que havia chorado. Estranho, pois mesmo com o pouco tempo de convivência já havia notado a vaidade dela com os cabelos anteriormente abaixo da cintura. Ao notar que estou observando o novo corte da Cecília, um dos técnicos se vira para mim e explica que ela estava com piolho, por isso cortaram. Ele prossegue dizendo que a Cecília não queria, mas que essa também foi uma forma de acalmá-la, pois estava com uma postura

muito precoce para a idade (9 anos), e cortar os cabelos a faria aparentar a idade que realmente tem. Logo depois muda de assunto, falando sobre a colônia de férias e se dispendo a negociar um novo horário para as minhas visitas.

Esses *frames* refletem o que chamarei de desconexão entre os funcionários técnicos e as crianças. Se no primeiro é possível notar o desconhecimento do administrador quanto ao fato de a Cristina não falar, assim como a preferência desta pela minha ajuda em detrimento da dele. No segundo, bem como no caso do Severino, transparece a hierarquia e o conflito que permeiam a relação entre técnicos e crianças. O ato de cortar o cabelo da Cecília representou a consolidação da posição superior do técnico, a quem é devida a obediência, diante da novata, não uma preocupação com a saúde, posto que presenciei outros casos de piolho na Casa e nenhum deles foi solucionado com a tesoura. Trazendo ao primeiro plano os educadores, um *frame* passado com um deles representa a relação entre esses e as crianças.

Todos os dias de observação na Casa Lar 1, quando chegava a hora de ir embora eu precisava pedir a um dos educadores que fosse abrir a porta para mim. Nesse dia, aproveito a caminhada até a porta e pergunto se estou fazendo algo errado. O educador diz que não, que o Severino, que estava agitado naquele dia e tinha levado uma bronca por isso, se empolga um pouco demais, mas que já está bem melhor do que quando chegou. Fala também sobre a Cecília, que suspeitam que ela tenha sido realmente abusada. Ele me conta que ela estava se afeiçoando muito a ele (educador), querendo abraçar e beijar todo o tempo, conversando demais, mas que ele disse para ela que isso não era legal, que não podiam ser amigos ali. Diz que ela está brava com ele por isso. Ele acaba de falar e ela (Cecília) sai da casa brigando com o Pedro, o educador pede que eles voltem para dentro, pois estamos conversando coisa de adulto, eles obedecem. Ele me alerta para que eu não me aproxime muito das crianças, pois, além delas sofrerem eu também sofrerei. Exemplifica contando sobre uma menina que era o xodó da casa, dos educadores, e que foi embora deixando todos muito chateados. Após um momento de silêncio ele abre a porta e vou embora.

Esse mesmo pensamento foi presenciado no Abrigo institucional durante o período que consegui permanecer em campo, sempre a procura das crianças por atenção e afeto, e a mesma racionalização dos adultos para impor limites na relação e manter um distanciamento emocional e evitar o sofrimento mútuo. Nos dois casos são os educadores quem efetivamente conhecem e cuidam dos meninos e meninas, sabem quais crianças são mais ou menos

agitadas, o que fez uma delas ficar triste, quando estão mentindo, quando escondem alguma coisa, designando aos técnicos a parte operacional das instituições.

Uma outra forma de pensar a barreira ao contato físico é descrita por Barros e Fiamenghi Jr. (2007) como condenação do colo, comparando-o a um território a ser conquistado:

Por um lado, é compreensível a condenação do colo porque a criança em sua ânsia por contato físico, algumas vezes, desejava o colo com exclusividade, chegando a estabelecer brigas com colegas que tentassem competir com ela pelo mesmo território ou se desentendendo com quem lhe ofertou o colo por cedê-lo a outrem.

[...] proibir que as crianças buscassem contato físico com um adulto era, no mínimo, uma violência em seus desejos por afago e calor humano. (BARROS; FIAMENGHI JR., 2007, p. 1274)

Essa briga pelo colo enquanto território se repetiu na minha experiência em campo. Diferentemente da pesquisa dos autores, não fui proibida pelos funcionários dos abrigos de agir assim com as crianças, pelo contrário, eles afirmavam ser bom para elas ter alguém que lhes desse carinho. Conforme narrei, nos momentos passados dentro da Casa Lar 1, não impus nenhuma barreira física, abraçava, dava colo, era escalada, penteada, o que frequentemente ocasionava disputas entre as crianças.

A teoria de Barros e Fiamenghi Jr. (2007) sobre ser uma violência a negação dos educadores perante a necessidade de afago e calor humano das crianças remete à discussão que apresentei anteriormente sobre a contradição que a opção pelo acolhimento representa quando, a fim de garantir alguns direitos às crianças, as priva do direito à convivência familiar comunitária.

Apesar de um grau maior ou menor de proximidade, tanto os técnicos quanto os educadores carregam consigo o pensamento de que essas crianças precisam ser treinadas, disciplinadas para que não reproduzam a cultura dos seus pais. O Severino é rebelde, ingrato e agitado, porém já está bem melhor do que quando chegou, a Cecília precisa ser acalmada, a Yolanda está sendo negociada, ou seja, para esses adultos a instituição representa um local destinado ao que Snizek denominou “‘socialização adequada’, ou melhor, evitamento de delinquência juvenil a partir do treino adequado de crianças tidas em ‘situação de risco social e pessoal’” (SNIZEK, 2007, p. 12), e que apelidarei de “‘treino adequado para a prevenção da delinquência juvenil’”.

A representação social das crianças enquanto alguém que precisa ser treinado e reinserido socialmente a fim de se evitar novos delinquentes está atrelada ao sentimento de

apropriação dos funcionários para com as crianças, apresentado no tópico direcionado às famílias, e para Snizek (2007) reflete a incapacidade desses de dissociar a sociabilização adequada do ideal uma família estruturada, ideal. Esta vinculação despertaria nesses funcionários, mesmo que involuntariamente, uma ação compensatória que visa suprir a ausência de regras e limites decorrente da desestrutura familiar.

Essa compensação gera, nas palavras de Barros e Fiamenghi Jr. (2007), uma atmosfera de repressão e autoritarismo. Presenciei nas minhas observações os educadores pronunciando falas hostis para as crianças, chamando-as de burras, falando que são marginais como os pais, que são rebeldes, que não sabem obedecer. Falas que tinham por finalidade fazê-las aceitar a autoridade do adulto, por outra via que não a do respeito, e que quando direcionadas a mim assumiam um caráter de justificativa para as cenas que eu presenciava: “me desculpe pela bagunça, mas você sabe, eles não sabem se comportar”.

Os educadores, apesar das diferenças de conduta entre eles próprios, têm por regra que a disciplina se sobreponha ao sentimento de pena, o argumento é a tentativa de manter a ordem em um ambiente composto por tantas crianças. Esses acertam a balança cada hora para um lado, por vezes pesam mais a mão na disciplina, valendo-se de artifícios como o “cantinho do burrinho” ou de castigos como não poder sair do quarto por alguns dias, ou fazer tarefas domésticas extras.

Em uma das minhas primeiras visitas a uma das instituições presenciei um menino de uns 10 anos todo rabiscado sentado em um canto, ele acenava para mim com a cara tristonha. O ver que eu observava o menino, um dos educadores veio me explicar a situação, disse que o menino tinha se rabiscado com a canetinha da escola, que achava aquilo bonito, logo, como castigo para aprender a se comportar, os educadores tinham escrito a palavra “burro” na testa do menino e colocado ele para sentar no “cantinho do burrinho” para ver as outras crianças, mais inteligentes por não se rabiscarem, brincar.

[...] Noutro dia, estávamos eu e as crianças brincando na salinha de estudos e brincadeiras quando teve início uma chuva forte e a água começou a escorrer por debaixo da porta da salinha que levava ao quintal. Saí dali com as crianças para continuarmos as brincadeiras na sala de televisão, considerando que elas me disseram ser normal a situação. Já no outro ambiente, dois dos pequenos começaram a brigar por uma peça de um quebra-cabeça. Ao ouvir a discussão, ou melhor, os gritos, uma vez que eles não sabiam falar apesar da idade (3 e 4 anos), um dos educadores veio ver o que estava acontecendo. Ele os viu brigando, pegou o menino, que estava mais próximo dele, e disse que iria colocá-lo de

castigo, sem ao menos entender o que acontecia. Ao passar pela salinha alagada, olhou para dentro e disse que era ali mesmo. Abriu a porta e colocou o menino ali dentro, sob aviso de que não deveria sair ou o castigo seria pior. E assim o menininho ficou, só com os olhos acima da janela, me olhando, mas sem chorar. Alguns minutos depois o educador voltou e o tirou do castigo, levando para tomar banho e se esquentar.

Colocar as crianças em castigos, sem antes perguntar o que acontecia era corriqueiro na casa. Geralmente era punido o que demorava mais a chorar, conforme explicitarei no próximo capítulo sobre o sistema hierárquico desenvolvido pelas crianças. O que devo ressaltar agora é que a finalidade do castigo dentro dessas instituições não é educar as crianças, ensiná-las que estão fazendo algo errado, e sim demonstrar por meio da punição de um o que os outros não devem fazer. Essa era a forma que os educadores conheciam de manter a ordem em meio a tantas crianças.

Ressalto que em momento nenhum presenciei ou notei indícios de violência física por parte dos adultos dos locais nos quais desenvolvi a pesquisa. E que, apesar de não concordar com os castigos que presenciei, não houve necessidade de realizar qualquer tipo de denúncia ou de interferir na relação entre os responsáveis e as crianças.

Como exceção à regra da disciplina, geralmente diante de um gesto de carinho das crianças, de um choro sentido, de um machucado ou da mágoa por voltar ao abrigo após um contato com a família, esses adultos ficam mais atenciosos, mantêm a barreira do não contato físico (abraço, beijo), mas sentam perto, levam um filme, um doce, ouvem.

A exceção na distribuição dos pesos da balança fica a cargo da mãe social, esta eu nunca vi dar uma bronca em qualquer uma das crianças, não que precisasse, pois era respeitada por cada um daqueles que convivia na Casa, adultos ou crianças, e sempre estava perto de um educador que rapidamente se apressava em manter a disciplina. Ao contrário dos demais “Eles”, a mãe social está sempre cuidando dos meninos e meninas, independentemente da idade, conversa, coloca-os no colo, abraça, pergunta se estão bem e querem algo, acolhe quando se machucam. Apesar de também sustentar esse afeto no sentimento de pena, como ficou evidente nas nossas conversas, quando ela sempre se mostrava impressionada com as histórias de vida dos moradores, não compreendia o porquê de terem passado por tanta coisa. Ela costumava me chamar para tomar café com ela todas as tardes, aproveitava o momento para falar sobre o que estava acontecendo na casa, por quais problemas estavam passando, dizia que não sabia como podia ajudar, mas que fazia o que estava ao seu alcance, como não desperdiçar comida e manter as crianças calmas.

Apesar das divergentes posturas na relação entre técnicos, educadores, mãe social e as crianças, é fato que a busca desses adultos é por proporcionar o melhor ambiente possível para os moradores da instituição. Um exemplo dessa procura é a fala do administrador da Casa Lar 2 a respeito de como suas ações são guiadas pela emergência de tornar aquele local a casa, o lar, das crianças, de constituir ali um sentimento familiar, de liberdade e proteção. Posso afirmar que, apesar de trabalharem sob a égide do sentimento de pena e da tentativa de enquadrar socialmente esses meninos e meninas via disciplina, eles superam diariamente uma série de dificuldades oriundas de uma sociedade e um sistema que são falhos e excludentes.

Sociedade e sistema dos quais esses funcionários, assim como os representantes do poder público e as famílias das crianças, são parte integrante, compartilhando inclusive de uma visão de mundo sustentada pelos mitos que vimos no início deste capítulo, e que impede que enxerguem para além da dualidade pena/disciplina e que exerçam seu trabalho de modo a compreender melhor a história de vida dessas crianças, respeitando sua cultura e não buscando inculcar nelas outra forma de pensar e agir, que tenha por foco o tipo ideal. Fugindo à caracterização da instituição enquanto local destinado ao “treino adequado para a prevenção da delinquência juvenil”.

As crianças interlocutoras desta pesquisa, em todas as instituições estudadas, demonstraram essa necessidade de afago e calor humano, busca que também foi abordada quando discorri acerca do sistema de trocas que possibilitou, ou não, a minha entrada e permanência em campo. As soluções por elas encontradas, no entanto, serão melhor abordadas no próximo capítulo.

Até este momento passamos pela entrada e permanência em campo, pelas balizas metodológicas que o guiaram, pelo contexto sócio histórico das instituições e das crianças, e pelos “Eles” que compõe a rede de relações dos nossos interlocutores. Esses passos foram guiados pela finalidade de alicerçar os dois próximos capítulos, ambos destinados à narração da história de vida das crianças por elas mesmas, sendo o primeiro voltado ao Hoje, ao cotidiano das crianças, ao dia-a-dia na instituição, e o segundo ao Amanhã, à expectativa de vida, aos sonhos delas. Em outras palavras, busquei até aqui fornecer ao leitor informações suficientes para compreender, sob a voz desses meninos e meninas, “Quem somos nós?” e “Quem seremos nós?”.

CAPÍTULO III – Quem somos nós? O Hoje...

Em sequência à apresentação do campo e suas metodologias, da origem da existência das instituições, dos adultos que aparecem como o “Eles”, este capítulo é dedicado ao melhor conhecimento dos nossos participantes da pesquisa. Busquei responder as seguintes perguntas: quem são essas crianças? O que fazem? Como fazem? Do que gostam? Como se relacionam? Como constroem seus significados? Intencionando expressar como essas crianças significam a realidade experienciada.

Para tanto, parto do pensamento que rege a infância, do por que da necessidade de realizar pesquisas que tenham por origem o ponto de vista das crianças e não mais a ideia que os adultos fazem dessas crianças; passo pela reivindicação que esses meninos e meninas fazem para que sejam considerados pessoas e pela auto-organização de si mesmos entre pequenos e grandes; finalizando-o com um afunilamento das ideias e teorias postas até aqui, ao direcionar a luz desta dissertação para o cotidiano dos meus interlocutores, suas brigas, cumplicidade, vontades, não querer, vaidades.

3.1. Pensando “outros”

Ariès, em *História social da criança e da família* (2012), foi o primeiro a tomar a noção de criança como categoria social, propondo um sentimento de infância, conforme apresentado no capítulo anterior. Depois do autor, outros trabalhos tiveram como objetivo apreender, social e historicamente, sob os mais diversos olhares a criança enquanto categoria social³⁰. Aquele que melhor reflete o caminho tomado por esta dissertação é o de Manuel Sarmiento (2007), que discorre sobre o efeito de invisibilização da realidade social da infância, produzida ao longo da história pelas sucessivas representações da juventude.

Essas representações são chamadas por Sarmiento de “imagens sociais”, e consistem na apreensão da infância sem que haja uma contextualização dos símbolos e das condições de existência que a compõe. Em crítica a essas imagens, o autor destaca as diferentes formas através das quais as crianças aparecem nos estudos e textos científicos e separa-os em dois

³⁰Como referências Raúl Iturra (2002), sobre a necessidade de uma epistemologia da infância e Müller e Hassen (2009), com *A Infância Pesquisada*.

períodos. Um deles é abordado como sendo o da criança “pré-sociológica”, caracterizado por uma idealização dessas para além de uma ausência de investigação, alcança um patamar no qual as crianças eram desconsideradas enquanto seres sociais.

Visão que também não pode ser superada com o próximo período, “criança sociológica”. Neste, apesar de passarem a ser consideradas nas pesquisas, eram tomadas sob o olhar adultocêntrico. Essas tinham suas ações, falas, gestos etc. analisados, interpretados, não com a finalidade de captar a sua própria visão de mundo, e sim de absorver um universo social dominado pelos adultos. Ou seja, continuavam a representar apenas uma etapa rumo à adulez, sendo vistas como um espelho refletor do universo adulto. Um ser incapaz de ser produtor, mas apenas um reprodutor cultural.

Nas palavras de Sarmento, até então a criança era “considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’” (SARMENTO, 2007, p. 09). Se pensarmos na teoria de Ariès (2012), a criança era um indivíduo a ser preparado, via escolarização, para o ingresso no mundo adulto por meio da apreensão das normas, leis, símbolos e signos, logo, um ser humano que seria socializado paulatinamente.

O ponto de destaque da compreensão de Sarmento está no argumento de que há uma conciliação entre a visão que a sociedade, ou em outras palavras o senso comum, faz das crianças, e as teorias formuladas:

As imagens da "criança sociológica" são produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais. Constituem, de facto, processos de reinterpretação das representações anteriormente formuladas, com revisão do seu fundamento pela compreensão da categoria geracional.

[...] como constructos interpretativos que são dos diferentes modos modernos de "perceber" as crianças e de, em consequência dessa percepção, administrar a sua existência no quotidiano. (SARMENTO, 2007, p.19)

Sarmento defende de um lado que as teorias sociais acerca da infância influem e são influenciadas pela representação social que se tem dela, logo que o processo de formulação de ambas é contínuo, e cada novo pensamento carrega em si simultaneamente as representações anteriormente formuladas e o peso de sua geração. Por outro, que a presença ou a existência social das crianças é alicerçada pelo equilíbrio entre as teorias e as representações.

Para além da questão histórica, Sarmento dispõe sobre a (in)visibilidade cívica. Consolidada no protecionismo dos adultos para com as crianças, esta é decorrente da “naturalização” do pensamento sobre a incapacidade dos jovens em participar concretamente

da vida em comunidade. Quanto à concretude, o autor não se restringe ao voto, abrangendo a ação das crianças e adolescentes na vida coletiva e sua visibilidade na cena pública. Nessa invisibilidade está implicada a formulação de políticas públicas para a criança e o adolescente, uma vez que se não são consideradas seres políticos também não teriam direitos garantidos nesse âmbito. Correlação que reafirma a relevância do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Como bem diz Sarmiento, as imbricações entre teoria e pensamento social são tais que, assim como o ECA, que passou a considerar a criança como detentora de direitos independentemente da sua origem ou condição, não mais prevendo políticas públicas apenas restaurativas com base nas noções de abandono e delinquência. As teorias sociais, alocadas na Antropologia e Sociologia, passaram pela mesma mudança de prisma.

Ambas agora agregam às suas linhas de pensamento a pauta Infância, não mais enquanto o “outro” do adulto, que possibilitava a absorção de uma nova sociedade ou grupo por ser o reflexo deste, mas como agente social produtor e influenciador da cultura. É possível dizer que esse representa um novo passo, ou, talvez, um terceiro período posterior aos dois postos por Sarmiento, criança “pré-sociológica” e “sociológica”.

As proposições apresentadas pelas Antropologia e Sociologia da Infância partem da etimologia das palavras criança, em criação, e infância, infante = não-falante, a fim de compreender e desconstruir os pré-conceitos nelas contidos. Por exemplo, com a fuga do enfoque “adultocêntrico” contido na palavra “criança” e pressuposição afônica na “infância” (COHN, 2000a, 2000b, 2006; NUNES, 2009; SARMENTO, 2007; SOARES, 2005).

A fim de não “colocar no mesmo barco” as duas ciências, aponto que a diferença está em a Sociologia da Infância ter seu foco, assim como destacado em Sarmiento, na questão da participação das crianças na sociedade, partindo da necessidade do seu reconhecimento como cerne para a definição de um estatuto social da infância. Enquanto a Antropologia da Infância, nas palavras de Cohn, consiste em “fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas” (COHN, 2005, p. 9). Em suma, esta abrange instrumentos metodológicos construídos com a finalidade de captar a voz dessas, sustentando o estatuto social da infância na forma de o “outro” do adulto.

Um “outro” não espelho do “adulto em miniatura”, mas que com eles dialoga e interage, assumindo papéis na sociedade assim como as suas relações. Dessa forma se faz possível captar o processo de participação das crianças nas variadas dimensões da vida. Alcançar a emergência (em seus múltiplos sentidos) do resgate dessas enquanto ser social completo, produtor de cultura e influenciador das relações sociais, em outras palavras, dar vez à voz dessas.

É com base no que foi acima apresentado, e reafirmado por Sarmento ao escrever que “a distinção da infância da adultez, que a modernidade ocidental produziu, não corresponde a uma só ideia da infância, nem origina uma única norma da infância” (2007, p. 5), que sustento ser possível identificar diferentes concepções de infância em um mesmo espaço cultural, fundadas em variáveis como classe social, grupo étnico, religião. Por outro lado, o mesmo argumento pode ser utilizado para construir o pensamento de que, ainda que tenham por origem diferentes classes sociais, grupos étnicos, religiões, as crianças participantes desta pesquisa, em decorrência da convivência cotidiana, significam o mundo vivido dentro da instituição de acolhimento de uma forma particular.

Essa visão de mundo das crianças é composta por diferentes experiências, mas também, conforme foi observado, transmitida de uns para os outros. Incorporando os significados trazidos por aqueles que chegam na casa, ao mesmo tempo em que os transforma em parte do grupo unido por tal visão. Foi justamente sob a finalidade de apreender esses sentidos que fui a campo, pensando as crianças não apenas enquanto possuidoras de microhistórias, mas também como construtoras de uma ótica conjunta.

Até aqui apresentei uma reflexão sobre o conceito de criança na tentativa de deslocá-lo da posição de invisibilidade para o destaque enquanto ator plural e ativo da sociedade, construtor, em suma, o “outro”. No entanto, se parasse nesse ponto estaria eu própria sendo “adultocêntrica”, por restringir esses meninos e meninas às concepções colocadas. Em fuga deste enquadramento, a questão do próximo tópico é: como os participantes da pesquisa pensam as diferenças entre crianças, adolescentes e adultos?

3.2. GRANDES, pequenos... Pessoas

A ideia de Pessoa a qual me refiro é própria dos participantes dessa pesquisa e não é aqui tomada como um conceito sociológico, mas a tentativa de quebra de um sistema de hierarquização própria dos sujeitos interlocutores da pesquisa, que perpassa por um senso comum. Motivo pelo qual a arguição teórica não será feita, resguardada a importância dessa noção e do debate que a cerca, apesar de ter ciência da discussão presente na antropologia sobre a “noção de pessoa”, cunhada por Marcel Mauss em 1938 no texto *Uma Categoria do*

Espírito Humano: a Noção de Pessoa, Aquela de 'Eu', cuja sequência pode ser acompanhada no artigo de Marcio Goldman³¹.

Notei tal ideia pela primeira vez em um desenho feito para mim, em um dos meus dias de observação em uma Casa Lar, pela Cecília de 9 anos. Em uma folha em branco ela desenhou ao centro com letras grandes “TODAS AS PESSOAS DESTA LAR”. Nas margens do papel ela desenhou pequenos retângulos, dentro de cada um o nome de cada uma das crianças mais velhas, aquelas acima de 05 anos, e dos educadores. Nos ângulos da folha ela anotou o meu nome, e entre as margens e a escrita central ela anotou o nome daquelas crianças menores de 05 anos.

O desenho por si pode ser tomado como um simples desenho, porém quando contextualizado por outras situações observadas na Casa adquire uma maior complexidade. O primeiro destaque que faço está relacionado à disposição dos nomes na folha. Na Casa, a separação de grupos não era feita, como já disse, entre adolescentes, maiores de 12 anos, e crianças menores, e sim entre dois grupos: os “Grandes” e os “Pequenos”. Diferenciação que foi naturalizada na Casa e é tomada tanto pelas crianças, quanto pelos adultos que lá convivem.

Os fatores de diferenciação consistem na rotina específica de cada grupo: enquanto os Grandes, maiores de 05 anos, iam para a escola os pequenos ficavam em casa e tiravam o cochilo da tarde; os Grandes faziam as refeições na mesa central da cozinha, os Pequenos em mesas tipo carteira ao redor da maior; os Pequenos dormiam todos em um único quarto ao lado do da mãe social, independentemente de serem meninos ou meninas; por fim, aos Grandes são atribuídas tarefas domésticas, aos Pequenos não.

Em todas as outras dimensões eles eram iguais. Por compartilharem os mesmos espaços e terem uma convivência comum obrigatória, com exceção de alguns momentos de brincadeiras quando os grandes excluía os pequenos, eles acabaram por formar um grupo unido. Detentor de uma cultura compartilhada, parte formada pela sua origem e parte pelos hábitos e costumes adquiridos via disciplina na Casa. Esse sentimento de união, que também poderia denominar fraternidade, me permite dizer que a disposição dos nomes na folha, com os maiores ao redor dos menores, não representa a desigualdade entre ambos, mas sim uma tentativa de proteção dos grandes para com os pequenos.

Lógica esta que pode ser aplicada ao porquê de ela escrever lado a lado os nomes dos grandes e educadores. Ao fazer isso ela reforça o fato de que, assim como os educadores, eles

³¹*Uma Categoria do Pensamento Antropológico: A Noção de Pessoa* (1996).

são responsáveis pelos pequenos. Essa similitude de posição também engloba uma questão maior. Apesar de terem o cuidado como ponto comum, ela se vê em pé de igualdade para com os adultos. Ou seja, em sua visão ela compartilha com eles as mesmas condições e possibilidades³².

Ainda que tenha noção do que os diferencia, em suma a posição de autoridade que os educadores possuem dentro do abrigo, com o desenho Cecília está afirmando que, assim como os adultos, ela e os pequenos também têm responsabilidades, gostos, vontades, saberes, uma posição. É dessa partilha entre ela, os pequenos e os educadores, e da quebra do sistema de hierarquização proporcionada, que tiro a ideia de Pessoa.

Não apenas Cecília, mas todos os outros moradores, em algum momento se valeram da palavra pessoa para explicar quem são. Geralmente as falas giravam em cima de uma autoafirmação, da necessidade de reafirmar a importância que têm. A exemplo, um dia quando estávamos assistindo televisão todos juntos, um pequeno, que prestava atenção no comercial que passava com diferentes crianças brincando, constatou: “*eu sou igual a essas pessoas da televisão*”. Ele buscou na categoria pessoa as semelhanças entre ele e os personagens da televisão, afinal ele também brinca com várias crianças.

Em outro momento, uma dos grandes, que tem 14 anos e uma filhinha também acolhida, recorreu à categoria para justificar o porquê de querer estudar no período noturno e não de manhã: “*tem pessoas como eu que pararam de estudar, assim não vou ser grande na sala de pequenos*”. Novamente a categoria é tomada como forma de ressaltar as semelhanças entre eles e os que estão do lado de fora da Casa, mas, assim como no caso do desenho, o que está por trás é a afirmação de que sabem quem são, com quem se identificam e o que querem.

Em definição, para essas crianças ser Pessoa significa ter autonomia e liberdade para serem o que são, ter voz para expressar sua cultura própria e reivindicar ser ouvido. Valho-me dessa ideia, no sentido que tem para esses meninos e meninas, como uma confirmação da proposta da presente pesquisa. Uma ampliação para além das suas especificidades enquanto abrigados e adotáveis. Pensamento que é claramente posto por Snizek: “não se pode olhar os moradores das casas-lares como apenas ‘os abrigados’, e sim como pessoas que possuem cultura e história diversas e próprias. Não há o ‘abrigado’ mas pessoas que atravessam esse espaço, que é a ‘casa-lar’, vindas de algum lugar e com algum destino” (SNIZEK, 2007).

³² Não me enquadrando em nenhum dos grupos, pois, como será explicitado mais à frente, a relação, ou a zona comum, que construí tanto com os educadores, os grandes ou os pequenos, me colocava em um grupo de uma pessoa só, “eu”. Para além disso, como o desenho foi feito para mim era natural que meu nome estivesse nele, constatação feita seguindo o padrão dos desenhos feitos pelas crianças, no qual sempre que faziam o desenho para qualquer dos adultos colocavam o nome do destinatário nele.

Para Toren (2006) é possível observar várias ideias sobre o que as pessoas são, e essas ideias são paradoxalmente diferentes e similares. A da autora, no entanto, é a de que a pessoa é um “locus de relações”, e “a maneira de alguém se distinguir é demonstrar quem ele é como função do que lhe é dado ser nas relações com os outros” (p. 15). Essa visão, de forma alguma interfere na autonomia do ser ou do tornar-se pessoa, mas traz o pensamento de que o sentido que cada um atribui às suas experiências é parte de um contexto sócio histórico. No caso dessas crianças, este está para além da instituição, sendo pautado pelo posicionamento que têm nas relações uns com os outros.

A ideia de Pessoa comprova que as teorias da infância estão em conformidade com a visão que eles têm de si mesmos, consolidando o destaque feito à pergunta “por que estamos aqui?”, do capítulo anterior, enquanto um período passageiro. Este influencia as características que cada um dos meninos e meninas levará consigo para o resto de suas vidas, principalmente no que diz respeito ao sentimento de fraternidade e união, ou na cultura comum que acabam por constituir durante o tempo passado na instituição. Mas não os restringe apenas a isso, como bem dizem ao persistirem em destacar as semelhanças entre si e as outras Pessoas.

O que é uma criança? Uma Pessoa com sentimentos, vontades, gostos, querer, não querer, que é parte de suas particularidades, parte um fragmento de um enredo mais amplo, de cultura comum. A quem se refere o “nós”? Às pessoas que provisoriamente estão morando no “aqui”. Motivo pelo qual considerarei, resguardadas as particularidades, quando me referir ao coletivo, que as semelhanças entre essas Pessoas quanto ao hábito, costume, pensamento, ações, assim como os significados comuns atribuídos às situações cotidianas e vividas, fazem com que não seja adequado fazer uma distinção generalista entre elas enquanto crianças e adolescentes³³. Significados que serão trazidos no próximo tópico deste capítulo.

³³ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Artigo 2º define: “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Porém, construo aqui o pensamento de que, diante da realidade dos nossos participantes, a classificação do ECA não tem peso efetivo. Ou seja, o percurso entre o nascimento e a maturidade se desenrola em um processo mais amplo e complexo, do qual qualquer classificação simples não suportaria.

3.3. Cotidiano

Quem são essas crianças? O que fazem? Como fazem? Do que gostam? Como se relacionam? Como constroem seus significados? São as perguntas que tentarei responder ao leitor neste tópico. Destaco, no entanto, que em virtude das limitações de acesso à história de vida de cada um dos meninos e meninas em particular, restrita ao segredo de justiça sob o qual seus processos caminham, o foco aqui não é apresentar as individualidades com as quais me deparei, mas sim, conforme sustentei até agora, as construções coletivas. Em consonância com Geertz:

O mundo cotidiano no qual se movem os membros de qualquer comunidade, seu campo de ação social considerado garantido, é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades, mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas. Os sistemas de símbolos que definem essas classes não são dados pela natureza das coisas — eles são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente. (GEERTZ, 2008, p. 151)

Os tópicos aqui levantados partem dos assuntos recorrentes e comuns entre meus interlocutores, são temas que foram trazidos até mim por eles, em conversas nas quais faziam questão de se posicionar e contrapor sua visão à dos que fossem contrários. A visão de mundo de um grupo produtor de uma cultura própria, parte constituída com elementos da sua origem e parte do condicionamento vivido no interior dessas instituições, corresponde ao que Geertz (2008, p. 149) denomina “conexões não-óbvias”. Estas, para o autor, são a forma como um povo percebe a si mesmo e aquilo que está à sua volta, e o papel do pesquisador seria elucidá-las a fim de compreender o grupo estudado.

Parto de uma contextualização do cotidiano desses meninos e meninas. A busca é por levar o leitor a compreender um pouco mais do dia a dia deles, desvendar o cenário que serve de pano de fundo para a história de vida contada por essas Pessoas. Nas palavras de Lordelo (2002), porém substituindo o orfanato pelas instituições em pauta:

No orfanato existem amplos e variados espaços disponíveis [...] o acesso da criança a esses espaços e recursos é rigidamente delimitado pela rotina e há pouca participação dos adultos no processo de significação desse mundo físico, a não ser no sentido de delimitação de usos — onde se come, onde se dorme, onde se brinca; as crianças significam e recortam seu mundo com seus próprios recursos e na interação com seus pares. (LORDELO, 2002, p. 247)

A apreensão do processo de significação das crianças passa, portanto, pela captação da rotina dessas: todas acordam por volta das 6h da manhã, se arrumam, descem para tomar café, pão com manteiga e um copo de leite com café; aquelas que estudam cedo vão para a escola, ou de van (minoría) ou a pé com algum educador; as que não estudam cedo ou não frequentam a escola, passam a manhã nos espaços comuns da casa, seja brincando, assistindo televisão ou fazendo o dever de casa (as que estudam no período da tarde); O almoço é servido entre 11h e meio dia, quando já estão todos em casa, a base alimentar é arroz, feijão e legumes ou salada, a carne ou ovo só são servidos quando o dinheiro é suficiente ou recebem alguma doação, configurando uma média de três ou quatro vezes por semana; após o almoço o quadro se mantém, uma parte vai para a escola e a outra fica em casa; as atividades domésticas são realizadas conforme uma escala determinada pelos educadores, mas consiste em varrer e passar pano na casa, limpar os banheiros, a cozinha, lavar a louça das refeições, arrumar o quarto e os espaços comuns, e são realizadas no contraturno escolar; por volta das 16 horas as crianças são levadas aos poucos para o banho; depois aguardam até o horário do jantar, geralmente 19 horas; após comerem, podem brincar mais um pouco ou assistir televisão até a hora de deitar, às 20 horas; as luzes são apagadas em torno das 21 horas. Os finais de semana seguem a mesma rotina, com exceção da escola, e os horários são mantidos.

A realização de trabalhos domésticos pelas crianças parte, segundo fala dos educadores e técnicos, dos princípios de emancipação e autonomia. A finalidade ao colocá-las para limpar e arrumar a casa é que estejam preparadas para manter suas próprias casas ao chegar o dia de deixar o acolhimento. Movimento que acontece aos 18 anos completos, quando deixam a tutela do Estado. O outro lado desta moeda é preparar esses meninos e meninas para que possam se sustentar sozinhos. Esta visão parte da premissa de que por não terem uma família estruturada e uma base escolar consolidada, postas as idas e vindas entre suas famílias e a instituição, essas crianças estarão destinadas ao que os funcionários das instituições denominam “trabalhos menores”. Por estes é possível considerar aqueles que preveem, no pensamento desses adultos, menor qualificação, a exemplo faxineira, serviçal, pedreiro, etc. Portanto, forçar os Grandes às atividades domésticas corresponderia a prepará-los para uma profissão futura.

Outro ponto de destaque na rotina das crianças está ligado às questões de higiene e saúde. Ainda que na sucinta rotina exposta acima eu tenha informado que todos os dias as crianças têm horário para tomar banho, a noção de higiene posta vai de encontro àquilo previsto no senso comum. Em conversa com as meninas sobre os motivos pelos quais elas

pegavam piolho tantas vezes (vide *frame* sobre o caso da Cecília), elas me contaram que, ainda que tomem banho todos os dias, não podem lavar sempre a cabeça, só uma vez por semana, uma vez que o xampu e o condicionador são caros.

Em todas as instituições pude observar essa mesma limitação de produtos de higiene, em algumas, inclusive, além de não poderem lavar a cabeça, o número de trocas de roupa por semana também é limitado. Por diversas vezes observei as crianças com roupas sujas, ou serem mandadas por um educador de volta ao quarto para colocar a roupa que estavam usando anteriormente por não estar na hora de trocar. Somente quando molhavam a roupa é que poderiam trocar para que não ficassem doentes.

Os Pequenos frequentemente ficavam sujos, aqueles que ainda usavam fraldas permaneciam com a mesma por várias horas, mesmo depois de fazerem qualquer necessidade. Já aqueles que não usavam mais fraldas por vezes não sabiam usar corretamente o banheiro, ao que também se sujavam e assim permaneciam.

Essas dificuldades com a higiene se repetiam no quesito saúde. A começar pelo caso das cáries que citei na narração sobre a entrada em campo no Abrigo Institucional, quando explícito o fato de um menininho de apenas dois anos ter todos os seus dentinhos careados. Assim como ele, muitas das crianças com as quais tive contato me contaram já ter arrancado dentes em função das cáries. Inclusive algumas que já possuíam dentes permanentes e que ficariam com a seqüela para o resto das suas vidas.

Em consonância com o déficit de higiene bucal, a saúde dos moradores das instituições também é consideravelmente frágil. Problema ocasionado por um ciclo de ações: uma criança em meio as 20 fica doente; ela começa a espalhar a doença para as outras 19; quebra-se a ciranda com uma bateria de remédios que curem o mais rápido possível os que foram infectados; outra criança pega outra doença etc. A consequência disso é que constantemente os meninos e meninas ficam doentes, e, por mais que sejam tratados, conter as doenças dentro das instituições é um processo que se apresentou complexo. Uma ideia dessa complexidade é o *frame* abaixo, que descreve situação passada no Abrigo Institucional.

Eu estava sentada no sofá do pátio e estranhei quando uma menininha chegou perto de mim e deitou no meu colo. Notei que estava quente e abatida, me virei para a educadora que se sentava ao meu lado e disse que a menininha estava com febre e passando mal. A funcionária me respondeu que corresse com a pequena para cima e pedisse um remédio, atendi seu pedido. Ao chegar no andar de cima com a menina no colo, encontrei outra educadora e repeti as informações. Esta, por sua vez, me levou até a sala de televisão, abriu

o armário de remédios, pegou um antitérmico e me orientou a dar 40 gotas para a menina e depois deixá-la no quarto: “não queremos que ela passe isso para ninguém, ela fica lá até sabermos o que é”. Coloquei o número de gotas em um copo com água e dei para a menina beber. Depois fiz como o indicado e a deixei no quarto para dormir. Ao voltar para a sala, a educadora me explicou que eles precisam tomar cuidado ali, pois são poucos funcionários para tantas crianças e tudo vira um caos quando acontece algum surto de doença.

A passagem acima parece indicar que as crianças sejam medicadas de forma leviana, no entanto, em todas as instituições nas quais realizei a pesquisa pude observar um cuidado em levá-las ao médico sempre que necessário. Inclusive para consultas de rotina. A medicação só foi ministrada, no caso citado, por se tratar de emergência, pois no dia seguinte a menininha já havia ido ao médico e estava melhor. Não me falaram o que teve, mas pressupus que não era nada sério por já estar em contato com as outras crianças quando cheguei para observação um dia depois.

As quebras de rotina são raras nas instituições, apesar de estarem de férias durante parte do período de observação, o cotidiano das crianças permanecia igual, somente alterando o tempo na escola pelo tempo passado na colônia. Sendo assim, as únicas mudanças que presenciei foram decorrentes do aniversário de um menino e de uma iniciativa minha em tentar propositalmente tirá-los do dia-a-dia. As duas exceções serão narradas a seguir.

Estamos brincando na sala eu e os Pequenos quando a Mãe social aparece e nos chama para cantarmos parabéns para o Nicanor, pois é aniversário dele. Quando chegamos à cozinha os grandes e a educadora que estava em turno já começaram a cantar, sobre a mesa estão espalhados pratos grandes de vidro contendo aqueles salgadinhos de saquinho, pirulitos e balas de café. A Mãe social se aproxima de mim ao final da música de parabéns e me explica que tudo foi comprado por ela com seu próprio dinheiro na loja de R\$ 1,00, diz que é pouco, porém que não tinha condições para mais e que ao menos não passará em branco. As crianças mal acabam de cantar e já atacam os doces, porém sempre dividindo igualmente, um pirulito e uma bala para cada. Sou a única dos adultos para quem eles oferecem e ficam ofendidos quando eu falo que não é necessário, ao que acabo aceitando. Os salgadinhos ficam para os mais espertos. Eles me oferecem um prato cheio, do qual retiro duas unidades e como para não ofender, mas me sinto mal, pois percebo o quanto eles gostam e não tem acesso. Os outros adultos comem os salgadinhos com as mãos cheias, a educadora após ver que acabaram os de cima da mesa em cerca de 10 minutos, pede que eu

segure a Nina e pega um pacote de salgadinho sobressalente de dentro da sacola da Mãe social. Ela o abre e começa a comer na frente das crianças, sem nem mesmo oferecer. Elas olham enquanto a educadora come, chegam a pedir um pouco, mas ela nega. Quando acaba de comer ela pega a Nina de volta e leva ela e o Jorge para tomarem banho. A festa durou menos de 15 minutos, e ao final estão todos conversando em direção à sala.

Em uma segunda quebra de rotina:

Semana passada foi carnaval, já tinham me avisado que a programação das crianças seria diferente, logo que eu não poderia realizar as visitas. Por isso, para hoje eu fiz um bolo para levar para as crianças, chocolate com calda e granulado. Também comprei alguns guaranás para acompanhar. A cena do aniversário do Nicanor não saía da minha cabeça. Assim que cheguei eles vieram me perguntar o que eu estava levando para aquele dia, não pelas sacolas aonde o bolo e refrigerante estavam, mas queriam filmes, esmaltes e folhas para desenho. Enquanto tento passar pelas crianças que me cercam, o Administrador aparece e pede para olhar o que tem nas sacolas. Ele diz que precisa sair, mas pede que eu guarde um pedaço para que ele coma mais tarde. Consigo chegar até a cozinha e pergunto para a Mãe social o que posso fazer com o bolo, se as crianças já podem comer ou se é melhor guardar para depois do jantar. Ela responde que é só esperar a Luiza chegar da escola que já poderão comer. Sinto que na realidade quem ficou com vontade de comer foi ela, por isso a pressa. Ela continua a conversa falando que é melhor antes, pois assim ao menos uma vez na vida poderá deixa-los comer sem racionamento, sem contar as porções. Sou arrastada pelos Pequenos para a salinha enquanto esperamos. Lá tiro da bolsa as folhas e tem início a usual bagunça. Ficamos desenhando e tentando conversar até que as meninas chegam. Digo tentando conversar porque na maior parte do tempo suas falas ainda são incompreensíveis para mim. Com a presença das meninas somos chamadas pela Mãe social para comermos o bolo. Quando o coloco inteiro sobre a mesa eles olham de mim para o bolo com cara de desconfiados, afinal, sempre pegam a comida direto da bancada em porções fracionadas, com possibilidade de repetição apenas no jantar, depois que todos já comeram, sob finalidade de não sobrar comida. Começo a cortar o bolo e servir nos potinhos um por um, primeiro os pequenos e depois os mais velhos, que fazem uma série de perguntas: para quem é, para comemorar o que, se é pelo aniversário do Nicanor, se eu levarei um bolo para cada aniversário. Digo que não é por um ou por outro, que é para todos, para comemarmos o aniversário de todos nós, juntos. Eles aceitam a resposta, e apresentam sua

real preocupação, querem saber o quanto do bolo vão poder comer, se será só um pedaço. Digo que poderão comer tudo. Eles me olham atônitos, dizem que nunca, nem quando estavam em casa, puderam comer o quanto quisessem, e, um segundo depois, começam a devorar o bolo dos seus pratos. Também não acreditam na quantidade de guaraná diante deles (2 garrafas), dizem que geralmente só tomam no Natal e dia das crianças. Os Pequenos, ao que entendo, nunca tem autorização para beber refrigerante, pois chamam de suco e estranham as bolinhas do gás, se divertindo com elas. O Jorge quase me mata de rir, pois quando olho ele está tomando o guaraná com a colher, mostra que está espirrando no nariz dele as bolhazinhas, e que ele não gosta, também come o bolo com a mão. Ele me pergunta se pode comer o bolo com a colher. Falo que sim, mas que pode continuar comendo o bolo com a mão se quiser. Ele abre um sorriso e desse momento em diante ora a colher vai parar dentro do copo, quando o guaraná é tomado feito sopa, ora no bolo. Uma meleca só. Da mesma forma como fizeram no dia do aniversário do Nicanor, eles dividem tudo igualmente por todos, sem que ninguém os oriente a isso. Aquele que termina primeiro só pede outro pedaço ao ver que todos os outros também terminaram. Ao final a maioria está esparramada na cadeira e dois ou três dos Grandes raspando a forma. Ainda sobrou meia garrafa de guaraná e não tive coragem de guardar um pedaço de bolo para o administrador, não julguei correto.

Os dois *frames* foram trazidos com a finalidade de facilitar a visualização daquilo que chamei de pano de fundo da história dos participantes. De demonstrar como situações que nos parecem corriqueiras adquirem outro significado em um ambiente diferente do que conhecemos. Observar a forma como as crianças fazem questão de dividir tudo; as perguntas que foram feitas por elas sobre o quanto poderiam comer; a forma como me incluíram na divisão dos doces demonstrando que não me enquadram na categoria dos adultos; a reação do Jorge ao experimentar pela primeira vez o guaraná, agindo de modo inesperado; o cuidado da Mãe social em proporcionar um mínimo àqueles meninos e meninas; a forma como lidam com o pouco a que tem acesso; são indícios do modo particular de significar o mundo que essas crianças inadaptáveis têm e que tento apresentar ao leitor. Características que durante o tempo passado em campo comecei a derivar da tentativa de preencher duas lacunas existentes nas suas vidas: a falta que sentem das suas famílias de origem e a necessidade de autoafirmação.

Parto, para tanto, da observação de que o impedimento do convívio familiar e a impossibilidade do desenvolvimento pleno da individualidade, previstos no ECA (1990)

porém não alcançados, conforme foi explicitado no capítulo anterior, são a métrica das ações desses meninos e meninas inadotáveis, que traçam sua trajetória dentro das instituições no limiar entre a cumplicidade e o conflito. Uma corda bamba que ora pende para a necessidade de constituir um grupo e elos de afeto que substituam a carência familiar, ora para a autoafirmação de si e da sua origem.

Ainda que tenham uma rotina rígida, com horários determinados para acordar, dormir, ir à escola, fazer dever de casa, tomar banho e comer, ao permanecerem em casa na maior parte do tempo elas têm cerca de 6 horas livres por dia. Nesse período não é difícil de imaginar a confusão que 15, 20, por vezes 25 crianças, são capazes de gerar.

Sempre que estão juntos, seja em qualquer das instituições pesquisadas, assistindo televisão, brincando, jogando videogame, fazendo faxina ou realizando qualquer outra tarefa, os meninos e meninas fazem muito barulho, falam alto, gritam, riem. Nesses momentos é difícil distinguir as brigas das brincadeiras, por muitas vezes algum educador corria ao ouvir um som mais alto, pronto para reestabelecer a ordem, quando as crianças prontamente respondiam que era só brincadeira e ele voltava para a conversa, acompanhada de cafezinho, com os demais educadores na cozinha, porém não antes de uma rápida bronca exigindo que “diminúissem o volume”.

Por vezes eu mesma cheguei a pedir para que eles parassem de brigar, pois estavam se batendo e chutando. Todavia, sempre recebia como resposta “*fica fria, a gente tá só brincando*”, e voltavam aos tapas. Não era raro que algum deles exibisse marcas, roxos e arranhões derivados dessas brincadeiras, tornando complicada a diferenciação entre as brincadeiras e as brigas reais. Para Barros (2007, p. 1271), em referência ao que presenciou na relação entre as crianças durante a pesquisa que fez:

Esses comportamentos variavam em função das características da criança envolvida na situação, ou de acordo com o momento em que ocorriam. Assim, notamos que havia aquelas crianças que se envolviam menos em relações competitivas e mais em cooperativas e vice-versa; bem como aquelas que transitavam entre uma e outra atitude, dependendo da situação.

Optar pela competição ou pela cooperação é uma escolha de cada criança, mas que possui dimensões coletivas. Essas “brincadeiras de mão” tanto quanto as brigas assumidas são ali dentro uma forma de estabelecimento de hierarquia³⁴ diante da quantidade de pares em

³⁴ A definição de hierarquia aqui é tomada não enquanto um conceito definido teoricamente, mas sim com base no dicionário, sob o sentido de priorização de um ou outro membro do grupo: “s.f. Ordem que existe de forma a priorizar um membro, poderes, categorias, patentes e/ou dignidades de suas organizações: a hierarquia

desproporção a de cuidadores. Sistema hierárquico que não somente é construído pelas próprias crianças, como também só é significativa para elas, posto que diante dos educadores, técnicos e mãe social a estrutura é uma só e bem simples: eles mandam e os moradores da instituição obedecem.

Estamos conversando na sala, eu tentando fazê-los desenhar, quando a atenção deles é desviada de mim para a novela das 18h, Lado a Lado. Aparece uma cena na qual capoeiristas brigam com a polícia. Eles comentam que aquilo foi a origem das favelas, demonstrando que é habitual assistir esta novela, e começam a imitar as cenas com uma série de golpes e pulos de um lado para outro na sala. Penso que, afinal, os desenhos não são um bom instrumento metodológico, pois em poucos segundos estão todos de pé brincando de bater. Primeiro o Pedro com o João e depois o Severino com o Pedro. Tento fazê-los parar, me lembro do meu pai alertando eu e o meu irmão quando éramos mais novos “brincadeira de mão não dá certo”. Eles param para prestar atenção quando começo a contar das vezes em que não obedeci ao conselho do meu pai e alguém acabou machucado e aproveitam para rir e contar casos parecidos aos meus. Severino mostra aos risos uma cicatriz na cabeça do Pedro de uma brincadeira que deu errado quando ainda estavam em casa. Apenas o João e a Bárbara permanecem engalfinhados, vou até eles pedir para que não briguem. Eles me respondem que não estão brigando, só brincando e vem imediatamente pular em mim. Dito e feito, mal tenho tempo de segurá-los e escuto o grito da Bárbara. Na pressa o João acabou por bater com a cabeça na boca dela, que começa a sangrar. Levo-a para dentro, mas nada que eu fale a faz tirar a mão da boca e parar de chorar. Ela só acalma quando encontramos a Mãe social, que a senta na cama ao seu lado e começa a rezar. Enquanto manda o João para o quarto de castigo.

Ainda que os funcionários não legitimem a estrutura proposta pelas crianças, são eles os “pagadores” do jogo de recompensas e punições implicado na hierarquização. Ao buscar um posto mais alto no sistema os meninos ou meninas almejam alguns benefícios. Por exemplo, quanto melhor posicionado na estrutura menos atividades domésticas a criança realiza, sendo substituída por aqueles que estão abaixo dela, outros “prêmios” são a escolha do que vão assistir na televisão, das brincadeiras e o local onde vão acontecer: se na salinha

de bagunça, na qual podem encostar a porta e limitar a entrada dos “indesejados” para aquela brincadeira; ou em uma das salas de televisão, onde ficam os equipamentos eletrônicos.

A hierarquização não tem como única determinação a força física, mas possui caráter subjetivo sustentado pela resposta que dão aos adultos. Quando uma das partes assumia que aquela brincadeira/briga estava machucando, que não gostava ou não queria mais, e apenas a outra era punida, contrapunha-se o “bom” ao “mau”, em um processo vitimizador no qual o “bom” recebia a maior das recompensas possíveis dentro da Casa Lar: um gesto de carinho e cuidado advindo de um adulto.

Foram muitas as vezes que testemunhei essa situação, na qual uma das crianças envolvidas na brincadeira/briga corria para o educador pedindo colo e chorando, argumentando que havia apanhado do outro e que estava “doendo”. Choro que cessava instantaneamente ao conseguir o que solicitava. O carinho, o cuidado, o afago são importantes nas instituições porque estas têm como uma de suas regras principais a não permissão de pegar as crianças no colo, ou abraçá-las.

Conforme foi explicitado no tópico sobre os funcionários das instituições, essa dimensão de relações afetuosas é evitada em função da rotatividade de crianças e funcionários, sob a finalidade de evitar uma vinculação mais significativa entre esses e minimizar o sofrimento nos momentos de separação. No entanto, diante da proibição, os carinhos se transformam em moeda de troca pelo bom comportamento.

O sistema hierárquico do qual falo é, portanto, fruto de um jogo de escolhas determinado entre o contar ou não, o reclamar ou não. Opções que mesmo que à primeira vista possam ser tomadas como traição ao grupo, se pensarmos no dedurar o outro, são traduzidas enquanto uma forma própria das crianças de compensação da lacuna estrutural do ECA, que não consegue garantir todos os direitos que traz no seu texto. Fundamentalmente os que concernem ao convívio familiar e à individualidade.

Por outro lado, em acordo com as afirmações que fiz ao refletir sobre a latente ideia de Pessoa dentro das instituições, os meninos e meninas interlocutores desta pesquisa constroem suas relações em um patamar ainda mais profundo do que o exposto sobre a dimensão hierárquica. Justamente por terem ciência do cerceamento pelo qual passa sua relação com os adultos, e pelas barreiras impostas por estes no que diz respeito ao contato e carinho físico, as crianças se fecham em um círculo de arranjos e significações próprio, que também perpassa pela dualidade cumplicidade/conflicto, bem como parte da tentativa de preenchimento das lacunas do ECA (1990). Os *frames* que apresento a seguir são uma tentativa de mostrar ao leitor a lógica interna das crianças.

A quebra dos vínculos familiares ao serem tirados de casa, a dificuldade de restabelecê-los em função das políticas falhas de reestruturação familiar e as barreiras erguidas pelos adultos com os quais passam a conviver no acolhimento, fazem com que as crianças se apoiem sentimentalmente umas nas outras. Elas criam laços de proteção e carinho que são baseados fundamentalmente na fraternidade.

Uma das ações previstas no ECA (1990) é a prioridade por manter os irmãos juntos ao serem retirados da família, determinação que ao menos nas instituições estudadas é cumprida. Isso por si só já garantiria um movimento de proteção entre as crianças, porém, como pode ser notado no *frame* abaixo, os laços são criados a partir das novas relações estabelecidas dentro do acolhimento. Narro aqui uma das brincadeiras que presenciei entre as meninas, denominada “casinha”, na qual reproduzem a seu modo, tanto a forma como constroem sua hierarquia dentro da instituição, quanto o modelo por elas imaginado de família ideal.

Ao chegar a Casa sou informada pela Mãe social que as crianças então no andar de baixo. Desço e encontro as meninas na salinha de brinquedos com as portas fechadas e os Pequenos do lado de fora tentando entrar. Elas abrem para eu passar, mas barram os meninos antes que me acompanhem. Não sei se essa proibição vem das meninas mesmo ou de algum funcionário. Lá as meninas brincam de “casinha”, sendo a Cecília a mãe, a Luiza a filha e a Sabrina (única branca) a empregada doméstica. Entro na brincadeira no papel de irmã da Cecília e mãe da Joana. A Cecília explica que não pode ter mais uma filha, pois seria muito, e ela já tinha a Luiza e uma boneca. Elas me interam a dinâmica da casa, mostram os móveis e falam que é o dia do aniversário da Luiza. Cecília diz que é hora de levá-la para a escola, e que hoje ela iria de ônibus, Luiza pede que a mãe a leve, mas Cecília fala que a leva todos os dias, leva e busca (o que aparenta ser um grande sinal de carinho materno), mas que hoje não poderia, pois teria que passar para encomendar o bolo para a festa de aniversário. As duas saem e em seguida a Cecília volta para a sala, fala para mim o preço do bolo e do refrigerante. Eu, como boa tia, falo que pago a metade. O que em princípio custaria R\$ 55,00, passa a custar R\$ 50,00 para facilitar o cálculo de metade. Arrumamos a casa até que a aniversariante volta e o bolo chega. Cantamos parabéns meio timidamente. A Joana, sem que eu perceba, enche meu cabelo de presilhas, ela ignora as outras meninas e interage comigo. Chega a hora de as crianças dormirem, Luiza vai para o colo da Cecília e a Joana para o meu, mas ela sai rapidamente incomodada com alguma coisa que não consigo entender. As “crianças” vão tomar banho, enquanto a Sabrina, que só agora está comendo o bolo, resolve ter uma conversa séria sobre a arrumação da casa. Fala

que é preciso que todas a ajudem, que é muito serviço, que ela não dá conta, etc.. Eu me disponho a ajudá-la e continuamos a conversa “séria de adulto” até que os menores entram na sala furando o bloqueio feito por elas. São três, a irmã mais nova da Joana, Bia (2), que não demonstra nenhuma ligação com ela ou com a Luiza, e os irmãos João e Jorge. Compreendo que a proibição era feita pelas meninas, não pelos funcionários. Eles logo atrapalham a brincadeira.

Na brincadeira a Cecília assume papel de mãe, assim como tem o hábito de fazer no dia-a-dia na casa, e como me contou ser a forma como agia com seus irmãos antes de vir para o abrigo. Ela sempre procura proteger e age com autoridade sobre os mais novos. As meninas mais novas a seguem, com exceção da Joana que na maioria das vezes não aceita a posição da Cecília, motivo que a fez manter seu foco no meu cabelo. A Luiza é dois anos mais nova que as outras e aceita os cuidados da Cecília, diferentemente da relação que mantém com a Joana, com quem, apesar de ser irmã de verdade, entra em conflito com certa frequência. A Sabrina, por sua vez, tem a mesma idade da Cecília, mas não consegue se impor da mesma forma, o que faz com que aceite as determinações da primeira.

Para além das particularidades de cada uma delas, refletidas em como organizam a brincadeira, trago para um primeiro plano a dimensão do coletivo. Por mais de uma vez nas conversas passadas durante as minhas observações, as crianças exprimiram a vontade de continuar morando juntas após o período de abrigamento. Chegaram a desenhar para mim uma casa na qual todos poderiam vivendo juntos, claro que já adultos e com suas respectivas famílias. Apresentando um senso de comunidade e cumplicidade que ultrapassaria essa fase das suas histórias.

Outro ponto que concerne ao coletivo faz alusão ao modelo de família elencado pelas meninas: mãe e filhos, sem pai, com profissão independente (professora, advogada, policial), do tipo que anda de ônibus, divide as contas, mas tem condição de encomendar um bolo em aniversários e ter empregada, unida e que demonstra cuidado com as crianças. Ideal que mescla elementos da visão apresentada pela teoria de Ariès (2012): tanto das suas famílias de origem, que tem a tendência de se consolidar por meio de uma comunidade, da socialização que vai além do ciclo familiar primário; quanto o imaginário construído da família burguesa tradicional, que tem tempo de se dedicar aos filhos, que preza pela sua educação e tem empregados domésticos.

A relação entre irmãos de sangue não é necessariamente a mais forte dentro da instituição, podendo ser superada por uma relação baseada em afinidades. A exemplo é

possível citar a Cecília com a Luiza e a Cristina, que possuem uma convivência muito mais tranquila e unida do que a das últimas com a Joana. Ou mesmo o Pedro, que privilegia a companhia do Nicanor à do irmão Severino. O alicerce dessas reconstituições é o que posso chamar de afinidade, que pode ser advinda da proximidade etária, do pensamento e gostos comuns ou, por outro lado, da associação que um dos irmãos pode fazer entre o outro e o que passou quando estava em casa. O Pedro, em retrato, demonstrou se sentir inseguro pelas ações do Severino, que por vezes ameaça fugir, que diz querer abandonar tudo, ir embora e deixar o mais novo para traz.

Por vezes, o contato entre elas alcança uma dimensão sexual:

Ao chegar para observação logo sou avisada pelos Pequenos que os Grandes estão de castigo. Pergunto o motivo, mas nenhum deles quer ou sabe me falar [...] Enquanto arrumo as coisas na sala de televisão para ir embora, aparecem os Grandes que saíram dos quartos para jantar. A Cecília, a Yolanda e o Severino começam a contar o motivo do castigo: foram descobertos planejando ficar uns com os outros. A Yolanda e o Pedro se beijaram na escada e foram flagrados pelas câmeras, e a Cecília disse para o Nicanor que o beijaria também, com a condição dele tomasse banho e escovasse os dentes. A Sabrina, por sua vez, brigou com a Cecília por dizer que o Nicanor é dela, e que não a deixaria beijá-lo. A Joana entrou na onda e tomou partido da Sabrina. Já o Severino conta que brigou com a Yolanda por ela ser mais velha que o Pedro. Tento entender o porquê de o Severino e as meninas terem sido autorizados a jantar na cozinha e os outros meninos permanecerem nos quartos, mas não obtenho nenhuma resposta. Como já passou da minha hora volto a me despedir de todos, passo pelo quarto dos meninos, onde o Pedro e o André estão de castigo comendo, eles me chamam para dizer que não vão poder sair até a próxima semana, e pedem para que segure comigo o filme que eu trouxe para assistirmos até que eles estejam liberados. Prometo trazer o filme na semana seguinte e me despeço.

Diante da limitação de contato com pares externos à Casa, os Grandes acabam por se relacionar sexualmente entre si. Não que eles pratiquem atos sexuais, ao menos não soube de nenhuma ocorrência de contatos mais íntimos do que beijos entre eles, mas extravasam sua sexualidade da forma como podem. As experiências prévias ao acolhimento também são determinantes para esse tipo de contato. A Yolanda, que apesar da pouca idade já é mãe, logo já se relacionou sexualmente com alguém, não hesitou ao beijar o Pedro, enquanto a Cecília, aparentemente sem referência anterior, ficou reticente ao agir da mesma forma com o André.

Os educadores e demais funcionários tentam impedir esse tipo de relacionamento, mantêm meninos e meninas em quartos separados e distantes, agrupam todos em áreas comuns nos momentos de lazer, evitando assim que fiquem sozinhos nos quartos, instalam câmeras nos corredores e pátio externo, garantindo que todo espaço fique monitorado. Também punem com rigidez quando flagram alguma contravenção nesse sentido, como o caso do Pedro e do André, que ficaram uma semana de castigo sem poder sair do quarto nem para comer, fazendo as refeições lá dentro mesmo.

Segundo a visão dos educadores, esses meninos e meninas são “hipersexualizados”³⁵ por causa do ambiente em que viviam antes do acolhimento. Sempre trazem à tona o mito da família padrão burguesa da qual fala Leite (1998), que responsabiliza a desestruturação familiar, ou àquelas famílias cuja composição difere do padrão, pelos descaminhos sociais. Sob falas de “essas meninas não tiveram mães que ensinassem elas a se comportarem”, “o que se pode esperar de um menino que já viu tanta perversão” ou “isso não é comportamento para uma criança dessa idade”.

O próprio “risco”, condição que legitima a retirada dessas crianças das suas casas, sustenta o argumento de que elas viviam em condições não adequadas para elas, em meio a drogas, prostituição, negligência, abandono, violência física, psicológica, dentre outras. No entanto, a pergunta que faço é: o que esses meninos e meninas trouxeram dessas vivências e como as significam?

Pouco mais tarde o Severino se junta a nós na salinha de brinquedos com uma caixinha de som ligada a um pendrive, ele quer me mostrar uma música de uma banda cover do Guns N’ Roses, quer meu parecer sobre se é ou não cover. Mantenho minha pose de roqueira e afirmo absolutamente que é cover, apesar de não ter a menor ideia. A Cecília e a Yolanda pedem que ele coloque um funk, ele coloca e eles começam a dançar. A Cecília e a Yolanda vão até o chão rebolando, o Severino também rebola e dança, apesar de ser categórico ao afirmar que prefere ver “as mina” dançando. O Pedro se aproxima e imita o Severino. Ficam os 4 dançando, não me convidam, apenas se exibem. Somente ficam inibidos quando o educador chega falando que é para diminuir o som, sob um olhar de repressão. Ele sai depois de ter a ordem atendida e os meninos logo voltam a dar piruetas, o Severino ensina alguns passos para o Pedro e é seguido pelo João. Eles colocam uma música das que mais gostam, querem que eu ouça, mas ela mal começa a tocar e eles tiram rapidinho,

³⁵ Termo utilizado por um dos educadores.

envergonhados numa autorrepressão, afirmando que a letra é feia. Que o tio disse que é errado crianças ouvirem isso.

É possível dizer que ao colocarem o funk para dançar, um ritmo que é popularmente considerado erótico, reproduzem o gosto musical do qual aprenderam a gostar na sua comunidade. Sob o intuito de diversão, se empolgam nos passos, nos pulos, querem que a minha atenção se volte para eles, querem ser o centro das atenções por um momento que seja. Por outro lado, não conseguem sustentar durante muito tempo essa válvula de escape, e demonstram que a repressão ao seu estilo original de vida está surtindo efeito. Em outras palavras, o “treino adequado para prevenção da delinquência juvenil” já reverbera em autocensura, culminando na reprodução do discurso dominante.

Quanto mais tempo na instituição, mais a balança pende para a autocensura e mais leve fica a parcela de aceitação, autoafirmação, autoestima dessas crianças. Ainda que travem uma luta diária por espaço, território, a busca por reconhecimento e pertencimento não os deixa ganhar de si mesmos. O sentimento de pertença e a busca pelo reconhecimento estão imbricados, e afloram um conflito interno dessas crianças entre querer ser parte do social, e, ao mesmo tempo, exigir que este mesmo social aceite que possuem seus próprios espaço, tempo e lugar, “funcionando como suporte identitário, corporizando formas culturais que têm como justiça orientadora a luta contra o não esgotamento de si e pelo reconhecimento” (SILVA, 2008, p.35). Esse conflito, conforme fundamenta a autora, representa um esforço de não deixar que a dimensão da ausência de perspectivas “engula” as possibilidades para dela sair. Argumento que converge com a visão apresentada no tópico sobre a família das crianças.

A incorporação do discurso dominante por parte dos meninos e meninas, ao contrário do que possa aparentar, não se dá de modo simples. A resistência pode ser notada não apenas nos momentos de conflito entre essas e os adultos, mas também na disputa de território e autoafirmação dos gostos e vontades entre as próprias crianças.

Começando pela delimitação do espaço por cada um, apontei ao fazer a distinção entre as diferentes modalidades de instituições de acolhimento que enquanto nos abrigos institucionais as crianças compartilham todas as roupas, acessórios e brinquedos, nas casas lares existe a premissa de que cada criança tenha o seu espaço e seus pertences. Tal diferença pode parecer mínima, mas ao trazer para dentro das Casas Lares a noção de família padrão, o ECA abre as portas dessas instituições para todos os mitos de uma sociedade que não deu conta desses jovens enquanto ainda estavam sob tutela dos seus pais.

Elas me mostram suas roupas e sapatos, tudo muito bem cuidado. Ali cada uma das meninas tem a sua cama e sua parte no guarda-roupa, dentro dele ficam seus poucos pertences pessoais, roupas, sapatos, bijuterias e os brinquedos que não querem compartilhar com as outras crianças. Como não podem trazer nada de casa quando vem pra cá, todas essas coisas são fruto de doações. A Cecília me mostra os sapatos, desfilando cada um e explicando em qual ocasião eles devem ser usados, escola, passeio, casa... Ela pergunta se tenho muitos sapatos, e se surpreende quando falo que tenho dois tênis e um chinelo, mas nenhuma bota, sandália ou sapatilha. Explico que não gosto muito, e falo que também não sou tão bonita quanto elas para usar essas roupas. Ela ri e mostra também algumas coisas que para ela são especiais, como alguns enfeites de cabelo, do qual ela se gaba muito por ser o mais comprido da casa, um anel, roupinhas de Barbie, brincos e alguma maquiagem, que estão cuidadosamente guardados em uma caixinha de plástico.

As doações são divididas entre as crianças conforme a idade e tamanho de cada uma. Os brinquedos na maioria são coletivos, mas algumas exceções são permitidas pelos educadores diante do consenso com os demais. A exemplo as roupinhas das barbies, cada uma das meninas tem um conjuntinho e um par de sapatos, que todas levam e trocam na hora de brincar, mas que volta aos seus cuidados após a brincadeira. O cuidado com as roupas e seus pertences também é responsabilidade de cada uma das crianças. E pegar o que é do outro gera uma série de brigas.

A vaidade entre as meninas e meninos chama a atenção, eles procuram estar sempre bem arrumados, penteados, limpos. Como foi mostrado pela Cecília, das doações que recebe ela já sabe exatamente o que fará com cada roupa, ainda que não tenha perspectiva de quando a ocasião para usá-la vai aparecer. Já ao se gabar por ter o cabelo mais bonito e comprido da casa, isso antes que ele fosse cortado sob a justificativa do piolho, Cecília está claramente marcando seu espaço diante da Joana. Esta é negra, e me confidenciou que não gosta do cabelo enrolado que tem, diz que não é como os da televisão, e que para arrumá-lo acorda uma hora mais cedo e fica penteando-o com creme. Frequentemente ela me procurava para pentear o meu cabelo, repetia que ele é “bom”, bonito, enquanto o dela é de “quebrar pente”, e que as outras crianças riem dela por isso, tanto na escola quanto ali no abrigo.

A padronização da beleza e dos gostos de acordo com o que veem na televisão é visível na casa. Por diversas vezes vi brigas acontecerem em função das diferenças entre os estereótipos e a realidade das crianças. Uma vez o Severino e a Yolanda discutiam a questão do peso, ela tentava justificar o que ele chamava de “gordura” com o fato de ter passado por

uma gravidez, enquanto ele ria e dizia que ela parecia uma “baleia”. Em outra situação as meninas começaram a rir do André quando este disse que queria pintar as unhas assim como elas, diziam que ele era “menininha”, que era um absurdo ele querer usar esmalte como elas. Ao desdenhar do outro, minimizá-lo, as crianças estão ao mesmo tempo se autoafirmando.

O outro lado da moeda, em oposição ao conflito, a cumplicidade também aparece quando o assunto é gostos e vaidades. Eles procuram estar sempre sintonizados entre si e ao mesmo tempo com mundo a sua volta, conhecem as letras e cantam juntos, falam sobre estilo e moda que está em alta, dão conselhos uns aos outros sobre como melhorar. Eles sabem bem do que gostam.

Elas só voltaram a conversar depois a interferência do Severino, um menino também com aparência de mais velho, que surgiu de repente falando que tinha gostado de mim, pergunto o motivo, e ele aponta para o meu tênis. Explica que estou usando um AllStar preto e que isso significa que eu sou roqueira. As meninas riem, contam que gostam é de funk e de samba, mas que isso é proibido ali. Severino sai falando que isso (a música delas) não presta e a Cecília, me conta que costumava fugir de casa para ir a bailes e para nadar no rio, e que sempre apanhava quando voltava. As outras meninas falam que gostam de piscina e cachoeira também e me pedem para levá-las, eu digo que não sei onde tem uma e elas mudam de assunto. [...] Vejo o Severino arrumando a cozinha, ele me chama para conversar enquanto termina. Começa a me perguntar das bandas de rock que eu gosto. Me vejo em uma enrascada, pois, apesar de usar o suposto tênis que me enquadra na tribo dos roqueiros, não conheço nadinha de rock. Mas não quero admitir isso e perder a abertura para conversa, então começo a falar alguns nomes aleatórios de bandas que me vêm à cabeça. Ele logo começa a falar nomes de músicas que gosta de cada uma das bandas. Eu estou absolutamente alheia e vou só concordando com o que ele fala, soltando algumas exclamações ocasionais como “Nossa! Essa é realmente boa!”. Para o meu alívio a conversa começa a mudar, ele conta que, assim como eu com o meu tênis, ele gosta de usar roupas de roqueiro, que tem uma camisa xadrez e algumas camisetas de bandas que foram dadas por um amigo dele que tem uma banda.

Este *frame* tem por finalidade demonstrar tanto a diversidade de gostos na Casa, quanto o fato de que por vezes relevam seus gostos particulares em prol do coletivo, como revela o contraponto entre as duas passagens sobre o funk, em uma o Severino afirma ser uma

música que não presta, na outra cede à vontade dos demais e entra na onda descendo até o chão com as meninas.

Outro ponto de questionamento é sobre a origem do querer e do gostar das crianças. A fala da Cecília sobre apanhar em casa ao fugir para os bailes funk vai de encontro à ideia de que esses meninos possuem uma personalidade própria e alheia às limitações impostas socialmente. Também contrapõe a visão dos educadores de o gosto ser oriundo da desestruturação familiar, da “mãe que não educa”.

Apesar da opinião definida, eles sabem os momentos nos quais precisam fazer concessões. Um deles diz respeito ao tema “religião”.

Noto o Severino olhando para um quadro de Jesus, com a coroa de espinhos e as chagas nas mãos, que está pendurado na parede da salinha de brincadeiras e estudos. Pergunto o que está olhando e ele responde questionando se acredito em Deus. Respondo que sim, eles olham para mim e são unânimes ao dizer que não acreditam. Argumentam que talvez exista alguma coisa, mas certamente não é da forma como foi mostrada. Eles contam que ali eles vão à Igreja Presbiteriana, e que tem muitas imagens de Deus na casa, mas que não acreditam que Ele é como aparece nas imagens. Concluem com um “como podemos saber se é verdade, se existe tanto sofrimento no mundo?”. O Severino conta que já foi Mórmon, mas que quando chegou na Casa não pôde continuar sendo por divergência com a religião pregada na Casa. Eles também contam sobre uma insistência para que acreditem em Deus, contam que os responsáveis pela Casa tem um ligação com um pastor, mas que não sabem explicar qual é.

Sobre religião, notei a mesma menção religiosa nas outras instituições. A justificativa é o caráter filantrópico dessas entidades, que por não estarem diretamente ligadas ao Estado, acabam sendo assumidas por grupos relacionados aos diferentes grupos. Durante as férias escolares, quando não vão para colônias, as crianças geralmente passam um tempo em acampamentos das Igrejas, nos quais precisam adotar os ritos e cultos praticados. Por menos que concordem com o que é pregado, aceitam como forma de evitar o conflito com aqueles que mandam nas instituições.

Preocupação de adaptação pela qual por ora não passam os Pequenos. Por terem a limitação da fala para se expressar, geralmente são ignorados pelos mais adultos, que raramente os deixam de castigo ou os reprimem, optando por ensinar na base do exemplo, disciplinando por meio das consequências sofridas pelos Grandes. Todavia, pude observar

que os Pequenos agem como espelho dos mais velhos, que tem para com eles um cuidado não visto nos adultos. Se preocupam em corrigir as falas, em ensinar, em transmitir seus hábitos e pensamentos. Os Pequenos estão sempre na rabeira dos Grandes, querendo ser incluídos nas brincadeiras e articulações, e repetem, a seu modo, as ações que presenciam. É possível dizer que há uma transmissão e consolidação da cultura própria dessas crianças de umas para as outras.

Algumas reflexões foram levantadas desde o início deste capítulo: (in)visibilidade das crianças, a ideia de Pessoa, a separação entre Grandes e Pequenos, a superação das lacunas do ECA (1990) quanto ao impedimento do convívio familiar e a impossibilidade do desenvolvimento pleno da individualidade, e a dualidade cumplicidade/conflito. Todas elas tiveram por finalidade levar o leitor ao universo das crianças, apresentar as particularidades dos interlocutores desta pesquisa que fizeram com que eles pudessem ser estudados enquanto “outro”, não mais considerados como reprodutores de uma sociedade fundada em mitos, mas produtores e disseminadores de uma cultura própria que vai de encontro com o contexto que a engloba.

O próximo, e último, capítulo desta dissertação traz os elementos que permeiam esse “ir de encontro” entre a microhistória desses meninos e meninas e o contexto no qual está sendo escrita. Pensado sob a égide da expectativa e do sonho, guiados pela pergunta “Quem seremos nós? O Amanhã...”.

CAPÍTULO VI – Quem seremos nós? O Amanhã...

*Mas não, mas não
O sonho é meu e eu sonho que
Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
E os pintores e os vendedores
Fossem somente crianças
A Cidade Ideal – Chico Buarque*

Início este capítulo com um trecho de uma música da obra *Saltimbancos*, um musical infantil com letras de Sergio Bardotti e música de Luis Enríquez Bacalov, com versão em português e músicas adicionais de Chico Buarque, lançada em 1977. Ainda que o musical tenha como tema a crítica ao capitalismo e à relação burguês/proletário, a construção dos argumentos é feita a partir do ponto de vista dos que são apresentados como excluídos, da visão que estes têm do sistema social vigente e das expectativas de um futuro melhor, de luta e menos desigual.

Conforme discussão iniciada no Capítulo II, mais precisamente no tópico sobre as famílias dessas crianças, a relação entre estas e seus pais é pautada pela ambiguidade de sentimentos entre o “ser o que se é” e aquilo que “deveria ser”, pela mágoa e vergonha, pela tentativa de fugir aos estigmas (GOFFMAN, 2008) destinados aos pais, em oposição ao *habitus* (BOURDIEU, 1983) incorporado, é esta a relação que faço entre a obra *Saltimbancos* e as crianças participantes desta pesquisa: as dimensões da expectativa, do sonho, da luta desses meninos e meninas diante da consciência da exclusão.

Expectativa baseada na consciência que esses inadaptáveis têm da realidade. Na vergonha dos pais, no não estudo, no não contato com a sociedade. Já o sonho pautado pela televisão, no ideal construído de família, de profissão, da casa, do bem estar. E a luta via o que é denominado rebeldia, conflito, briga, em suma, violências, e que os faz serem taxados de futuros delinquentes. Enquanto aqueles que optam por uma cultura dita marginal, vulgar, das drogas, do funk, dos bailes, botecos e becos.

Das categorias levantadas pelos participantes da pesquisa, serão abordadas neste capítulo aquelas referentes ao amanhã, às expectativas de futuro, aos sonhos. Sob como esses jovens enxergam sua origem, do que é vivido, daquilo que está à sua volta, do que acontece

no mundo, e do como esses fatores e acontecimentos se interligam de modo a influenciar nas suas vidas.

Ao pensar no Amanhã, esses jovens colocam em pauta duas visões: o futuro que é pensado a partir da sua realidade do hoje, ou seja, das expectativas que têm, a esta denominaremos Amanhã Esperado; e o Amanhã que almejam, que querem, que buscam, independentemente das amarras ou laços construídos no hoje, esse será aqui chamado de Amanhã Sonhado.

Ambos têm como alicerce o fato desses jovens serem parte integrante da sociedade, essa comunhão faz com que seus gostos, vontades e querer tenham como ponto de partida as certezas, mitos, hábitos anteriormente colocados. O Amanhã Esperado, pautado pela expectativa do “vir a ser”, apresenta dois lados: o primeiro é marcado pelas experiências de cada um dos jovens, pela forma como internaliza e vem a externalizar as imposições do social; o segundo o é pelas determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo cunhado pela ideia de emancipação via disciplina e pela coletividade.

O lado individual apareceu fundamentalmente nas conversas passadas durante a pesquisa de campo. Esses exprimiram a preocupação com o que seria deles, ou o que aconteceria quando saíssem dali. Dúvidas que eram reforçadas pela consciência de que não poderiam retornar para sua família, posto que o contato que mantinham era mínimo e que as condições pelas quais de lá foram tirados permaneciam. E que acarretavam uma busca pelo “se encaixar” nas expectativas sociais mesmo quando ainda menores de idade.

O pensamento das crianças sobre não serem aceitas socialmente fora da instituição parte fundamentalmente da única via de contato externo que possuem: a escola. Durante o período em que estiveram com suas famílias a maioria das crianças não frequentavam-na, ou quando o faziam era de forma intermitente. Já sob tutela do Estado, o movimento dos responsáveis pelo acolhimento é que todos os meninos e meninas com mais de 6 anos, ou seja, já em idade escolar, estejam matriculados.

Enquanto brincamos as meninas me contam que já mudaram muitas vezes de colégio, mas que gostam da escola. Explicam que todos os anos, algumas vezes mais de uma vez no mesmo ano mudam de um para outro, uns mais perto e outros mais longe. A Sabrina diz que não gosta tanto do que está agora, porque tem que andar muito com o Tio até chegar, mas que é melhor do que o outro que era perto. Sem que eu precise perguntar o motivo ela me explica que nesse usam uniforme, e isso faz com que todas as crianças sejam iguais. “No outro eu tinha que usar as roupas daqui, elas são velhas e riam de mim”. As outras meninas

concordam com a fala dela. Cecília conta que já faz dois anos não vai à escola, que sabe que para eles (moradores das instituições) é mais difícil serem aceitos, mas que vai bater em alguém caso riam dela. As meninas mais novas saem para jantar, deixando a mim e a Yolanda arrumando a bagunça. Converso mais um pouco com ela e descubro o motivo de ter ficado quieta durante o diálogo sobre a escola. Ela espera que as outras se afastem e me diz que só estudou até a quarta série, mas que não quer voltar a estudar. Tento falar que é importante, que existe supletivo. Ela fala que sabe, mas que o administrador disse que ela não voltará a estudar enquanto a filha for pequena, pois precisa cuidar da filha e não tem ninguém ali que possa fazer isso por ela.

Mais ao final da pesquisa de campo, a Yolanda me procurou para contar que conversou novamente com o administrador, que expressou para ele a preocupação em voltar a estudar para dar um futuro para ela e para a sua filha. Ao que tudo indica ele aceitou, e prometeu matriculá-la no EJA (Educação de Jovens e Adultos), um programa do Governo Federal voltado àqueles que não puderam concluir seus estudos na idade própria.

Existe, entretanto, uma distância entre acordar todos os dias e ir para a escola e nela ser aceito e dela ser parte. A fala das meninas reflete bem esta diferença. Sem voltar ao problema de locomoção entre a Casa e a escola, já abordado anteriormente quando discorri a respeito das limitações financeiras pelas quais as instituições passam, a projeção recai sobre a busca das meninas por serem iguais aos demais e as reações que têm ao não sê-lo.

Os funcionários das instituições me disseram em conversa de cafezinho que enfrentam muitos problemas para manter as crianças nas escolas. Explicaram que desde os estudantes até os professores e corpo pedagógico, todos lá dentro discriminam os meninos e meninas moradores das instituições de acolhimento. Um dos técnicos simplificou a situação explanando:

As outras crianças debocham das nossas por morarem em 'orfanatos' e não terem família, as nossas se sentem ofendidas com a provocação e reagem, ao reagirem são mandadas para a diretoria pelos professores, a equipe pedagógica chama um de nós à escola para 'resolver o problema da criança briguenta', os outros estudantes veem que nós somos os responsáveis pelos acolhidos e reforçam a provocação, pois já sabem que as nossas crianças vão entrar na onda, elas reagem novamente e são taxadas de 'erradas' pelos professores, e por aí vai.

A solução encontrada pelos meninos e meninas interlocutores da pesquisa caminha por duas frentes, se por um lado tentam ser iguais aos demais, seja por meio do uso do uniforme, como diz a Sabrina, ou do uso da mesma linguagem, gestos, gostos que estão “na moda” e que tomam conhecimento via televisão, por outro tentam se impor “à força”, acabam se unindo aos seus pares e arrumando briga com as outras crianças do colégio.

Se pensarmos os mitos de Leite (1998) é possível dizer que estão enraizados de tal forma na sociedade que se consolidam como “certezas sociais”. Assumido o peso que a palavra “certeza” comporta, a justificativa da transição de mitos para certezas está no argumento de que tais mitos já foram incorporados tanto pelos meninos e meninas participantes dessa pesquisa, quanto por aqueles que o cercam.

Em outras palavras, o simples fato de morarem em uma instituição já caracteriza esses meninos e meninas diante de professores, pais e alunos enquanto responsáveis pelos males sociais por serem triplamente errados, uma vez que não compartilham da cultura dominante, não tem na sua origem uma família constituída conforme os padrões burgueses tradicionais, logo, são indivíduos incapazes de se encaixar na sociedade.

Ao caracterizarem os inadotáveis enquanto “briguentos”, os membros da comunidade escolar reproduzem o pensamento comum criticado por Leite (1998) e Azevedo (2013) e que marca essas crianças como “aspirantes a criminosos” ou “futuros maus elementos”, bem como as instituições enquanto *locus* do “treino adequado para a prevenção da delinquência juvenil”. Consequentemente, inibindo qualquer forma de expressão e legitimação de si advinda deles.

Para Coutinho (2008), o processo de internalização das sanções, quiçá violências, sofridas pode ser notado em um patamar individual, centrado em si mesmo, com sintomas como a baixa autoestima, que pode ser notado na fala da Yolanda quando afirma não querer voltar à escola. Processo que também pode ser pensado partindo do conceito de estigma de Goffman (2008), que representa a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena, é ligado diretamente a um atributo depreciativo, “o estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...] há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito” (GOFFMAN, 2008, p. 13). No caso dos interlocutores da pesquisa o estigma seria o de serem moradores de instituições de acolhimento, e oriundos de famílias de delinquentes, drogados, prostitutas.

Para Goffman (2008), existiria a escolha de não levar em consideração o estigma que carrega. No entanto, para Coutinho (2008) a externalização dos sentimentos passa pela relação do indivíduo com o meio, pelo processo de socialização, representado como: agressão, impertinência, impulsividade. Em suma, as provocações dos outros estudantes para com as

crianças e a consequente exclusão no âmbito escolar, podem ser aqui pensadas como mais uma forma de violência, e a reação dos inadotáveis como uma forma de externalizá-la.

Pela visão da autora, ambos os patamares (interno e externo) refletiriam um sentimento de raiva e incompreensão pelas violências sofridas, pois, por terem consciência daquilo que foi e do que é vivido, e do que isso representa socialmente, a negação a tudo o que eles representam também está presente neles. De forma mais clara, eles compartilham a mesma cultura na qual esses mitos foram construídos, e se identificam com aquilo que eles próprios julgam e condenam.

Tal identificação, ou a sensação de pertencer a um universo rejeitado socialmente, faz com que essas crianças se isolem em um ciclo da invisibilidade, acima colocado como a união em pares dentro da escola:

Ao nível das interações sociais, as dificuldades traduzem-se na adopção, por parte das crianças, de comportamento de isolamento dos pares, maior abertura e disponibilidade para os contactos sociais, hostilidade interpessoal e visão negativa das interações sociais. (COUTINHO, 2008, p. 197)

Quando estas são tiradas de casa e levados para abrigo as relações estabelecidas entre eles e a sociedade rompem-se automaticamente, pois ficam durante o período de transição sem contato com a família e amigos, muitas vezes assim permanecendo. A sensação de isolamento pode ser encarada como o princípio da transição entre o sofrer e o gerar violências. Conforme falas das crianças estudadas³⁶ por Coutinho (2008, p. 197): “(...) andava sempre sozinho, não jogava a bola, não corria não fazia nada e antes eu era um rapaz super calmo, e agora basta ir na rua e se um rapaz mais velho até, 20 anos, olhar pra mim fixo nos meus olhos eu começo a falar mal pra ele” ou “comecei a ficar mais violento por causa das coisas que aconteciam eu também comecei a ficar (...) as vezes quando os professores me chateavam eu passava-me da cabeça e ficava lixado (...)”.

O “gerar violências” é aqui tomado como a reação das crianças moradoras das instituições às provocações dos demais estudantes, e pode ser pensado como sinônimo da “luta para não se tornar invisível” (SILVA, 2008), ou da Luta pelo Reconhecimento (HONNETH, 2003), na qual a ideia do “eu” só se pode constituir por meio da excitação em papéis sociais. Isto é, na complementaridade de expectativas de comportamento com base no reconhecimento recíproco.

³⁶ Pesquisa realizada com 9 crianças de ambos os gêneros, com idades entre os 6 e os 15 anos, acolhidas em Casa de Abrigos há mais de 2 meses – da APAV (Sophia e Alcipe) e da Santa Casa de Misericórdia do Porto (Santo Antônio) – Portugal.

A negação das crianças em aceitar os estigmas a elas destinados pelos outros estudantes remete à busca pelo reconhecimento de si na posição de indivíduos dotados de particularidades e membros de uma sociedade heterogênea. Para Leite (1998), está intrínseca nesses a necessidade de aceitação, a conquista de um lugar social. Com isso, os conflitos sociais não seriam uma exteriorização da miséria e da privação econômica pelos quais passaram quando em situação de risco, mas sim um padrão da busca por poder ser o que se é. Em concordância

Muitas das lutas e discursos circulam em torno do reconhecimento cultural, embora aqui se reconheça que a injustiça cultural esteja relacionada com a injustiça econômica. Neste processo não admitem formas distorcidas de reconhecimento e, por esse motivo, esforçam-se em definir, através das várias pertenças, aquilo que são. (SILVA, 2008, p. 37)

O reconhecimento viria pautado pelo sentimento de pertença à Casa Lar, à escola, enfim, à sociedade. Para Silva (2008, p. 35), as pertenças são arquitetadas por valores, crenças e interesses específicos, e “a definição das pertenças é também a definição dos lugares a partir dos quais estes/as jovens compreendem o mundo e o mundo também os/as compreende”.

Seguindo este mesmo raciocínio da busca por pertencer, o segundo lado da dimensão do Amanhã Esperado diz respeito a quais ações são realizadas pelos dirigentes das instituições de acolhimento a fim de “encaixar” da melhor forma possível esses jovens na sociedade no período pós-acolhimento. Falamos em encaixe e não inclusão por ser a inclusão um conceito já cunhado sobre o qual não pretendemos refletir aqui, enquanto a palavra encaixe, na visão apresentada, contém exatamente a simplicidade que aparenta, de colocar uma determinada coisa exatamente no lugar. No caso cada um desses jovens no papel social a ele destinado.

Quando estou saindo ele me chama e fala que só quer contar mais uma coisa, diz que vai tirar carteira de trabalho para trabalhar em um supermercado como Menor Aprendiz, já faz planos sobre como gastar o dinheiro: notebook, pois sente falta de entrar no facebook como os amigos da escola, videogame para o irmão que também mora ali e um óculos “mais maneiro”, pois mesmo precisando não quer usar os seus que são feios, nas palavras dele.

Ser morador de uma instituição de acolhimento é e será determinante na definição da posição dessas crianças na sociedade da qual fazem parte. E esses meninos e meninas têm plena consciência disso, conforme demonstra a iniciativa do Severino em aceitar a indicação

dos coordenadores da Casa para que consiga um emprego que o possibilite comprar aquilo que o faz se enquadrar socialmente e o aproxima dos “outros”.

Outro recurso que na visão dos atores implicados nas instituições proporcionaria o “encaixe” é a adoção. Ainda que rara no caso desses meninos e meninas, justamente pela questão da inadotabilidade, por vezes o representante do poder público concede à algum casal o direito de apadrinhar um menino ou menina. Esta passa a frequentar a nova casa, porém só é adotada e se muda para o novo lar diante do consentimento da família de origem, que precisa abrir mão do poder familiar sobre a criança. Presenciei um desses casos durante o tempo de observação, a Joana e a Luiza estavam recebendo a visita de uma mulher que chamavam de “madrinha”, e que estava pedindo a guarda delas judicialmente. Os *frames* abaixo são fragmentos do caderno de campo os quais ilustram o caso.

Em determinado momento do dia a Joana e a Luiza receberam a visita de uma mulher que chamaram de “madrinha”, não consegui entender quem ela é, mas pude notar que as meninas voltaram tristes porque a “madrinha” tinha ido embora sem levá-las, ainda que tivesses até cozinhado biscoito para ela.

[...] Consigo um começo de conversa com a Joana e a Luiza, que contam que vão embora do abrigo, que vão morar na casa daquela mulher que chamaram de madrinha no outro dia. Elas dizem que querem ir embora com ela.

[...] Um dos técnicos sai da casa com a Joana, a Luiza e a madrinha delas. Elas se despedem da mulher perguntando quando poderão ir para a casa dela. A resposta é evasiva, mas diante da insistência das meninas ela acaba falando que podem ir no final de semana. O que é confirmado pelo técnico. As meninas perguntam quanto tempo vão poder ficar, o que vão poder levar, se vão poder passear enquanto estiverem lá, mas não obtém resposta. Ao que acabam conversando entre elas sobre o que vão falar para os outros.

[...] A Joana não parou de exhibir para as meninas que ganhou da madrinha um gloss, ao que a Bárbara reage mentindo sobre o fato de também ter uma madrinha que lhe dará um tablet.

Terminei a pesquisa de campo sem saber se as meninas foram ou não adotadas pela madrinha, mas a expectativa da adoção como meio de escape aos estigmas trazidos pelo acolhimento pairava entre as crianças. Por mais de uma vez elas me pediram para adotá-las, assim como faziam com os demais adultos com quem tinham contato. A minha resposta para todos os pedidos foi a mesma, bem como as duas reações a ela, eu dizia que não tinha idade,

condição financeira e estabilidade suficientes para que qualquer juiz me concedesse a guarda deles, e eles faziam uma cara de decepção ao concordar com meus argumentos.

O Amanhã Esperado parte da expectativa criada pelos meninos e meninas com vistas a serem aceitos seja via trabalho, escola ou adoção, em contraposição à consciência que têm dos fatores que os levam à não concretude do pertencimento e reconhecimento, culminando nos estigmas de rebeldia e reprodução dos mitos. Por sua vez, o Amanhã Sonhado é alheio a todas e quaisquer barreiras de origem, de trajetória, de pertencimento, aceitação, encaixe ou não. Transpassando-as ao menos no âmbito consciente. Posto que indiretamente esses continuam a ser influenciados pelo modelo ideal de sociedade visto na televisão, refletido na “vida perfeita” dos seus amigos da escola que não estão acolhidos, almejado ao ver aquela família feliz que passeia pelo parque.

A imaginação das crianças não tem limites. Conforme pôde ser observado em *frame* do Capítulo II, o Severino e a Bárbara sonham com o exército. O Severino quer ser aviador, defender o mundo de extraterrestres e da guerra. A Bárbara quer sê-lo em oposição à figura do policial de quem não gosta. Os outros também contaram sobre seus sonhos.

Estamos conversando na sala de televisão de cima quando as meninas me perguntam se eu penso em ter filhos. Eu digo que sim, mas que acho que isso vai demorar um pouco ainda. Elas começam a falar que querem, a Cecília, a Bárbara e a Luiza dizem que dois é o suficiente, a Yolanda fala que parou na Nina, porque dói ter um filho. A Cecília fala que será mãe solteira, mas que esperará terminar a faculdade e ter um bom emprego para isso. As outras concordam. Os meninos que estiveram quietos até então falam em se aventurar, querem sair dali e morar em uma república, ganhar bem e gastar com o que quiserem.

[...] Enquanto arrumo as coisas para ir embora os Grandes ficam me rodeando, brincam de lutinha e falam em como gostariam de ser astros do rock, ou do funk, em viajar o mundo e não pensar em nada. Falam em outras profissões que poderiam ter, ser professor, médico, qualquer coisa que der vida boa.

[...] A Yolanda desenha para mim uma casa, aonde morariam ela, a Cecília e a Nina, livres de alguém que mande nelas.

Como pode ser observado, todos esses sonhos culminam, de um modo ou de outro, naquele encaixe social ou na não dependência dele. Porém o cerne dessas conversas está em conseguir criar a maior distância possível entre a sua realidade e o quão longe são capazes de

chegar por meio do futuro sonhado. Por vezes, porém, o sentimento das crianças é de poder parar tudo, recomeçar de onde acham que está errado e retomar a vida que gostariam de ter.

A fala da Joana sobre a madrinha dá abertura para a Cecília falar que quer ir para casa, que quer a mãe. É a segunda vez que ela fala isso abalada, a primeira vez foi no dia em que a conheci e ela chorava para a Yolanda perguntando quando sairia dali. Depois disso todas as suas falas foram no sentido de trazer a mãe para o abrigo, para uma aparente segurança, longe do avô que tentou abusar dela. A Yolanda a acompanha no coro, dizendo que quer voltar para casa. Fico pensando o que terá acontecido nos últimos dias para que elas aparentem essa fragilidade que tinha desaparecido desde aquele primeiro contato. Elas me pedem para adotá-las, a Cecília mais enfaticamente. Respondo a mesma coisa das outras vezes, ela me olha triste, porém não persiste. Foi a primeira vez que as ouvi falar abertamente que queriam sair dali, ir para qualquer outro lugar, para a casa de algum conhecido, tia, avó, primos, não necessariamente dos pais, ou de um deles, considerando que a maioria ali não vivia com ambos.

Para fechar este último capítulo, retomo o artigo terceiro do ECA, que afirma ser um dos fins do Estatuto oferecer à esses jovens novas facilidades e oportunidades. No entanto, com base nos dados coletados em campo, essa pretensão de melhoria de vida não está desvinculada do paradoxo sustentado pelo limite entre “o que se é” e aquilo que “se quer ser”. Ou seja, tais facilidades e oportunidades, assim como o próprio ECA, estão restritas pelos mitos, hábitos, moralidades, arbitrários, falácias e certezas.

Portanto, qualquer que seja o Futuro deles, o Sonhado ou o Esperado, foi construído dentro dessas instituições, é está permeado por dualidades e limites, pela distância entre as expectativas e os sonhos determinada pelo grau de incorporação dessas imposições sociais por eles. Ou pela sua força em resistir à elas, à disciplina e ao treino adequado impostos pelas políticas públicas de proteção à infância e à juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação procurei apreender como as crianças interlocutoras da pesquisa significam sua situação no mundo e como a constroem a fim de se tornarem quem são. Para tanto, parti de algumas premissas, como a importância de narrar não apenas as conclusões, mas também as experiências que levaram até elas; a busca por contextualizar o meio no qual vivem os interlocutores; e a elucidação das “conexões não-óbvias” dos participantes, ou a forma como percebem a si mesmos e aquilo que está à sua volta.

Por partir de um Programa de Pós-Graduação interdisciplinar, todo o percurso da pesquisa, desde a coleta dos dados até a análise e escrita do texto, foi construído sobre a interlocução entre as teorias da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança. Tais imbricações possibilitaram ao mesmo tempo dar voz aos meninos e meninas moradores das instituições de acolhimento, considerando-os atores sociais ativos, produtores de cultura, e inserir a sua visão de mundo em um contexto social mais amplo, balanceando o “como veem” ao “por que veem assim”.

A utilização das anotações do caderno de campo por meio dos *frames* foi uma tentativa de minimizar a minha visão enquanto pesquisadora sobre o objeto, e deixar que ele, ou melhor, as crianças pudessem falar por si mesmas. A procura, portanto, foi por contextualizar as vivências, apresentá-las o mais próximo possível do como aconteceram, não passá-las por um crivo teórico que sobrepusesse os argumentos dos autores sobre os delas próprias.

Ao trazer os bastidores da pesquisa à tona, ao narrar os percursos e percalços passados, a finalidade foi refletir sobre a influência que esses têm nos resultados da pesquisa. A entrada em campo carrega elementos importantes para a compreensão do ambiente no qual as crianças estão inseridas. Em todas as instituições com as quais tive contato a preocupação primeira era com a privacidade e a proteção aos menores, discurso do cuidado que não pode ocultar certa preocupação dos administradores com o que eu presenciaria uma vez ali dentro. A consciência da distância existente entre a realidade que administram e as previsões do Estatuto da Criança e do Adolescente impôs empecilhos à minha entrada em campo. No entanto, os argumentos utilizados para evitar a realização da pesquisa foram diferentes. Enquanto o administrador da Casa Lar 2 lançou mão de restrições legais, ao se valer da figura do advogado, o responsável pela Casa Lar 1 optou dificultar meu acesso às crianças, ao

limitar os dias e horários das visitas e agendá-los para momentos em que os moradores estariam ausentes da casa.

Independentemente dos porquês, o fato é que com o tempo de observação as diferenças entre a previsão do Estatuto e o cotidiano das instituições ficaram evidentes. O número extra de crianças, a insuficiência de funcionários, os recursos financeiros limitados que ocasionam problemas estruturais nas casas e o déficit de alimentos, de transporte escolar, de outros produtos básicos, atrasos nas contas de energia e água, baixos salários dos funcionários, entre outros pontos citados, são exemplos das dificuldades encontradas pelos administradores e demais funcionários para seguir as orientações do Estatuto.

Essas limitações na adequação das instituições influem diretamente no acolhimento dos meninos e meninas. A falta de funcionários é suprida com um reposicionamento do papel das crianças, sob o discurso de preparo para a emancipação futura, os Grandes assumem as responsabilidades dos adultos, limpam, varrem, arrumam, organizam, lavam a casa, fazem as tarefas domésticas e manipulam produtos de limpeza impróprios para a idade. Cuidam dos Pequenos, os alimentam, ensinam cada um deles a andar, a usar o banheiro, corrigem as falas e o comportamento, incorporam a função de cuidadores, transmitindo sua cultura particular.

A escassez de recursos materiais, por sua vez, reforça a união das crianças entre si. Ao invés de brigar e entrar em conflito por não poderem todos ir para a escola de carro ou van, de reclamarem porque um comeu um pedaço a mais de bife, de fazer birra porque quer o que é do outro, a regra é compartilhar. Um só repete a comida quando todos já tiverem se servido, os extras como balas, bolos, pães e bolachas são sempre contados pelas crianças e distribuídos igualmente, bem como as doações que chegam. E os brinquedos são usados em sistemas de rodízio por todos. Ainda que ocasionalmente existam exceções à regra, a busca das crianças é sempre pela paridade.

A existência da figura da mãe-social representou a principal diferença entre as modalidades de instituições. Em um local cuja lógica racional predomina, a mãe-social configura um hiato. Ao se relacionar afetivamente com as crianças, ela desloca as ações destas de um patamar da busca incessante por ser visto, do jogo cujo troféu é um pouco de atenção. Possibilitando, dessa forma, que os meninos e meninas se sintam um pouco mais acolhidos, mais próximos do que encaram como um lar, e também possam acolher outras pessoas, aceitando em seu sistema de trocas outros prêmios.

O contrapeso na balança causado por tal figura foi determinante na minha permanência e na realização da pesquisa na Casa Lar 1, onde meus instrumentos metodológicos foram encarados pelos moradores como elementos válidos para troca. Eu lhes

proporcionava filmes, papéis, lápis, esmaltes, atenção, minhas experiências, e eles me devolviam a possibilidade de interação e significação das suas ações, contavam suas histórias, seus segredos e vontades. Em oposição ao que se passou no Abrigo, onde tive minhas ofertas recusadas, descartadas por não apresentarem valor substancial ali dentro.

Ao olhar com estranhamento para os meus interlocutores, conforme prevê a antropologia, fui impelida a buscar compreender o porquê de esses meninos e meninas estarem onde estão. As teorias de Ariès, Elias, Leite, Chauí, Souza, traçam um caminho entre a desigualdade social instituída de a necessidade da formulação e implementação de políticas públicas voltadas a acolher aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos. A situação de risco sob a qual se encontram os meninos e meninas interlocutores pode ser traduzida não apenas como casos particulares e isolados, mas adquirem dimensão social ao serem pensados a partir das teorias postas.

As famílias das crianças que participaram da pesquisa apresentam, de acordo com a digressão feita e na visão daqueles que elaboram e executam as políticas de atenção ao menor negligenciado, as características descritas pelos mitos de Leite (1998): por possuírem uma cultura desviante, de idolatria ao crime, às drogas, à sexualidade aflorada, características que vão de encontro à cultura uma na qual se crê; por serem famílias desestruturadas, que não seguem os padrões tradicionais burgueses, compostas por mães solteiras e com filhos de outros casamentos; e compostas por indivíduos que não se esforçam para crescer na vida, que preferem o caminho fácil ao trabalho digno. Logo, conforme foi apresentado nas estatísticas, a falta de condições materiais e a desestruturação da família são os principais motivos para a retirada das crianças das suas casas.

Pensamento social que se mostrou compartilhado tanto pelos funcionários das instituições, quanto pelas próprias crianças e suas famílias. Para estes, a consequência da introjeção do pensamento dominante é o estado limiar no qual os meninos e meninas vivem, ora demonstrando admiração à cultura marginal de seus pais, ora buscando se diferenciar ao máximo desses, por estarem cientes da forma como seus pais são vistos socialmente e quererem escapar aos estigmas. A família, em contraponto, acata a decisão dos representantes da lei, assumindo que o melhor para seus filhos realmente é permanecer sob tutela do Estado, ao mesmo tempo em que culpa os pequenos por denunciarem as condições em que vivem, trazendo problemas aos familiares e comunidade.

Estado que não proporciona às mães, aos pais, avós, tios, condições de reestruturação familiar, meios pelos quais possam escapar aos estigmas da delinquência e marginalidade. Estado que opta por tomar para si a responsabilidade total pela socialização dessas crianças,

mas que na falta de um aparelhamento eficaz, descumpra suas próprias leis, ao, na tentativa de garantir alguns direitos, negar outros aos meninos e meninas.

Os funcionários, por sua vez, tomam para si a tarefa de socializar essas crianças, de tirar delas qualquer vestígio que tenham trazido consigo do tempo passado com a família. Valem-se da disciplina para readequar a visão que os meninos e meninas têm do mundo, para inseri-los na cultura da sociedade. Ao mesmo tempo, porém, atuam sob a égide da pena, argumentam que são menores e que foram ensinados a pensar de forma errada, logo podem ser treinados a fim de prevenir que gostem das mesmas coisas que seus genitores e que ajam como eles.

Os representantes do poder público aparecem na visão das crianças tanto como aqueles que as protegem, juiz, quanto enquanto os responsáveis por tirá-las de casa, policial. No entanto, o discurso que estes representantes apresentam é de isenção para com os acolhidos. Ao seu ver, seu papel está limitado ao determinar que sejam tirados da situação de risco, tirá-los de casa e, como um extra, com eles conversar em caso de crise, estando desvinculados de quaisquer consequências acarretadas pelas suas decisões. Ou seja, não se consideram responsáveis por elas.

A forma como esses adultos, os “Eles”, veem as crianças se mostrou determinante para as ações e olhar destas. Ao destinarem-nas a invisibilidade de que fala Sarmiento (2007), rejeitando sua origem cultural, seus gostos e vontades, em detrimento da obediência à disciplina imposta com vistas à socialização adequada, acabam por desenvolver nelas certa rebeldia. Não podem dançar até o chão, mas dançam, não podem beijar, mas beijam, não devem questionar, porém questionam a imposição da ordem, bem como as regras hierarquicamente estabelecidas.

Ainda que o cotidiano dos meninos e meninas seja composto por elementos determinados pelos adultos, com hora certa para dormir, acordar, limpar, estudar, tomar banho, comer, a forma como executam cada tarefa e o grau de aceitação das ordens recebidas perpassa pela autoafirmação deles como Pessoa. Ao se valerem da categoria para determinar sua posição diante dos adultos, as crianças estão reivindicando a saída da condição de invisibilidade, afirmando e reafirmando que tem voz e que querem que ela seja ouvida.

São, portanto, Pessoas capazes de decidir qual música querem ouvir, qual roupa querem vestir, seu corte de cabelo e penteado, o canal da televisão, com quem e como se relacionar. Essas Pessoas construíram seu próprio sistema hierárquico ao se distinguirem entre Grandes e Pequenos, organização que prevê a responsabilidade dos primeiros para com os segundos, bem como a continuidade dessa forma particular de pensar, por meio da

transmissão da cultura constituída. Pessoas que competem entre si pela atenção e por algumas regalias dentro da casa, como o colo, todavia fazem prevalecer o sentimento de fraternidade, expresso fundamentalmente quando fazem referência ao futuro.

Se no Hoje o cotidiano das crianças é sustentado pela busca de um equilíbrio entre aceitar as imposições hierarquicamente estabelecidas e se autoafirmar enquanto Pessoas, para o Amanhã estas questões não só permanecem, como são aprofundadas. De um lado eles carregam consigo a expectativa de uma emancipação, vinda aos 18 anos, que concretizará todos os preceitos já apresentados. O Futuro Esperado pelos meninos e meninas é aquele no qual ou retornarão às origens e perpetuarão a história de pobreza, delinquência e exclusão de seus pais, ou serão resocializados e exercerão as profissões preditas pelos “Eles”, vistas como subalternas, mas que lhes darão um futuro digno.

O Futuro Sonhado, como bem diz a canção do musical Saltimbancos, parte da ausência de todos aqueles que se mantêm nos postos mais altos da estrutura hierárquica, desconsiderando a voz dos interlocutores e sobrepondo sua visão de mundo à deles. Neste tempo sonhado os meninos e meninas viveriam em um lar só deles, livre de sanções e críticas, aonde sua vontade e querer teriam espaço e não seriam subjulgados pelos valores de outros.

Ambos os Futuros partem da busca por pertencer e ser reconhecido, seja pela sociedade ou em um grupo formado apenas por eles. A diferença pode ser realizada por meio de um paralelo, se no Futuro Esperado o movimento é para que eles se encaixem em uma sociedade pré-moldada, no Futuro Sonhado a ação parte do contrário, a sociedade é que se adaptaria aos seus hábitos e costumes.

Retomo, em tom conclusivo, a questão central teste trabalho: como esses meninos e meninas, inadaptáveis, moradores de instituições de acolhimento, constroem sua história a fim de se tornarem quem são?

Eles o fazem segundo uma óptica oriunda de uma forma de pensar construída em reflexo ao contexto no qual estão inseridos. Todos os significados que atribuem à sua situação no mundo, às suas ações, reações, vontades, sonhos, expectativas, relações, são construídos pela ambiguidade de sentimentos entre o “ser o que se é” e aquilo que “deveria ser”. Entre se assumirem enquanto Pessoas de direitos e possuidoras de voz ativa, detentoras de uma cultura própria, ou abandonar a si mesmos e aceitar as imposições sociais, o treino adequado e se moldar ao espaço que a sociedade e seus mitos lhe reservam. Se os meninos e meninas penderão para “ser o que são” ou “o que deveriam se tornar” é uma questão que ficará para trabalhos futuros.

Por fim, é necessário dizer que não retomei o contato com as crianças ou qualquer um dos funcionários após o término do trabalho de campo. Soube, por terceiros, que a Casa Lar 1 efetivamente mudou de mãos, porém meu informante não pode me dizer se a estrutura dos moradores permaneceu ou foi alterada. Também não soube se a casa onde estava sediado o Abrigo foi vendida ou se o administrador da Casa Lar 2 conseguiu atingir seus ideais de transformá-la em um lugar deles, dos meninos e meninas que ali moravam.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de Azevedo. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**: um cenário em (des)construção. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_01.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2013.
- BARROS, Raquel de Camargo; FIAMENGHI JR., Geraldo A.. **Interações afetivas de crianças abrigadas**: um estudo etnográfico. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, outubro. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000500024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fevereiro de 2013.
- BITTENCOURT, Fernanda Ribeiro. **Lealdades, silêncios e conflitos**: Ser um dos "grandes" num abrigo para famílias Civitas - Revista de Ciências Sociais [en línea] 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74218922004>> Acesso em: fevereiro de 2013.
- BRASIL, Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. 2008. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/conanda/documentos/orienta%C3%A7%C3%B5es_acolhimento_consulta_publica.pdf>. Acesso em: outubro 2013
- _____. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: outubro de 2013.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Secretaria Nacional De Assistência Social, **Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento**. 2010. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/vigilancia-socioassistencial%20padroes-de-servicos/projeto-de-implementacao-das-acoas/levantamento-nacional-de-criancas-e-adolescentes-em-servicos-de-acolhimento>>. Acesso em: outubro 2013.
- CARREIRÃO, Úrsula Lehmkuhl. **Modalidades de abrigo e a busca pelo direito à convivência familiar e comunitária**. In: SILVA, Enid Rocha Andrade (Org). O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. 416p. cap. 11, p. 303 - 323.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. Casa do Psicólogo, 2002.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade** / CorneliusCastoriadis; tradução de Guy Reynaud; Revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Albano, 2000.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (col. Passo a Passo n.57), 2005.
- _____. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: Aracy Lopes da Silva; Ângela Nunes. (Org.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. 1 ed. São Paulo: Global, 2002, v. 1, p. 117-149.
- _____. Crescendo como um Xikrin. Uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. Revista de Antropologia. v.43, n.2, pp.195-222, 2000a.
- COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Revista Perspectiva. Florianópolis, UFSC, 2006

_____. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. Cadernos de Campo nº 9, ano 10, pp. 13-26, 2000b.

COLONNA, Elena. **Investigação com crianças e metodologias participativas**. Reflexões a partir da experiência numa escola da periferia de Maputo. In: Nair Teles, Baltazar Muianga & Eugénio Brás, Mosaico Sociológico. Maputo: Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane. (2011).

COUTINHO, Maria José; SANI, Ana Isabel. **A experiência de vitimação de crianças acolhidas em casa de abrigo**. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto. ISSN 1646-0502. 5 (2008) 188-201. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10284/910>>. Acesso em: janeiro de 2013.

DASSI, Tatiana. **“É, Vida Loka Irmão”: moralidades entre jovens cumprindo medidas socioeducativas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2010

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cad. Pesquisa., São Paulo, v. 35, n. 125, maio 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol 1, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 27ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GABATZ, Rib. **Violência intrafamiliar: percepções de crianças escolares que vivem em abrigo** [dissertação]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria; 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. Estigma. **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDMAN, Marcio. **Uma Categoria do Pensamento Antropológico: A Noção de Pessoa**. In: Revista de Antropologia 39 (1), p. 83-109, 1996.

GONTIJO, Daniela Tavares; MEDEIROS, Marcelo. **Crianças e adolescentes em processo de exclusão social**. Estudos, Goiânia, v. 34, n. 1/2, p. 119-133, jan./fev. 2007. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/viewFile/311/252>>. Acesso em: Janeiro de 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**/Axel Honneth; tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. –São Paulo: Ed. 34, 2003.

INCROCCI, Lígia; PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. Cumplicidade e conflito em uma Casa Lar: Violências e limites entre o que “se é” e o que “se deve ser”. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília**, Marília, Ed. 11, p. 74-88, maio. 2013.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil** / Enid Rocha Andrade da Silva (Coord.). Brasília : IPEA/CONANDA, 2004. 416 p.: il.

ITURRA, Raul. **A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação**. Educação. Sociedade e Cultura, n. °17, p. 135-154, 2002.

LAMARE, Rinaldo. **A vida do bebê**. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2009.

LEITE, Ligia Costa. **A razão dos Invencíveis: meninos de rua – o rompimento da ordem (1554-1994)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / IPUB, 1998.

_____. **O Ato Infracional**. [Palestra feita na I Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente, promovida pelo Conselho Tutelar de Campinas, em maio de 1997]. Disponível em: <www.invenciveis.com/c6.htm>. Acesso em: agosto, 2012.

LYRA, Diogo. **A República dos Meninos: juventude, tráfico e virtude**. Rio de Janeiro : Mauad X : FAPERJ, 2013.

- MALFITANO, Ana Paula Serrata. **Juventudes e contemporaneidade**: entre a autonomia e a tutela, *Etnográfica* [Online], vol. 15 (3) | 2011, posto online no dia 23 Outubro 2011, consultado no dia 18 Dezembro 2012. URL : <http://etnografica.revues.org/1060> ; DOI : 10.4000/etnografica.1060
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. In *Ethnologia*, n.s., nº 6-8, 1997.
- MARQUI, Amanda; COHN, Clarice. **Tornar-se Aluno(a) Indígena** – Uma Etnografia de Uma Escola Guarani Mbya. In: *Revista Interlegere - UFRN*, Natal, nº 9, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4412>>. Acesso em: outubro de 2013.
- MULLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **A infância pesquisada**. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, Sept. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: dezembro de 2012.
- NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. **A construção social do conceito de Infância**: algumas interlocuções históricas e sociológicas. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gepeis/infancias.pdf>>. Acesso em: dezembro de 2012.
- NUNES, Angela & CARVALHO, Rosário. (2009) **Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância**. *BIB/ANPOCS*, nº 68, pp. 77-97, 2º semestre de 2009, São Paulo.
- PIMENTA, C. A. M. . **Tendências do desenvolvimento**: elementos para reflexão sobre as dimensões sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v. 10, p. 44-66, 2014.
- PIRES, Flávia. **Ser adulta e pesquisar crianças**: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.
- PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Índice de Desenvolvimento Humano** - Municipal, 1991 e 2000. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20\(pelos%20dados%20de%202000\).htm](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20(pelos%20dados%20de%202000).htm)>. Acesso em: outubro 2013.
- PRADA, C.G.; WEBER, L.N.D. **O abrigo: análise de relatos de crianças vítimas de violência doméstica que vivem em instituições**. *Revista de Psicologia da UNESP*, v.5, n.1, p.1-12, 2006.
- RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. **Lealdades, silêncios e conflitos**: Ser um dos “grandes” num abrigo para famílias. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v. 11, n. 1, 2011.
- RIFIOTIS, T. **Nos campos da violência**: diferença e positividade. *Antropologia em Primeira Mão*, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-UFSC, v.19, n.1, 1997.
- _____. **Violência, Judicialização das Relações Sociais e Estratégias de reconhecimento**. REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 7. Anai. Porto Alegre. 2007b. p.1-14. CD-ROM
- SALINA-BRANDAO, Alessandra; WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. **O abrigo como fator de risco ou proteção**: avaliação institucional e indicadores de qualidade. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fevereiro de 2013.
- SARMENTO, M. J.; VANCONCELLOS, V. M. R. (orgs). **Infância (in)Visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2003). “**O que cabe na mão... Proposições sobre políticas integradas para a infância**”, InD. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto. Porto Editora. (73-85)
- SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**/Amartya KumarSen; tradução Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doniselli Mendes. – São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Sofia Marques da. **ESTRATÉGIAS JUVENIS PARA «FINTAR» FRAGILIDADES: A construção da pertença a uma casa da juventude no Norte de Portugal.** Educação, Sociedade & Culturas, ex. 27, p. 27-49, 2008

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura.** Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 18, n. 1, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fevereiro de 2013.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** Cadernos de pesquisa, n° 112, março, p. 7-33, 2001.

SNIZEK, Bárbara Kiechaloski. **Relações familiares em "casas-lares" de Curitiba-Paraná-Brasil.** VII RAM - UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Barbara_Snizek_GT_25_RAM.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2013.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma Sociologia Política da modernidade periférica.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

TOREN, Christina. **Como sabemos o que é verdade? O caso do mana em Fiji.** Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, Outubro. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: outubro de 2013.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Infância e adolescência no Brasil.** Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>>. Acesso em: novembro de 2012.

URIARTE, P. **Estrutura e composição dos abrigos para crianças e adolescentes em Porto Alegre.** In: I Simpósio Regional de Políticas Públicas pela família: suas e diretrizes, 2006. Anais. Pelotas: Ministério Público, 2006.

VIEIRA, Danielli. **O “olhar” do universo infantil sobre as violências: saberes, discursos e outras formas de expressão de crianças de um morro de Florianópolis/SC.** In. Antropologia e direitos humanos 4 / organizadoras Miriam Pillar Grossi, Maria Luiza Heilborn, Lia Zanotta Machado. — Blumenau : Nova Letra, 2006. 424p.

WASELFISZ, JJ. **Mapa da Violência 2012. CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO BRASIL.** 1ª edição. FLACSO, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2012_crianca.php>. Acesso em: setembro de 2012.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **A Questão Social no Contexto da Globalização: o caso Latino-Americano e o Caribenho.** In: Robert Castel; Luiz Eduardo W Wanderley; Mariângela Belfiore – Wanderley (Orgs.). Desigualdade e a Questão Social. São Paulo, EDUC, PP. 50 a 159, 1997).