

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS ANTONIO DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIA DO CORPO DA CRIANÇA NO BRINCAR SOB
CUIDADOS PSICO-PEDAGÓGICOS DA CASA DE APOIO À
CRIANÇA E AO ADOLESCENTE DE CASTELO – ES**

VITÓRIA
2006

CARLOS ANTONIO DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIA DO CORPO DA CRIANÇA NO BRINCAR SOB
CUIDADOS PSICO-PEDAGÓGICOS DA CASA DE APOIO À
CRIANÇA E AO ADOLESCENTE DE CASTELO – ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau Mestre em Educação, na área de pesquisa denominada Processos Psicossociológicos da Educação: Processos Grupais e Educação Ambiental.
Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel

VITÓRIA
2006

Santos, Carlos Antonio dos.

Experiência do corpo da criança no Brincar sob cuidados psico-pedagógicos da Casa de Apoio de Castelo-ES / Carlos Antonio dos Santos – Vitória-ES, 2006.
214 f.

Orientador: Hiran Pinel

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico.

1. Educação de Crianças. 2. Jogos e Brincadeiras: Educação. 3. Psico-Pedagogia. I. Pinel, Hiran. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Pedagógico. III. Título.

CDD 370.15
CDD 371.397
CDU 37.015.3 (81)

CARLOS ANTONIO DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIA DO CORPO DA CRIANÇA NO BRINCAR SOB CUIDADOS
PSICO-PEDAGÓGICOS DA CASA DE APOIO À CRIANÇA E AO
ADOLESCENTE DE CASTELO – ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau Mestre em Educação, na área de pesquisa denominada Processos Psicossociológicos da Educação: Processos Grupais e Educação Ambiental.

Aprovada em 27 de outubro de 2006.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª. Dr^ª. Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico esse trabalho a todas as crianças abandonadas do Brasil e do mundo, em especial às crianças da “Casa de Apoio à Criança e ao Adolescente de Castelo-ES”, que mostraram seus modos de “ser sendo” brincantes como formas de resistir e enfrentar as dores e os sofrimentos do seu cotidiano infantil.

AGRADECIMENTOS

Um estudo desta natureza se constrói de forma coletiva, requer muita dedicação, disciplina, apoio, incentivo e um grande número de parcerias. É um trabalho árduo e “complexo”, no dizer de Edgar Morin (2004), pois é tecido (com)juntamente desde os primeiros escritos na elaboração do projeto de pesquisa até a apresentação do relatório final.

Agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, estiveram envolvidos existencialmente com a realização desta pesquisa e em especial:

À minha esposa Gorette e meus filhos, Marcus Vinícius e Igor, pelo incentivo, pela compreensão e pelo carinho. Vocês são meu *leitmotiv*, jóias preciosas com que Deus me presenteou.

Ao professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço, por apontar caminhos e possibilidades de ver-sentir as pesquisas no/do cotidiano.

À professora Doutora Marta Tristão, pelas indicações de leitura e também por sua simpatia e gentileza comigo.

Ao professor Doutor José Francisco Chicon, por sua trajetória no meio acadêmico e por sua produção a respeito de jogos e brincadeiras como mediação pedagógica na educação inclusiva.

À Dolores, por seu modo de “ser sendo” cuida(dor)a e incentiva(dor)a de meu caminhar no mundo acadêmico: obrigado pelo carinho e o acolhimento em sua casa.

Ao Paulo Roberto, que esteve sempre presente com suas dicas e sugestões preciosas a respeito do Brincar durante a elaboração do projeto de pesquisa.

Ao Tatagiba, por me proporcionar “um lugar seguro”, me ajudando a ficar em *grounding*, e seguir o fluxo.

Aos profissionais da “Casa de Apoio” de Castelo-ES, em especial à psicóloga Eliane Colodete, por sua disponibilidade e apoio durante a pesquisa, mostrando seu modo de “ser sendo” cuida(dor)a, comprometida e empática.

Aos colegas de turma, pelos momentos de reflexão e trocas enriquecedoras e também momentos de muita descontração.

Ao meu amigo professor Fábio Brito, que gentilmente revisou o relatório final, dedicando várias horas de seu tempo livre para que o texto se apresentasse de acordo com a linguagem exigida em um trabalho científico.

Finalmente, gostaria de agradecer ao meu professor e orientador, Dr Hiran Pinel, que, no seu modo de “ser sendo” humano, empático, dedicado e brincante, me mostrou as várias possibilidades de “ser sendo” pesquisador-escritor comprometido com uma ciência menos arrogante e mais humana, (pré)ocupada com aqueles que sofrem as mais variadas formas de discriminação, abusos e violências.

Professor Hiran, você me mostrou, com muita sabedoria, o papel da afetividade nos relacionamentos, e principalmente o valor de uma grande amizade, ensinando, como propõe Heidegger (1972), que, nas artes e na literatura encontramos “luz” suficiente para iluminar verdades. Nesse sentido, não poderia deixar de (re)viver momentos em que estivemos envolvidos existencialmente com o cinema e afastados reflexivamente, estudando e escrevendo pelas madrugadas, sem que nos (pre)ocupássemos com o tempo cronológico, pois estávamos entregues ao fluxo dos acontecimentos durante as orientações.

Recordamos (com)juntamente a cena final da película mexicana “E sua mãe também”. Depois de os dois amigos jovens e a mulher madura terem apreendido a inventar vínculos de amor e traição, amor e subversão, amor e o que vier... De tudo que o amor juvenil pode vincular à maturidade, um personagem pede a conta para pagar o café, tomado juntos, sem a mãe erotizada. Seu olhar é de desamparo pelo abandono. Suas mãos vagueiam na procura de algo com sentido. Há sentido?

- “A conta, por favor?!”, diz timidamente o personagem.

Um vínculo que não nos deixou intactos está inscrito na ordem do impagável: nunca mais seremos os mesmos depois de inventarmos “vinculamentos” e deles não sairemos ilesos.

“ A conta, por favor?!”

“O nascimento e o desenvolvimento do universo são o jogo de uma criança que move suas peças num tabuleiro. O destino está nas mãos de uma criança que brinca.”

Heráclito, Fragmento 52

“Por que brinca a criança a quem Heráclito atribui o Jogo do Mundo? Ela brinca porque brinca. O ‘porquê’ desaparece nesse Jogo. Esse Jogo não tem ‘porquê’. Essa criança joga por jogar.”

Martin Heidegger (in: Maurinas-Bousquet, p. 9, 1991)

RESUMO

Vários estudos sobre a infância no Brasil apontam que grande parte de nossas crianças vive excluída e/ou abandonada. Países como o nosso sofrem as conseqüências da desigualdade social, levando milhões de crianças a viverem em condições desumanas, que, cada dia, se diversificam e se traduzem nessas perversas formas de violência contra essa população infantil. Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da fenomenologia existencial e tem como objetivo refletir, de modo compreensivo, acerca da experiência sentida de estar sendo criança e educando na Casa de Apoio à Criança e ao Adolescente, situada no município de Castelo-ES. O estudo interessou-se, exclusivamente, pelas crianças atendidas por essa instituição. A ação do cientista de aproximação das crianças – objetivando descrever a experiência desses sujeitos – irrompeu do ato de Brincar. Essa forma de aproximar das crianças levou-nos ao ato sentido de observar as experiências do Brincar ou do ser e estar nessa instituição ou fora dela – mas sempre considerando-a. Apresenta uma autobiografia do pesquisador, nos modos de ser sendo brincante, sendo autorizado (e autorizando-a) a ser sendo pesquisador na Casa de Apoio, objetivando focar os meninos e meninas em estado corrente ou legal, acolhidos ou de passagem, descrevendo histórico, caracterização, atuação social de acolhimento e interações societárias, programas psico-pedagógicos – formais e informais - desenvolvido na instituição denominada Casa de Apoio. (Des)velamos os resultados e provocamos discussão compreensiva da experiência do corpo no Brincar sob os cuidados psico-pedagógicos nesse espaço-tempo vivido. O texto, em vários momentos, (pro)cura expressar, como nos ensinam os teóricos humanista-existencialistas, uma linguagem poética, buscando, no entanto, não perder o rigor e a seriedade recomendados pela pesquisa científica. (Re)considerações, (a)final, foram feitas por meio de um pós-escrito, poeticamente elaborado, interligando meu modo de ser sendo pesquisador brincante e o modo de ser sendo das crianças no espaço-tempo vivido da Casa de Apoio.

PALAVRAS-CHAVE:

Experiência. Brincar. Corpo. Casa de Apoio. Fenomenologia existencial. Cuidados psico-pedagógicos.

ABSTRACT

Several studies about childhood in Brazil say that big part of our children live abandoned and/or excluded. Countries as ours suffer the consequences of the social inequality. Leading millions of children to live in inhuman conditions, who each day, diversify and are translated in to these perverse forms of violence against this infantile population. This research bases itself on methodological theories of the existential phenomenology and it aims at reflecting, concerning the experience of being a child and of being educated at Casa de Apoio, based in Castelo, in the state of Espírito Santo. This study focuses on the children attended by this Institution. The action of the scientist of making children interact to describe the experience of these human beings- which prevented these children from playing, observation of the experience of playing or of being in this Institution or outside it _ but always considering it. It presents an autobiography of the searcher, concerning the way children play being authorized to be a researcher at Casa de Apoio, planning to focus the boys and girls in current or lawful state, received or of passage.

Describing historic, characterization, social performance of shelter and social interaction, Psycho – pedagogical programs _ formal and informal _ developed in the Institution named Casa de Apoio. We show the results and aim at a comprehensive discussion about the experience of the body under the cares of the psycho-pedagogical in this space-time lived. The text in several moments, tries to express, as the humanist-theoreticians teach us, a poetic language, searching, however, not to lose the severity and the seriousness recommended by the scientific research. Final considerations were made by means of a post written, poetically elaborated, interrelating my way of being a playful researcher and the children's way of being spent at Casa de Apoio.

Key Words

Experience. Playing. Body. Help Home. Existential Phenomenology. Psychological and Pedagogical Care.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - A “Casa de Apoio”	122
Fotografia 2 - “Acrux”, um menino habilidoso.....	180
Fotografia 3 - “Canopus”, uma criança carente de afetos.....	181
Fotografia 4 - “Atria”, gosta muito de estudar e Brincar com sua boneca.....	183
Fotografia 5 - “Altair”, um menino frágil, simpático e responsável.....	184
Fotografia 6 - “Antares”, um gosto “brasileiro” de jogar futebol.....	185
Fotografia 7 - “Vega”, um “ser sendo” brincante.....	186
Fotografia 8 - “Sirius”, gosta de estudar muito, muito... Demais.....	187
Fotografia 9 - “Castor”, uma raiva (in)contida.....	189
Fotografia 10 - “Polaris”, o menino e seus cabritinhos.....	191
Fotografia 11 - “Capella”, uma menina triste e solitária.....	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo das crianças atendidas na “Casa de Apoio”.....	24
Tabela 2 - Casos atendidos pelo Conselho Tutelar de Castelo e encaminhados à “Casa de Apoio” desse município, entre jan. a nov. de 2003.....	110
Tabela 3 - Número de Crianças-Motivos abrigadas na “Casa de Apoio” em 2005.....	125
Tabela 4 - Número de atendimento na “Casa de Apoio” em 2005.....	125
Tabela 5 - Motivo da procura pelo atendimento na “Casa de Apoio”.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição por idade das crianças entrevistadas.....	172
Gráfico 2 - Distribuição por série escolar das crianças entrevistadas.....	172
Gráfico 3 - Gosta de freqüentar a casa de apoio?.....	173
Gráfico 4 - O que você mais gosta de fazer quando está na casa de apoio?.....	173
Gráfico 5 - De que você mais gosta de brincar quando está na casa de apoio?.....	174
Gráfico 6 - Qual o brinquedo da casa de apoio de que você mais gosta?.....	174
Gráfico 7 - Quando você está fora da casa de apoio, qual o lugar (local) em que você mais gosta de brincar?.....	175
Gráfico 8 - Você tem brinquedos em casa?.....	175
Gráfico 9 - Dos brinquedos que você tem em casa, de qual mais gosta?.....	176
Gráfico 10 - Quando você está na casa de apoio, com quem gosta de brincar?.....	176
Gráfico 11 - Se você pudesse mudar alguma coisa na CA, o que mudaria?.....	177
Gráfico 12 - A casa de apoio ajuda você? Como?.....	177
Gráfico 13 - Gostaria de ficar mais tempo na CA?.....	178

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA.....	17
1.1.1 (Des)velando o Tema e o Problema	17
1.2 OBJETIVOS.....	19
2 METODOLOGIA	21
2.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA: SUPOSIÇÕES HIPOTÉTICAS QUESTÕES PERTINENTES.....	21
2.1.1 Questões de Investigação	21
2.1.2 Suposição da pesquisa ou hipóteses	22
2.1.3 Sujeitos da Pesquisa	23
2.1.4 Amostra ou Pessoas da Pesquisa	24
2.2 TIPOS DE PESQUISA.....	25
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	30
2.5 ANÁLISE SUGERIDA DOS DADOS.....	33
3 SOBRE ALGUNS DOS TEMAS DO NOSSO ESTUDO	34
3.1 (DES)COBRINDO O CENÁRIO DA REALIDADE DAS CRIANÇAS E DE SUAS INFÂNCIAS.....	34
3.3 EXPERIÊNCIA DO BRINCAR DE CRIANÇAS EM SITUAÇÕES DE RISCO.....	41
4 MARCO TEÓRICO: TEORIAS DE BASE	48
4.1 A EXPERIÊNCIA E O SABER DA EXPERIÊNCIA SEGUNDO O PENSAMENTO DE J. LARROSA.....	48
4.2 A PSICOLOGIA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL.....	55
4.3 LINGUAGEM, EXPERIÊNCIA E PESQUISA FENOMENOLÓGICO- EXISTENCIAL.....	60
4.4 EXPERIÊNCIA E CORPOREIDADE.....	62
4.5 A PRÁTICA DO BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE VIDA EXISTENCIAL.....	69
4.6 EXPERIÊNCIA, EXISTÊNCIA E SABER-FAZER: EM BUSCA DE SENTIDO PARA O ESPAÇO ESCOLAR E O NÃO-ESCOLAR.....	75
5 APRESENTANDO OS RESULTADOS E INVENTANDO DISCUSSÕES ACERCA DELES	82

5.1 BLOCO I - DO INVESTIGADOR E SUA ATUAÇÃO.....	83
5.2 BLOCO II - A CASA DE APOIO DE CASTELO-ES.....	100
5.2.1 A “Casa de Apoio” de Castelo: histórico, caracterização, interações sociais e o lúdico.....	107
5.3 BLOCO III - SOBRE OS MENINOS E AS MENINAS.....	134
5.3.1 Aspectos qualitativos.....	135
5.3.2 Aspectos quanti-qualitativos.....	171
6 PÓS-ESCRITO.....	195
7 CRONOGRAMA.....	196
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197
9 GLOSSÁRIO.....	207
ANEXOS.....	218

ANEXOS

ANEXO I

Desenhos da “Casa de Apoio” dos meninos e meninas entrevistados

.

ANEXO II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1 INTRODUÇÃO

A paisagem onde a gente brincou pela primeira vez
não sai mais da gente¹

Cândido Portinari, artista plástico brasileiro.

O filósofo Schopenhauer (1985), (des)vela² o cenário da realidade em que a Vida representa o marco referencial do existir, ou do “ser e estar” presencial nos mundos do Eu (autoformação)³, do Outro⁴ e das Coisas⁵ da Natureza e da cultura elaborada (GADOTTI, 2004), acenando para todo esse conjunto de conjecturas existenciais. Pode-se aventurar-se, pois, nas palavras desse filósofo de que “viver é sofrer”, pois, para ele, “o prazer é momento fugaz de ausência da dor e não existe satisfação durável”. E mais: “todo prazer é ponto de partida de novas aspirações, sempre obstadas e sempre em luta por sua realização”. Por isso, ele ressalva que “viver é sofrer”. (SCHOPENHAUER, 1985, p. XI)

Desse modo, estados de sofrimentos estão e são demarcações que molduram as retratações por que passam os indivíduos em sua aventura mesclada pelas paisagens (tal como pontua Portinari, na epígrafe inicial deste capítulo), lúdica ou não, constitutiva ou construtiva de toda sua trajetória existencial, seja na esperança objetivada ou na desejável dimensão de ser ou de estar no mundo de relações situacionais de vida.

Nesta perspectiva, descortinam-se as artimanhas do “abandono” em relações situacionais da criança como sujeito bio-psico-histórico, em que o “ser e o estar” como “modo de ficar” na poética do espaço e na “dialética da duração”⁶ têm por principal referência a fundamental questão da “Proxemia”⁷, uma vez que, por exemplo, os cuidados essenciais que se pretende oferecer na Casa de Apoio de Castelo-ES terão cenário (de frente e de fundo) com esse palco chamado vida, sendo tais cuidados determinantes característicos da

¹ Frase do artista plástico Cândido Portinari em carta provavelmente datada de 1930, revelando – de Paris - saudade do Brasil.

² No decorrer desse texto utilizaremos palavras divididas, entre parênteses, como por exemplo, (des)vela. É um modo de subverter e ampliar os significados das palavras, e ao mesmo tempo Brincar com elas, sugerindo mais sentidos (sentidos) e possibilidades que uma palavra ou expressão que pode possuir.

³ Mundo do Eu: autoformação em termos de autoconhecimento e socialização na formação pessoal do indivíduo biológico, psicológico e histórico.

⁴ Mundo do Outro: heteroformação e o respeito e “aceitação do Outro, como legítimo outro” (MATURANA, 1998), espaço e tempo esses onde se encenam as relações interpessoais ou sociais.

⁵ Mundo das Coisas da Natureza e da Cultura elaborada, cenários esses da eco formação.

⁶ “A poética do espaço”; “A dialética da duração” (BACHELARD, 1988 a; b).

⁷ Proxemia é a ocupação social do espaço. (HALL, 1977, RECTOR; TRINTA, 1990; GUIRAUD, 1991)

inclusão social versus a exclusão social a que estão submetidos aqueles sujeitos, ali sob cuidados psico-pedagógicos.

Em mais palavras, trata-se, portanto, do quadro em que se encena o jogo de corpo e de movimentos como linguagem de “ordenação corpóreo-temporal” (NITSCHKE, 1977) de segurança, parceria prazerosa e de territórios de expressividade garantida. Tudo isso retratando a presencial comunicação da “vida pessoal interpessoal e intercultural compartilhada” (WINNICOTT, 1989), no entendimento de D. Von Uslar de que “existir é ser corporal” (USLAR, 1977, p. 276), partindo-se do concebido pelo fato de que é encenando o/um movimento da criança em duas vias relacionais interdependentes retratando a dinâmica existencial do querer (desejos) e do precisar (necessidades vitais e sociais).

É nessa encruzilhada que conflui o pólo central das investigações e/ou intervenções psico-pedagógicas educativas, representando estas os atores espetaculares de apoio e cuidados essenciais, concebidos como o bloco paralelo naquela aventura lúdica do Brincar⁸ dos sujeitos biológicos, psicológicos e historicamente constituídos – tal como pontua-nos Gadotti (2004) - em construções materiais, sociais em interculturais em seu trajeto de crescimento e desenvolvimento humanos, em termos de formação pessoal (autoconhecimento e socialização) e formação sócio-cultural (heteroformação e ecoformação).

Queremos dizer que assim se revela e é retratada toda a constituição construtiva das crianças em seu devir existencial na direção da vida adulta. Em síntese, tem-se paralelamente, dois blocos de atores (crianças em situação de abandono e adultos cuidadores) experienciando no espaço-tempo do/de um cenário vivencial de experiências lúdicas do Brincar, emoldurado pela esperançosa perspectiva e expectativa desejável no contorno fenomenal do “precisar objetivo” e do “querer subjetivo”, a experiência de ser e estar no ficar sob os cuidados essenciais da experiência lúdica do Brincar em relações situacionais de abandono familiares em especial, configurando, inclusive, todas essas encenações de ser e de estar no ficar na “Casa de Apoio” como o lugar e o tempo de cuidados.

⁸ Emprego o Brincar com inicial maiúscula para diferenciá-lo do Brincar de outras visões relacionadas à competição. Brincar é o modo de ser sendo na aproximação e na descrição da experiência de sentido ou da vida da criança na “Casa de Apoio”.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA

1.1.1 (Des)velando o Tema e o Problema

Abrindo as cortinas da realidade infantil, nossos atores entram em cena, protagonizando (ou agonizando) papéis em que seus personagens representam, como revelam Feitosa e Gomes de Lima (2005), perigosa aventura lúdica de meninos e meninas “de” e “na” rua, no interjogo do corpo-a-corpo de Brincar perigosamente com a vida, correndo, com isso, situações de riscos pessoais e sociais.

Probabilidades e possibilidades também acenam nesse horizonte e panorama de estados de sofrimento e esperanças, e as crianças são recebidas na “Casa de Apoio”, a exemplo da comunidade de Castelo-ES, como terceiro setor no corpo da sociedade civil local.

Ali, na casa, o espaço e o tempo de experiência revestem-se de probabilidades e possibilidades esperadas (perspectivas) e desejáveis (expectativas). São, pois, espaços e tempos em que o Brincar tem seu papel nesse interjogo entre o pessoal e o interpessoal, resgatando-se todas as dimensões do “Amar e Brincar” (MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2004) em sua intensidade e disponibilidade nutridas pelo “fundamento emocional do social” a que se refere Humberto Maturana em “Emoção e linguagem na política e educação” (MATURANA, 1998).

Importará observar, no presencial dessas crianças, o **que é e como é** seu vivido nesse espaço-tempo da casa de apoio castelense, traduzindo-se experiências de sobrevivência e vivência, cujo destaque se releva na arte de Brincar.

Disto importa, portanto, proceder à **investigação didática e educacional na perspectiva psico-pedagógica existencial**, pautando-se no método da observação do Brincar no cotidiano daquela “Casa de Apoio” para, então, teorizar sobre o Brincar como elemento de cultura e objeto de relações situacionais de vida pessoal e interpessoal das crianças e adolescentes que ali se encontram sob cuidados educativos.

Importa teorizar, segundo as diversas abordagens do tema em estudo, bem como, refletir, em companhia dos autores pesquisados, a respeito da experiência e do saber da experiência, do Brincar e do saber da experiência em sua dimensão lúdica. Para tal, pretende-se discorrer sobre a experiência e seu saber, procedendo à reflexão considerando a conceituação dimensionada por Jorge Bondia Larrosa (2001,2004). E, desse dimensionamento, contracenar suas percepções e descrições com os posicionamentos de

outros autores, tais como, Humberto Maturana (1998), Maturana e Verden-Zoller (2004), Carl Rogers (1977), Denise Najmanovich (2001), Stanley Keleman (1995, 1979), entre outras considerações, para, então, confluir reflexões na perspectiva fenomenológico-existencial.

Enfim, (re)correr-se-á, quando necessário, a outros autores que possam contribuir para a reflexão e a elaboração deste texto, inclusive, no sentido de tessitura mesmo, como também na experiência pessoal de ser e estar-sendo pesquisa(dor) ou dando significados às minhas experiências de leitor e escritor, expressando, por meio da palavra escrita, e antes não dita, minha forma de estar-sendo com os outros autores, meu ser-estar-mundo no espaço-tempo vivido dos saberes-fazerescolares e não-escolares⁹.

Trata-se de teorizar, (re)buscando o cerne das correntes filosóficas, científicas e psicopedagógicas em geral, considerando as observações das experiências do Brincar como leitmotiv¹⁰, revisando na literatura corrente o que os autores percebem-descrevem sobre essa realidade em movimento, o que destacam de contradições contextuais (ou não), bem como que alternativas apresentam para contemplar análises e discussões temáticas de tal contorno existencial, tendo no brinquedo¹¹ e nas brincadeiras culturalmente apreendidas a matéria-prima para as experiências vividas no cotidiano da “Casa de Apoio”.

Ao revelar e relevar o Brincar como recurso essencial para a observação da experiência vivida na casa de apoio, à luz das tendências teórico-metodológicas dessas correntes, há que se proceder as devidas interpretações de seus sentidos e significações. E, futuramente, estender tais estudos, elegendo o “Brincar” como recurso essencial para “intervenções na perspectiva psico-pedagógica educativa existencial” no vivido cotidiano da casa de apoio, considerando também, a exemplo de Marli E. André (1995) em sua proposição de relações entre saberes e prática docente, as observações da experiência do Brincar como leitmotiv dentro do trabalho de apoio no acolhimento e na passagem das crianças, observando o método ativo de apropriação de conhecimentos de ser e estar-sendo, de aproximação das

⁹ Pinel (2006) descreve que o termo Educação Não-Escolar é melhor que o termo Educação Não-Formal, pois aquele mais abrangente, uma vez que engloba o Formal (intencionalidade) e o Informal (família, por exemplo). A Educação Não-Escolar tem várias vertentes de interesse de pesquisa e de intervenção, entre elas, a Educação Social (de rua, de obras sociais etc.) e a Educação em Saúde. Assim, a Educação Não-Escolar demanda a Educação Escolar, quando, por exemplo, trabalha com meninos e ensina em situação de rua.

¹⁰ O que impulsiona; “o que produz sentido ao se prosseguir e avançar na (pro)cura de significados para a sua vida, sua experiência de estar sendo no mundo”. (PINEL, 2005, p. 1)

¹¹ O termo brinquedo, neste estudo, será entendido como objetos concretos (materiais) ou abstratos (idéias ou sentimentos) utilizados pelas crianças durante o ato de Brincar.

crianças e dos cuidadores com a realidade vivida em situação de apoio, e, especialmente, servir de paradigma fenomenológico existencial humanista.

O presente trabalho se constituiu em um estudo reflexivo e compreensivo acerca da experiência sentida de estar sendo criança e educando na “Casa de Apoio” à Criança e ao Adolescente de Castelo (ES), situada no município de Castelo, ES. Trata-se de um estudo de natureza fenomenológico-existencial interessado exclusivamente nas crianças atendidas por essa Casa. A ação do cientista de aproximação das crianças objetivou descrever a experiência desses sujeitos e irrompeu dessa “Atitude Brincar”. Aqui a categoria “Brincar”, escrito sempre com inicial maiúscula, refere-se a uma atitude lúdica, muito corporalmente mostrada na relação. Uma atitude que resgata a aproximação sincera, em que o sujeito doa os dados a serem trabalhados. Essa “Atitude Brincar” levou-nos ao ato sentido de observar as experiências do Brincar ou do ser e estar naquela instituição ou fora dela, mas sempre “a partir dela”.

Poderíamos chamar essa “atitude Brincar” de recurso essencial, de investigação didático-educacional junto com crianças acolhidas e de passagem pela “Casa de Apoio” – Castelo - ES, buscando (des)velar o sentido-significado de ser-estar indivíduo-cidadão em estado de abandono parental, levantando, inclusive, a literatura e o seu correspondente teórico-metodológico de atuação profissional para nortear a relação de apoio institucional. Dessa proposta é que emergem interrogações: Quem “sou”? O que “estou-sendo”? Etc.

1.2 OBJETIVOS

a) Produzir-inventar minha biografia (autobiografia), compreendendo-me nos “modos de ser sendo...” brincante, que fui autorizado (e se autorizou) “ser sendo” pesquisador na “Casa de Apoio”, focando os meninos e meninas em estado corrente ou legal, acolhidos ou de passagem nessa instituição;

b) Descrever a dinâmica da instituição denominada “Casa de Apoio” situada no município de Castelo – ES, destacando histórico, caracterização, atuação social de acolhimento e interações societárias, programas psico-pedagógicos – formais e informais – desenvolvidos etc.;

c) Descrever, compreensivamente, a experiência de ser-estar-sendo criança na “Casa de Apoio” de Castelo-ES, mostrando os “modos de ser sendo si mesmo no cotidiano no mundo”.

2 METODOLOGIA

2.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA: SUPOSIÇÕES HIPOTÉTICAS DE QUESTÕES PERTINENTES

2.1.1 Questões de Investigação

O trabalho foi guiado (direcionado) pela seguinte questão:

O que é e como é a experiência de sentido de ser criança de uma instituição social (Casa de Apoio) situada no município de Castelo, Estado do Espírito Santo?

Além dessa questão, elaboramos outras perguntas, distribuídas em 03 blocos, que contribuiriam para (des)velar as experiências de ser-estar criança no espaço-tempo vivido da “Casa de Apoio”.

Bloco I: do investigador e sua atuação

- Quem é o investigador?
- Por que estou estudando essas crianças?
- O que espero com esta pesquisa?

Bloco II: a “Casa de Apoio” de Castelo-ES

- Como surgiu (histórico, caracterização e interações sociais) a “Casa de Apoio” no município de Castelo - ES?
- Qual o ser que a “Casa de Apoio” espera que a criança seja na relação com a instituição?
- Qual a política de atuação social de acolhimento para essas crianças?
- Por que as crianças estão acolhidas ou freqüentando a “Casa de Apoio”?

- Quais atividades são realizadas com as crianças nesse espaço-tempo vividos da Casa de Apoio?
- Existem espaço físico e objetos materiais para as atividades lúdicas das crianças?

Bloco III: sobre os meninos e as meninas

- Por que estão freqüentando a “Casa de Apoio”?
- O que é e como é a experiência de estar aqui nesse lugar denominado “Casa de Apoio” (qual o sentido para a criança de ser-estar nesse espaço-tempo vivido)?
- O que elas “fazem” (a ação como aprendizagem) na Casa de Apoio?
- O que “gostariam de fazer” (projetos) na Casa de Apoio?
- As crianças encontram espaço-tempo para Brincar quando estão na “Casa de Apoio”?
- É importante para elas Brincar (e de fato brincam ou não) quando estão nesse espaço-tempo vivido?
- A Casa de Apoio cria espaços-tempos para ajudar meninos e meninas a enfrentarem os problemas experienciados?

2.1.2 Suposição da pesquisa ou hipóteses

A experiência da realidade vivida no contorno dessa temática mostra que instituições do tipo “Casa de Apoio” têm produzido mais repressões do que libertações no conjunto de atividades no atendimento às crianças em situações de abandono parental. Como ilustração, tem-se “Vigiar E Punir”, em pontuação de Michel Foucault (1987), denunciando que as instituições funcionem produzindo “docilidades corporais” – no sentido de corpos submetidos, obedientemente cegos, mas obedientes. No entanto, a propósito, Certeau (1996) destaca que o cotidiano é prenhe de invenções e que a pessoa desse cotidiano utiliza táticas e estratégias para (sobre)viver ou dar-buscar sentidos-significados para suas experiências cotidianas.

Assim, tendo em conta que é no Brincar que a criança e o adulto fruem sua capacidade de criar, esta forma e função de dizer-se nas relações pessoais e grupais, representam o devido espaço de potência entre o vivido, o dito e o apreendido, considerando que é na experiência

do Brincar como “leitmotiv” que se constata o apropriado recurso psico-pedagógico de acolher e apoiar a criança em sua aventura lúdica de passagem existencial nesse espaço-tempo afetivo-relacional.

Nesses sentidos, revestem-se de tamanha importância as pontuações de Baron (2002) realçando o aspecto presente, vivencial e subjetivador da experiência do Brincar, destacando que, ao Brincar, “o sujeito ensaia, treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas de enfrentar os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta”. (BARON, 2002, p. 56)

Como já se realçou anteriormente, o “Brincar” está presente tanto na vida infantil e nas dos demais viventes humanos. Em outras palavras, Baron confirma o seguinte:

A brincadeira, o jogo, o lado lúdico das experiências da vida não são, desta forma, campo exclusivo das crianças: (...) estão presentes nas relações entre adultos, nas tranças de sentimentos e relacionamentos, e são importante substância nas possibilidades de abrir espaço à criatividade nas soluções dos impasses cotidianos. (BARON, op. cit, p. 56)

Desses espelhamentos, tem-se configurado o papel e a função da experiência do “Brincar” como “leitmotiv” adequadamente para nortear a intervenção de acolhimento e de passagem das crianças na “Casa de Apoio”, porque é na aventura lúdica do jogo e pelo jogo que se busca o sentido das experiências cotidianas vividas, pois, como afirma Baron, “jogar não é um ensaio para o futuro, já que importantes experiências estão consolidando-se no próprio momento do jogo (...) jogar é aprender a ser: é, verdadeiramente, viver”. (Baron, op. cit, p. 57). Em sendo assim, quando as crianças se comunicam e se expressam em situação relacional de Brincar, elas projetam “Quem são” e “O que estão-sendo”, ou seja, o seu ser e estar no cotidiano do mundo.

2.1.3 Sujeitos da Pesquisa

As crianças que são acolhidas pela “Casa de Apoio” de Castelo-ES e lá são atendidas, são vítimas dos mais variados tipos de violência e maus tratos. No primeiro levantamento realizado com fins de elaborar o projeto, foi apresentado pela coordenação da instituição o mapa de atendimento, configurando o motivo (causa) do encaminhamento.

O que se segue é o quadro demonstrativo das crianças que são atendidas por essa entidade no presente momento:

Tabela 1: Demonstrativo das crianças atendidas na “Casa de Apoio”

Tipos de atendimento	Nº de crianças atendidas
Violência Psicológica	20
Abuso Sexual	16
Violência Física	10
Hiperatividade	10
Negligência Familiar [essas crianças são vítimas de abandono familiar, vivem nas ruas ou sofrem acidentes domiciliares por falta de (cuida)dores no cotidiano de seu lar]	06

Essas crianças atendidas encontram-se na faixa etária de zero (desde o nascimento) a 14 anos, que recebem atendimento psicológico semanalmente e estão regularmente matriculadas nas escolas do município.

2.1.4 Amostra ou Pessoas da Pesquisa

A “Casa de Apoio” de Castelo-ES atende a crianças e adolescentes de 00 a 14 anos de idade. Entretanto, nosso objetivo é estudar “a criança”. Por isso, o foco foram os meninos e as meninas na faixa etária de 06 a 12 anos de idade, considerando-se os seguintes critérios:

Primeiro: estar recebendo atendimento psicológico semanalmente. Essa foi a forma de termos acesso sistemático à criança, visto que aquelas internadas na “Casa de Apoio” podem ser descrita como uma clientela flutuante, nunca ficando unicamente lá.

Segundo: estar regularmente matriculada em uma escola de Ensino Fundamental situada no Município de Castelo – ES. Esse critério possibilitou “fazer uma ponte entre o Não-

Escolar e o Escolar”, não negando o segundo espaço como vital ao crescimento e aprendizagem.

Este pesquisador faz parte da linha de pesquisa “Processos Psicossociológicos da Educação: Processos Grupais e Educação Ambiental”, bem como está ligado à produção científica emergente de temas ligados à Diversidade e às Práticas Educativas Inclusivas. Está (pré)ocupado em aprofundar seus estudos, sob a supervisão de seu orientador, a respeito das questões psico-pedagógicas em espaço-tempo não-escolar, especificamente com pessoas em estado de sofrimento e abandono.

Assim, a partir desses dados, poderemos elaborar outros estudos visando criar subsídios teórico-metodológicos para intervenção em espaços-tempos não-escolares, como as ditas “Casas de Apoio”.

2.2 TIPOS DE PESQUISA

O presente estudo se constitui numa pesquisa de inspiração fenomenológico-existencial, não negando a importância da ação de sentido. Nesse contexto é que também recorreremos aos princípios metodológicos da pesquisa-ação, que, para Gil (2002), pode ter também o nome de pesquisa-participante¹².

A origem da Fenomenologia é a Filosofia. A palavra Fenomenologia vem do grego “phainesthai”, aquilo que se “apresenta” ou se “mostra”, e o termo logos significa explicação, estudo. A pesquisa nesta área visa conhecer o fenômeno como ele se apresenta, ou seja, como ele é, compreendendo as essências, os sentidos-significados das coisas. Segundo Vergara (2005), “a ênfase da fenomenologia recai sobre o mundo da vida, o mundo cotidiano”. (p.84) Já a essência fenomenológica é para nós algo dependente da existência, ela mesma tão frágil, finita, efêmera etc. (PINEL, 2006). A essência é, pois, algo mutante e frágil e não tão invariante como se pensa, tão estrutural.

Para Pinel (2006), o método fenomenológico-existencial objetiva: a) focar na subjetividade (mas sem descrever na objetividade do mundo); b) a experiência-vivida, isto é, a experiência

¹² Reconhecemos que há discussão acerca da diferenciação entre a ação e participação, dando um enfoque mais politizado a essa última. Mas ainda assim, não é apenas isso, impondo um clima democrático de discussão e efetivação das propostas junto com. Mas ainda assim há mais diferenciações. Nossa opção é pela perspectiva de Gil.

significativa, a que toca os “modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo”, tendo por base, na coleta de dados, o discurso total do sujeito no aqui-agora.

Assim, esse método busca (des)velar as experiências vividas no cotidiano do mundo. Para Vergara (2005), são estas as principais características dessa metodologia de pesquisa:

- Explorar situações, valores e práticas com base na visão de mundo segundo os próprios sujeitos da pesquisa;

- (des)cobrir conhecimentos, em vez de verificar o saber já conceituado;

- os resultados da pesquisa não são generalizáveis estatisticamente, uma vez que, nesse método, trabalha-se com amostras intencionais e experiências singulares.

Do pesquisador é exigida significativa habilidade para interagir com o pesquisado (que estou denominando de “atitude Brincar”), conduzindo a entrevista sob a forma de um diálogo, reconduzindo a exploração de temas no decorrer da entrevista e mantendo-se atento a possíveis desvios relacionados à autenticidade do relato, nesse sentido, o relato dos sujeitos envolvidos se torna fundamental.

Para Vergara, “a técnica mais utilizada para a obtenção dos dados [na pesquisa fenomenológica] é a entrevista aberta ou semi-estruturada. Relatos escritos ou dados visuais, como desenhos, por exemplo, produzidos pelo participante também podem ser utilizados”. (p.86-87) Finalmente, essa autora de métodos nos alerta sobre o uso de técnicas estruturadas, questionários fechados etc., reconhecendo-os como instrumentos inadequados para esse tipo de pesquisa.

Optamos por essa metodologia por acreditarmos que, na perspectiva fenomenológico-existencial, a experiência pode ser (des)velada por meio da linguagem (oral e corporal), entendendo as diversas formas de ser-estar se expressando nas híbridas e complexas relações sócio-culturais no cotidiano do mundo.

Benjamin (1985) defende a narrativa como forma de expressar nossas experiências e “aproximar-conhecer” as experiências dos outros. Nesse sentido, a experiência do ser-sendo na “Casa de Apoio” (objeto de estudo) das crianças compreende o ato sentido de Brincar como sendo a expressão (linguagem) natural da criança com o mundo do outro e dos outros, dos objetos e signos etc. No dizer de Baron (2002), o Brincar é o “espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender”. (p. 53) É por meio do Brincar que a criança se comunica com o mundo. Em seus jogos e/ou brincadeiras, ela nos conta sua história, mostrando fatos,

acontecimentos e afetos de sua trajetória existencial, abrindo as cortinas do cenário de sua vida, pois, quando ela brinca, desvela sua experiência e ao mesmo tempo em que a constrói, reconstrói, (re)significando seu espaço-tempo vivido.

Trata-se de uma investigação orientada na ação participativa: ao mesmo tempo em que propomos observar e Brincar com as crianças, também buscamos sentido e significado naquele espaço-tempo vivido, tanto para o sujeito participante como para o pesquisador. Esses dois parceiros formam uma unidade dialética na qual um interage com o outro.

Não estamos sós nessa nossa proposta: Dutra (2002) defende a importância dos estudos de caráter fenomenológico na modalidade de pesquisa qualitativa. Essa autora afirma que pesquisadores como Schmidt (1990), Triviños (1995), Rogers (1975) afirmam que o envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo é vital, afirmando que pesquisas dessa natureza têm como finalidade a “organização coerente de experiências pessoais significativas”. (ROGERS & KINGET, 1975, apud Dutra, 2002, p.371)

A esse respeito, Schmidt (1990) diz que a pesquisa fenomenológica, muitas vezes, se constitui na “elaboração de elementos diversos e difusos da teoria e da experiência, elaboração construída em torno do fenômeno. Nesse sentido, uma pesquisa concluída é o relato de um pesquisador ou de um grupo”. (p.59) Portanto, é na direção da fenomenologia existencial que as pesquisas desta natureza apontam. Isso tudo ocorre “uma vez que tal perspectiva enfatiza a dimensão existencial do viver humano e os significados vivenciados pelo indivíduo no seu estar-no-mundo”. (DUTRA, 2002, p.372)

Recorremos também aos fundamentos da pesquisa participante, que pode ser associada ao método fenomenológico-existencial. Uma pesquisa participante busca, por meio da ação reflexiva, trabalhar os problemas gerais e particulares, devido à modalidade participante, característica fundamental para realizar-se. Segundo Ezpeleta (1986),

estes problemas abrem uma variada gama de reflexões possíveis que abraçam desde o papel das técnicas, a concepção do método e o uso da teoria, até os controles epistemológicos que se colocam em jogo para articular todos estes elementos e construir um novo conhecimento. (p. 77)

Para ela, entre as reflexões, é importante destacar a importância da teoria e a construção teórica neste tipo de pesquisa. “A pesquisa e a participação apresenta-se como elementos centrais desta modalidade”. (EZPELETA, 1986, p. 77)

Acreditamos que a metodologia da pesquisa-ação e/ou participante possibilitará um envolvimento e a criação de um vínculo afetivo entre pesquisador, população e o objeto de estudo, sem negar as possibilidades de agir participativamente. O tipo de metodologia “ação” é visto por autores como Gil (2002), como sinônimo de pesquisa participante. No entanto, não podemos considerar todas as pesquisas- participantes como pesquisas-ação, conforme esclarece Vergara (2005), pois, para ela, “este método é centrado na intervenção planejada em uma dada realidade, por parte dos sujeitos. A participação dos pesquisadores não é suficiente para que a investigação seja considerada pesquisa-ação”. (p.203)

Entendemos pesquisa-ação, como bem descreve Barbier (1985), como “uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar esta práxis”. (p. 156) Assim, o pesquisador é envolvido de tal forma, que se torna um sujeito dessa experiência. Nessa direção, Barbier (2002) aponta para a importância da “pesquisa-ação existencial” em contextos como o estudado. De acordo com ele, essa modalidade de pesquisa é, “sem dúvida, levada a favorecer o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana admitida, o tempo da maturação e o instante da descoberta”. (p.73)

Krohling (1980) defende essa modalidade de pesquisar em que “sujeito-objeto” está interligado. Para ele,

a pesquisa-ação consiste, assim, em diagnose, ação e avaliação, processo contínuo e interdependente. Estas várias etapas procuram abolir a dicotomia tradicional sujeito-objeto, na qual o pesquisador desempenha o papel de sujeito que analisa e propõe mudanças e o grupo-cliente se restringe à posição de objeto analisado. (p. 38)

Quando falamos de pesquisas no/do cotidiano, é importante destacar as idéias de Ferraço (2003 a), quando ele nos diz que somos todos caçadores de nós mesmos. “Estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunos/alunas que fomos quanto como professores/professoras que somos”. (p. 158)

Ele propõe que os estudos que visam buscar sentidos para os nossos saberes-fazeres devem “acontecer” no cotidiano escolar e não-escolar, onde estamos ligados diretamente, o lugar onde as coisas, ou nossas experiências, “acontecem”. É no cotidiano que buscamos as questões que perpassam nosso existir. O sentido de nosso viver-saber-fazer educativo está

sendo-acontecendo no tecer cotidiano. Estamos buscando em nossos estudos sentido-significado de nosso próprio viver.

(Des)velar o cotidiano implica não separar o sujeito do objeto, o eu do outro, o ser do mundo. Nesta perspectiva, não existe neutralidade, como apregoam os estudiosos do paradigma positivista. Ferrazo (2003^b) afirma que o cotidiano escolar é “um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginação, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados”. (p.93) É nesse espaço-tempo complexo que as redes de relações são estabelecidas com as pessoas que vivem nesse lugar. “Queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo”. (p. 93) Por isso, se nossa pretensão é buscar-desvelar os sentidos dos saberes-fazerescolares e não-escolares, é necessário romper com as formas tradicionais de estudar esses espaços-tempos vividos. É fundamental incluir em nossas buscas “sentimentos, atitudes e sentidos outros como o compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir, etc”. (p. 93)

Assim, poderemos (re)ver e (des)vincular nossos olhares dessa concepção mecanicista e abstrata do conhecimento e ver além daquilo que outros viram, ampliar nossos horizontes e sair da miopia imposta pela ciência moderna.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fase inicial desta pesquisa foi destinada na delimitação do tema e na construção do referencial teórico, que orientará a análise crítica da temática em estudo. Para isso, buscamos, na primeira parte desse estudo, a bibliografia pertinente a respeito da experiência do corpo no Brincar de crianças e adolescentes em estado de algum sofrimento, na instituição social denominada “Casa de Apoio” à criança e ao adolescente de Castelo. A todo o instante, estivemos imbuídos das atitudes de envolvimento existencial e, ao mesmo tempo, de distanciamento reflexivo.

Considerando a metodologia da pesquisa bibliográfica, buscamos informações e dados em geral, com intenção de fornecer conhecimentos para a elaboração de subsídios teórico-metodológicos sobre a questão da **Experiência do Corpo e da Afetividade**: extensão educativa a experiência e o saber da experiência do Brincar e sua aproximação com os

pressupostos teóricos da Psicologia Existencial. Acreditamos, com base em nossos estudos e experiência profissional a respeito dessa problemática, que, nesses espaços-tempos denominados “Casa de Apoio”, a relação de ajuda deve pautar-se em criticidade, liberdade, criatividade e ludicidade, em que o cuida(dor) estará disponível a uma relação afetiva que poderá beneficiar as crianças, dando sentido ou (re)significando suas experiências nesse espaço vivido.

No processo de revisão bibliográfica, verificamos o que os autores percebem e descrevem da realidade, contradições contextuais (ou não) e o que apresentam como alternativas possíveis para prováveis soluções. Quando houve necessidade tecemos comentários, dialogando com a temática e a problemática em estudo.

Nosso referencial teórico foi elaborado considerando o processo de fichamento e as anotações pertinentes à temática em foco, a descrição – e sua respectiva análise e interpretação – do conteúdo, apontando o que os autores:

- a) percebem e descrevem da realidade estudada;
- b) destacam como contradições (ou não) no quadro do tema em desenvolvimento;
- c) apresentam como alternativas ou perspectivas para prováveis soluções e intervenções no contexto dessa mesma realidade em seu movimento.

Essa metodologia possibilitou envolvimento com o diálogo da leitura e das interpretações decorrentes, apropriando conteúdos no sentido de aprofundar conhecimentos para a sustentação teórico-metodológica deste estudo.

Na segunda fase deste estudo, foi realizada uma reunião para apresentação do tema, dos objetivos da pesquisa e o cronograma do projeto ao coordenador e aos profissionais da “Casa de Apoio” à Criança e ao do Adolescente do município de Castelo-ES. Esta pesquisa envolveu todos os profissionais que atuam nessa “Casa de Apoio”. Este primeiro momento teve como objetivo motivar e criar vínculo com os profissionais. Esta ação fundamenta-se em princípios norteadores da pesquisa-participante e da pesquisa-ação, citadas anteriormente.

Nessa fase, saímos à cata de informações referentes e relevantes a respeito do primeiro e segundo blocos de perguntas de nossa investigação. Procuramos desvelar os sentido-significados desse estudo para o sujeito pesquisador, suas motivações e os limites desse estudo. (Pro)curamos também rastrear, capturar e descrever a história, a caracterização e a

atuação de acolhimento da “Casa de Apoio” do município de Castelo-ES. Esses dados foram coletados, desvelados e transcritos no relatório final da pesquisa.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de pesquisa deste estudo foram elaborados durante a 1ª parte do estudo, baseados nos pressupostos da pesquisa fenomenológico-existencial e no marco teórico referencial a respeito da experiência do corpo no Brincar de crianças e adolescentes em estado de algum sofrimento, como: abandono, violência psicológica, violência física, violência sexual entre outros tipos de negligências e maus tratos praticados contra crianças e adolescentes.

Esses instrumentos foram elaborados “a partir de” reuniões preparatórias, de observações de jogos e atividades lúdicas desenvolvidas na “Casa de Apoio” de Castelo-ES e de entrevistas preliminares para a coleta de dados com as crianças envolvidas na pesquisa.

Tal coleta foi realizada por meio de entrevistas (com gravações e transcrição de relatos) abertas ou semi-estruturadas e da observação participante das técnicas corporais e dos jogos e atividades lúdicas realizados, por meio de ação participativa da população envolvida, entendendo por participação o envolvimento de cada indivíduo do grupo no processo de desenvolvimento das atividades teórico-metodológicos e correspondentes.

Os dados foram coletados no período de fevereiro a junho de 2006, totalizando aproximadamente, 200 (duzentas) horas de observações e/ou atividades correspondentes (reuniões, jogos e atividades lúdicas, entrevistas etc).

As entrevistas e/ou atividades elaboradas tiveram como base as questões norteadoras a respeito dos sujeitos acolhidos e de passagem (indagações do **Bloco III**), (pro)curando (des)velar o sentido-significado da experiência e do saber da experiência de ser-estar criança numa casa (instituição) de apoio.

A (entre)vista foi momento de ser-estar-sendo sob olhares, ou melhor, entre visões. Um diálogo em que observador e observado se comunicam simultaneamente por meio da expressão corporal. Ambos são afetados nessa relação. É um interjogo dos modos de ser de cada um que entram em cena. Arfouilloux (1983) traz grandes contribuições a esse respeito, apresentando uma rica abordagem acerca de aproximar-se da criança por meio do

diálogo, do brinquedo e do desenho. Segundo ele, “a entrevista é por definição uma relação intersubjetiva, e que, por conseguinte, seu estudo implica o das duas subjetividades envolvidas”. (p.10)

Durante a entrevista, é necessário conhecer os processos que se desenvolvem ao mesmo tempo entre a criança e seu interlocutor. Por isso, não nos podemos limitar, estudando a criança como um objeto de puro saber e de uma forma isolada, descontextualizadamente. Assim, torna-se fundamental nossas atitudes, pois, “a atitude que adotamos diante da criança e o que lhe dizemos tornam-se os instrumentos da entrevista e necessitam de certa técnica de manipulação”. (p.14) É a isso que chamamos de “atitude Brincar”. Nesse sentido, o entrevistador deverá estar atento a seu modo de ser e a linguagem a ser utilizada, evitando – no que puder - não manipular, bem como não ser manipulado por seu interlocutor. A linguagem entra em cena muitas vezes como um jogo artificial e não como forma de comunicação verdadeira. Por isso, é preciso ir além das palavras ditas e/ou não ditas, procurando – no que puder – sentidos-significados para isso.

A expressão corporal da criança (des)vela também o que a fala não consegue expressar. As observações devem ser das experiências vividas pela criança em seu cotidiano, buscando significado nas manifestações corporais. Portanto, como afirma Arfouilloux, “não se pode ignorar a importância da afetividade, dos sentimentos, das emoções, de tudo que é sentido consciente e inconsciente na comunicação com o outro e que a estrutura a todo instante”. (1983, p. 19) A criança faz uso de outros meios de comunicação não-verbais, ela nos fala com seu corpo inteiro e não apenas com linguagem articulada. Por isso, não basta ouvir, é preciso escutar outros meios que ela utiliza para comunicar-se.

Esse autor destaca o Brincar como forma de a criança dizer e expressar-se em relação ao mundo do eu, do outro, dos outros e dos objetos. A criança precisa (e demanda) ser descrita em um sentido ecológico (tudo que a envolve e nele se insere). Assim, “a criança que brinca experimenta-se e constrói-se através do brinquedo. Ela aprende a dominar a angústia, a conhecer seu corpo, a fazer representações do mundo exterior e mais tarde agir sobre ele”. (P.94) Para ele, o “Brincar” é uma atividade natural e muito importante na comunicação do adulto com a criança. Por isso, ele recomenda o “Brincar” como instrumento de observação de crianças, afirmando que todos os brinquedos podem ser utilizados durante as entrevistas.

As atividades lúdicas empregadas como recurso metodológico no processo de observação de pesquisas com crianças, permitem ao pesquisador criar espaços para expressão livre das experiências, afastando-se das técnicas de entrevista diretiva, em que o entrevistador mantém o controle intervindo diretamente em questões e aconselhamento, influenciando os resultados. Devemos, portanto, buscar uma postura fenomenológica, deixando o sujeito expressar suas experiências de uma forma não-diretiva. Arfouilloux no diz que “atitude rigorosamente não diretiva, representa uma posição ideal que é muito difícil de atingir na prática da entrevista, e ainda mais com a criança do que com o adulto”. (p.30) As crianças muitas vezes, participam mais da fantasia do que da realidade vivida. Assim, deve ser a atitude do entrevistador, devendo estar entre os dois extremos.

2.5 ANÁLISE SUGERIDA DOS DADOS

A análise dos dados teve como base os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Fenomenológico-Existencial, como sugere AmatuZZi (2001), que apresenta a Versão de Sentido (VS) como uma das possibilidades desvelamento e aproximação das experiências vividas no cotidiano do mundo e consiste num relato da experiência do pesquisador, imediatamente após as observações ou intervenções, ou seja, é “a fala mais autêntica possível, que toma como referência intencional um encontro vivido, pronunciada logo após sua ocorrência”. (p. 81) Ele destaca a importância de a fala ser autêntica, espontânea, primeira, original, da experiência imediata, e “não necessariamente um raciocínio, teorização, cumprimento de instruções ou relatório”. (p.81)

Gomes (2004) afirma que esse tipo de instrumento, criado por AmatuZZi, “é bastante utilizado em pesquisas e derivadas da Abordagem Centrada na Pessoa, como também nas de cunho fenomenológico, ou seja, é bastante popular em abordagens humanistas”. (p.81) Por isso, meu diário de campo seguiu esses princípios metodológicos da Versão de Sentidos (VS) propostos por esse autor.

Esses instrumentos sugeridos por AmatuZZi (2001) contribuíram de forma significativa para a análise dos dados levantados. As descrições das observações e narrativas foram registradas imediatamente após as observações das atividades realizadas. Foi possível a máxima aproximação das experiências do corpo no Brincar das crianças no espaço-tempo da “Casa de Apoio” de Castelo - ES.

O relatório das observações e entrevistas foi entregue à psicóloga, a profissional da Casa de Apoio que esteve mais envolvida existencialmente com a pesquisa. Após a leitura,

observações e sugestões feitas por ela, o relatório foi (re)escrito em sua versão final, conforme está sendo apresentado neste texto. A psicóloga colaborou, para a “validação” de parte da coleta de dados.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 (DES)COBRINDO O CENÁRIO DA REALIDADE DAS CRIANÇAS E DE SUAS INFÂNCIAS

Vários estudos sobre a infância no Brasil apontam que grande parte de nossas crianças vive excluída e/ou abandonada em situação de miséria econômica, bem como uma parte em estado vivenciando rejeições afetivas. Países como o nosso sofrem, de diversos modos, as conseqüências das diversas injustiças, levando meninos e meninas a viverem em condições diferenciadas das outras – suas companheiras existenciais. O cotidiano dessas crianças é marcado também pela alienação impondo violências contra elas, as abandonando e a sociedade, por diversos motivos, inventam instituições que objetivam amparar essa infância colocada à margem, pontuando com isso, em certa maneira, um cotidiano inventivo e criativo por parte da sociedade civil organizada.

Há assim crianças, que através de diversos modos de “ser sendo” si mesmo no cotidiano do mundo se opõem ou se inventam nessas experiências negativas, criando outras, positivas.

O cenário da infância brasileira é marcado pelas mais variadas formas de violência contra Crianças e Adolescentes. O abandono, a violência psicológica, física, sexual e a exploração do trabalho infantil, entre outras formas de abuso, fazem parte do cotidiano de grande parte de nossas crianças. Países como o nosso sofrem as conseqüências da desigualdade social, levando milhões de crianças a viverem em condições desumanas, que, a cada dia, se diversificam e se traduzem nessas perversas formas de violência contra esses meninos e meninas.

Desde muito novas, essas crianças são obrigadas a sair de casa para trabalhar, envolvendo-se, muitas vezes, com o mundo do crime, a prostituição, tráfico de drogas, assaltos, ou então mendigando nas ruas para (sobre)viver. Os órgãos responsáveis e a sociedade civil organizada não conseguem traçar políticas que contemplem o atendimento e garanta os direitos constitucionais. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente tenha sido criado com essa finalidade, estamos longe de fazer valer a força da lei e garantir os direitos universais da criança, ou seja, o direito a uma vida digna como qualquer ser humano.

Existem muitos (pre)conceitos e (des)conhecimento a respeito desse Estatuto. Soares e Daolio (2005) citam o exemplo do trabalho infantil, em que mais de dois milhões de crianças menores de 14 anos trabalham, segundo dados do IBGE referentes ao Mapa do Mercado de Trabalho no Brasil. Eles afirmam que

a sociedade brasileira ainda não está suficientemente esclarecida sobre esse problema, e em muitos lugares a exploração da criança é ainda percebida como algo 'natural' e muitas situações de trabalho, como por exemplo, o de natureza doméstica, são mascaradas. (p. 07)

Nessa perspectiva, revela-se a necessidade de lançar nossos olhares para essa problemática da criança, conceitos e (pré)conceitos da infância, principalmente em relação aos meninos e meninas de rua ou em situações de sofrimento ou risco (desamparo e/ou abandono). De acordo com Soares e Daolio (2005), “as muitas infâncias, os seus múltiplos sentidos necessitam de um tratamento mais atento nas distintas esferas de nossa sociedade e devem também fazer parte de nossas preocupações acadêmicas”. (2005, p. 07)

Tendo em vista essas questões levantadas, é urgente a elaboração e a implementação de pesquisas envolvendo essa população marginalizada que sofre com o (pré)conceito e é vítima desse processo cruel e desumano, que é a exclusão social.

A (pré)ocupação com essa temática da infância ganhou destaque no Brasil por meio dos movimentos sociais pelos direitos das crianças e dos adolescentes na década de 1980. O país vivia um momento de importantes mobilizações sociais pelo fim da ditadura e por uma nova Constituição. Segundo Muller e Martineli (2005),

os diversos segmentos interessados na temática da proteção à infância e à adolescência reuniam-se incansavelmente por todo o território nacional e particularmente o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua (que nasceu como tal em 1985) junto com as crianças e adolescentes para discutir tanto a necessidade de eliminação da lei que então os regia, o Código de menores, como a urgência em propor e aprovar uma lei considerada aceitável de acordo com os parâmetros internacionais como a Convenção das Nações

Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) e de acordo também com realidade brasileira. (p. 10)

No cenário dessa realidade descrita, surgem vários estudos interessados em desvelar esse tema tão complexo, que é a infância.

3.2 BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Os critérios dessa revisão estão pautados em minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, ou seja, minha experiência como professor de crianças e adolescentes, pesquisador e formador de professores, psicoterapeuta corporal e em estudos e pesquisas que venho realizando sobre Psicologia Fenomenológico-Existencial no curso de “Mestrado em Educação”. Assim, procuro apresentar essa revisão numa seqüência cronológica, buscando coerência com a minha vida profissional e acadêmica, demonstrando minha ligação com essa temática escolhida.

Constatamos por meio da revisão bibliográfica, grande quantidade e diversidade de trabalhos sobre a criança e a infância. Os aspectos mais freqüentes abordados nesses estudos estão ligados ao processo educacional da criança, existindo uma (pre)ocupação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil no contexto da escola. Existem também pesquisadores realizando estudos na área de saúde e bem-estar físico e emocional das crianças, buscando ampliar nossos olhares para esses “espaços-tempo” não escolares.

Devido à abrangência e a pertinência do tema e suas implicações teórico-metodológicas, destacaremos, a princípio, estudos ligados a nossa linha de pesquisa do Mestrado em Educação, especificamente as questões relevantes a respeito da Psico-pedagogia Educativa Existencial, em contextos escolares e não escolares. É importante frisar que não temos a pretensão de levantar todas as pesquisas que tratam do assunto, mas mostrar ao leitor as mais significativas, em nossa opinião e sob orientação.

Os estudos de Kramer e Leite (orgs.) (1998) sobre infância trazem novos olhares e outros sentidos para esse tema, discutidos criticamente a respeito da infância. Os textos reunidos nesse trabalho trazem grandes contribuições para todos os profissionais que trabalham com

crianças e aos pesquisadores (pré)ocupados com a interação entre infância, cultura e sociedade.

As autoras buscam construir uma outra visão da infância, considerando a criança em sua condição de sujeito histórico que subverte a ordem e a vida social. Elas defendem um conceito de criança não infantilizada, “sementinha ou filhote do homem”, pois ela é produzida na cultura e produtora de cultura, “concebendo a criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural”. (p.13) Eles criticam também a pedagogização do conceito de infância e de tantas ações desenvolvidas com crianças como sendo o fio condutor das análises das pesquisas desveladas e descritas nesse estudo. É necessário, de acordo com Kramer, “buscarmos fios na história e construirmos um novo caminho para a pesquisa, sempre passível de novas leituras e reinterpretações”. (p. 08)

Tratando do tema de crianças em estados de sofrimento e abandono, alguns estudos merecem destaque. Marques (2001) (pró)cura, em suas pesquisas, desvelar e revelar o cotidiano do mundo do trabalho infantil, apresentando para nós, “Infâncias (pré)Ocupadas: trabalho infantil, família e identidade”. Ele busca compreender o cotidiano do trabalho infantil para além das situações de risco enfrentadas pelas crianças que vivem essa realidade, incluindo as famílias e seu contexto mais amplo. Na vasta bibliografia consultada sobre o tema, não foram encontrados trabalhos que considerassem aspectos da dinâmica familiar de grupos que dependem dessa estratégia de sobrevivência. Segundo o autor, a discussão dessa problemática é complexa e não pode ficar reduzida aos mais frágeis do grupo, devemos buscar as diversas e complexas ligações da produção desse fenômeno. Para ele, a pobreza não deve ser vista “como objeto de piedade”, como também ser objeto de políticas assistencialistas. Devemos levar em conta a história familiar desses sujeitos, a família idealizada e a família vivida no cotidiano desses grupos, bem como as relações entre o imaginário social e as condições materiais envolvidas nesse cenário. É uma pesquisa que denuncia e alerta educadores e trabalhadores sociais que lidam com essa população. O autor visa (pro)vocar discussões, reflexões e rupturas com concepções que restringem essas práticas a ações fragmentadas, as quais acabam ocultando as complexas redes que participam dessa trama social. Ele denuncia

que a maioria dos trabalhos realizados restringia suas práticas quase que, exclusivamente, às relações institucionais estabelecidas com seus educandos ou seus pacientes, desconsiderando as redes sociais mais amplas que participavam ou participaram da vida desses sujeitos.(p. 19)

Para o autor, é preciso (des)velar a teia complexa que envolve o cotidiano dessas crianças e buscar outras possibilidades de (re)tratar essas questões, “enlaçando fios e revelando desafios para essa temática social, na tentativa de romper com olhares e práticas que fazem da criança pobre um objeto subjugado ao lucro fácil, ou a ‘paparicarão’, ou a piedade alheia”. (p. 26)

Enfatizando também a questão do trabalho infantil, Silva (2005) realizou um estudo intitulado “Infância Empobrecida no Brasil, o Neoliberalismo e a Exploração do Trabalho Infantil: Uma Questão para Educação Física”, levando-nos a refletir a respeito da relação entre infância e classe social, denunciando a exploração do trabalho infantil e as políticas neoliberais em relação às crianças empobrecidas no Brasil. Para ele, “as crianças brasileiras dessa classe social, tanto meninas quanto meninos, vivem cotidianamente as agruras da desnutrição, miséria, exploração do trabalho infantil e prostituição infantil, constrangimentos estes impostos pelo modo de produção capitalista”. (p.42) Nesse sentido, Silva destaca o trabalho infantil e suas conseqüências para a construção da subjetividade das crianças oriundas das classes trabalhadoras deste país. Esse pesquisador nos propõe ainda, repensar a infância na cultura corporal, “cujo conceito implícito de criança ainda se apresenta, salvo exceções, de forma homogênea, acrítica, abstrata, e ahistórica no âmbito das ciências do esporte”. (p.41)

Outro trabalho envolvendo crianças no cotidiano de rua foi realizado por Oliveira Júnior (2003) em que o autor indaga e questiona “Meninos de rua ou um beco sem saída?: um novo resgate.” Nessa pesquisa, Oliveira Júnior retoma a discussão sobre o projeto social denominado Centro Ocupacional para Adolescentes em situação de Proteção Especial (COCASPE), na cidade de Ponta Grossa-PR. O estudo teve como objetivo verificar a eficiência educacional desse projeto, bem como as relações produzidas considerando as atividades realizadas. Partindo da hipótese de que esse projeto não possibilitaria a configuração de uma nova identidade a esses meninos, por não possibilitar o convívio social com grupos diferentes com os quais eles mantinham contato, ou seja, o cotidiano da rua, constatou-se que essa instituição (COCASPE) não contribui para que essas pessoas entrem no mercado formal de trabalho.

O autor chegou à conclusão de que essa forma de autocontrole contribui para que essas crianças busquem a alternativa do trabalho informal, bem como atividades rotineiras,

como, por exemplo, cursos semi-profissionalizantes e atividades de lazer como forma compensatória das dificuldades encontradas no cotidiano.

Tratando das questões da experiência do Brincar das crianças em espaço-tempo escolar e não-escolar, Rocha (1998, 2003) realizou trabalhos importantes que se tornam relevantes para nosso estudo, focalizando a tensão corporal da criança por meio do brinquedo, identificando o tipo de energia de cada um. Ela parte do pressuposto de que o brinquedo representa relações objetais da criança, que dão origem aos conflitos, contribuindo para a profilaxia da neurose. Esse trabalho retrata o cotidiano das crianças, suas buscas de prazeres e a necessidade de serem criativas, quebrando as regras dos jogos, construindo suas próprias regras, sendo fiéis às suas dores, angústias e medos. Por meio do Brincar, a criança expressa suas experiências vividas, aproximando-se da sua memória somática, fio condutor de pulsação energética.

Em “Brinkando na Escola: o espaço escolar como criação e crescimento” (ROCHA, 2003), a autora apresenta um trabalho voltado para a intervenção em crianças visando fortalecer sua saúde psíquica. Ela fundamenta seus estudos em autores que utilizam o Brincar como forma de prevenção em saúde mental, introduzindo na realidade educacional a utilização de brinquedos com finalidades pedagógicas e profiláticas, no intuito de promover o desenvolvimento da criança. A autora apresenta subsídios teórico-metodológicos para o processo da aprendizagem por meio de atividades lúdicas do Brincar, em crianças da primeira série do ensino fundamental. Essas técnicas facilitadoras contribuem para a entrada no mundo da criança, sem interromper seu circuito energético.

É importante destacar também a pesquisa realizada por Müller e Martineli (2005) a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente como instrumento legal do professor de Educação Física. Os autores têm como objetivo chamar a atenção dos profissionais de Educação Física, apontando esse documento como um instrumento do professor para o complemento de sua prática profissional. Este estudo resgata, historicamente, a origem do Estatuto, mostrando o movimento da concepção assistencial e punitiva relativa aos menores (Código de 1927) e a atual concepção da criança e do adolescente como cidadão.

Tratando especificamente de estudos ligados à pesquisa de inspiração fenomenológico-existencial, destacamos a dissertação de Mestrado de Nunes (1988), que busca revelar o “Impacto do Fracasso Escolar no Desenvolvimento do Desamparo Adquirido”. Essa pesquisa teve como objetivo verificar as possíveis relações entre o fracasso escolar e o

desamparo adquirido por crianças de nível sócio-econômico baixo de 2^a e 3^a séries de duas escolas da rede estadual de ensino do Espírito Santo. Ela propôs também investigar a relação entre o desamparo adquirido e os traços depressivos no sentido de (des)velar a incidência desses traços nas crianças portadoras de desamparo. Os resultados revelam diferenças significativas entre as atribuições causais emitidas pelos alunos de desempenhos acadêmicos diferentes, mostrando forte associação entre fracasso escolar e desamparo adquirido.

Um estudo relevante a respeito de crianças em situações de negligência e abandono foi realizado por Colodete (2004). Esta pesquisa se constituiu em um estudo de caso de inspiração fenomenológico-existencial elaborado a partir do documento “Estudo de caso clínico de Hyngrid”, em que o autor descreve o cotidiano banal e profissional de ajuda, por meio de uma “inter(in)venção (psico)pedagógica” criada e produzida considerando a inserção do pesquisador como coordenador de um Programa de Saúde da Família. Seu objetivo foi (des)velar um Guia de Sentido (GS) do “ser” (humano) Hyngrid – uma menina violentada por sua prima durante um churrasco de família – considerando o enunciado de seus “modos de ser sendo si mesma no cotidiano do mundo”, extraídos do referido documento, da experiência e das interexperiências do pesquisador junto à menina. Emergiram alguns modos de ser que se acloparam a um GS denominado “Guia de Sentido Enfrentamento” (GSE).

O autor apresenta ainda as implicações desse estudo para a comunidade científica e leiga, no que tange à formação-supervisão de profissionais de saúde, da educação etc. Partindo dessas questões, ele cria uma categoria, “inclusão subjetiva & subjetividade inclusiva – um ser sendo inclusivista pautado pela vida afetiva, indissociável à cognitiva – que conduz os conhecimentos-ações de práticas psico-pedagógicas eficazes, apesar da exclusão social”. Trata-se de uma descoberta próxima ao que Gomes (2004) denomina resiliência.

Gomes (2004) é outro pesquisador dessa área que gostaríamos de destacar. Seu estudo (pro)cura (re)velar “Três Formas de Ser Resiliente: (des) velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar”. Seu objetivo foi, com base na fenomenologia-existencial, retirar o metafórico véu que cobre a resiliência de três jovens no espaço escolar, (des)velando, considerando as descrições, a presença cristalizadora da resiliência entre estes adolescentes, que são alunos de uma sala de aula no contexto de uma escola pública da Prefeitura Municipal de Vitória, no Espírito Santo. Ele apresenta a forma por meio da

qual tal ambiente ajuda-ajudou esses indivíduos na superação de suas adversidades pessoais de forma criativa. Esse pesquisador utiliza criativamente a linguagem em vários momentos desse estudo, unindo fenomenologia, método utilizado e a linguagem poética, tão comum a alguns teóricos existencialistas, assim como a seus próprios interesses.

Axline (1964) nos apresenta um estudo de caso. Trata-se de um menino chamado Dibs, que anda à cata de si mesmo. É um estudo clássico na área da Psicologia Humanista-Existencial, fundamentando-se bastante em Carl Ransom Rogers (1902-1987). A autora é reconhecida internacionalmente na técnica da Ludoterapia e em tratamento de crianças com distúrbios emocionais. Nesse estudo, ela relata o desabrochar da personalidade de uma criança marcada por profundos traumatismos. É uma leitura indispensável para os interessados no desenvolvimento mental e emocional da criança. O texto fala desse menino – Dibs - um garoto que não queria conversar ou Brincar, vivendo em seu mundo interno. Ele percorre – mostra-nos as descrições literaturalizadas de Axiline - uma difícil trajetória de volta ao mundo das outras crianças em busca de si mesmo. Por meio de um tratamento ludoterápico fundamentado na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), Dibs reencontra-se consigo mesmo e passa a participar do mundo que o rodeia e a ter uma vida cotidianamente vivida com sua família e com outras crianças, com a escola e as professoras.

3.3 (RE)VISITANDO OS CONCEITOS: IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES NA EXPERIÊNCIA DO BRINCAR DE CRIANÇAS EM SITUAÇÕES DE RISCO

Tratando-se do termo Brincadeira¹³, José Alfredo Oliveira Debortoli ressalta que “(...) cabe, pois, lembrar que cada coisa que fazemos ou aprendemos faz parte de uma cultura, de uma tradição e de nosso sistema coletivo de significação”. Assim posto, prossegue: “Sempre podemos incluir, por mais imperceptível que pareça, algo novo, algo que é nosso, que é fruto da nossa história, das nossas experiências, de nossa imaginação”. Em face disso, diz esse autor, “Podemos reconstruir regras, reinventar palavras e jeitos de falar, recriar o mundo com nossas pinturas, esculturas, festas, brincadeiras etc”. E, nesse sentido,

¹³ DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Brincadeira. In: Dicionário crítico do lazer/Christiane Luce Gomes (Org).- Belo Horizonte : Autêntica, 2004, p. 19-24.

pontua que as crianças “lembram ao adulto que cabo de vassoura também pode ser um cavalo e uma caneta pode ser um foguete ou avião, que pode levar-nos a mundos jamais conhecidos, conhecer pessoas, experimentar novas relações”. (DEBORTOLI, 2004, p. 24).

Nesse mesmo quadro da realidade, “a brincadeira, como concepção e princípio, nos faz lembrar como são ricas, diversas e múltiplas as maneiras de produção dos sentidos, de nossa história e de nossa humanidade”, registra, também, Debortoli. (p. 24) Diz esse autor, “se a história foi assim, ela pode ser diferente; podemos vivê-la, partilhá-la, experimentá-la de forma diferente, sobretudo imponderáveis, situa”. (p. 24)

Igualmente, trazendo para o conjunto das brincadeiras o termo “brinquedo”¹⁴, Rogério Correia Silva aponta esse elemento de cultura e objeto de relações situacionais como produção cultural “da” criança e produção cultural “para” a criança, “em que significados entrecruzam-se”. Outrossim, acrescenta o fato de que o brinquedo é “parte indissociável do Brincar”, assim como “produção cultural”. (SILVA, 2004, p. 25-29)

No afã dos que lutam e não se cansam de continuar ouvindo suas utopias, assim sentindo e pensando que “luto, logo existo!”, em seu texto “trabalho e lazer na vida de crianças e adolescentes em situação de risco”¹⁵, Fernando Mascarenhas (2003) traça contornos conceituais de crianças e adolescentes vivendo a aventura de riscos pessoais e sociais em relações situacionais “de” (voltam para casa) e “na” rua (onde moram). Nessa direção conceitual de caracterização, esse autor tece os seguintes termos: “trabalhando na rua”, “esmolando”, “transitando”, “brincando”, “dormindo”, “prostituído-se” e “outros”. (MASCARENHAS, 2003)

Nessa moldura retratando a realidade infantil e adolescente, tem-se do autor a caracterização conceitual do “brincando”, distinguindo “os que, igualmente aparentando viverem nas ruas, encontram-se brincando nas escadarias, monumentos ou assistindo à televisão diante dos estabelecimentos comerciais”, como também chamando a atenção para a caracterização “outros” em relação aqueles menores, “referindo-se à criança comendo, usando drogas ou conversando no espaço da rua”. (MASCARENHAS, 2003, p. 58)

¹⁴ SILVA, Rogério Correia. Brinquedo. In: **Dicionário crítico do lazer**/Christiane Luce Gomes (Org).- Belo Horizonte : Autêntica, 2004, p. 25-29.

¹⁵ MASCARENHAS, Fernando. Trabalho e lazer na vida de crianças e adolescentes em situação de risco. In: _____. **Lazer como prática da liberdade**: uma proposta educativa para a juventude.- Goiânia : Editora da UFG, 2003, p. 5, 6 e segs.

_____. Brincando. In: MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade**: uma proposta educativa para a juventude.- Goiânia : Editora da UFG, 2003, p. 58 e segs.

Trazendo o problema para o cenário ampliado da temática, em que os atores menores encenam o “jogo do Brincar da criança sob cuidados educativos em instituições de apoio”, levando-se em conta a “perspectiva de investigação didática educacional sobre o espaço e tempo de relações situacionais de experiências vividas no mundo do Eu-Outro”, levanta-se a importância de mostrar que setores devem se responsabilizar pela questão dos cuidados educativos para as crianças e adolescentes em estado de sofrimentos, riscos pessoais e sociais em sua aventura (até lúdica) como o Brincar com a vida no cenário cruel e perverso das ruas em que são moradores ou estão frequentadores “avulsos”, distinguindo-se aí a responsabilidade setorial do “Estado”, do “Mercado” e da “Sociedade Civil”.

Nessa direção, Cássio Avelino Soares Pereira (2004)¹⁶ tece as seguintes configurações:

1º. Setor - Estado: “Responsável pelo controle coletivo e pela melhoria das condições de vida”;

2º. Setor - Mercado: “é o mercado que corresponde aos interesses privados, cuja competição por mais eficaz e racional, visa ao lucro como o resultado”;

3º. Setor - Sociedade Civil: “Comunidades locais, lingüísticas, étnicas, profissionais, religiosas, ou seja, pessoas em situações semelhantes e que partilham características importantes, como a confiança, a solidariedade, a fé, a amizade, gerando cooperação e unindo pessoas em sentido coletivo com o mesmo objetivo”. (PEREIRA, 2004, p. 222-226)

Feitosa e Gomes-de-Lima (2005), também tratando da questão da aventura lúdica de meninos e meninas “de” e “na” rua, vitimadas pela violência e pela exclusão, tratam, em particular, da formação continuada, em termos de iniciação científica e pedagógica, do educador de rua, destacando o investimento sócio-emocional, intelectual e intercultural compartilhado por esses educadores. Os autores pontuam, de certa forma, a “animação cultural”¹ no processo de “abordagem de rua”, em que estão presentes o “pensar nos conteúdos e valores”, como o “pensar nas representações e sensibilidades”, na direção da “capacidade de pensar e de se posicionar criticamente”. Tudo isso, considerando-se o investimento em torno da “liberdade e escolhas na transformação da existência cotidiana”, em que importa retratar (e atuar) o animador “como mediador e dialógico, apresentando e discutindo, induzindo e estimulando o acesso a novas linguagens”, traduzindo-se como

¹⁶ PEREIRA, Cássio Avelino Soares. Terceiro setor. In: **Dicionário crítico do lazer**/Christiane Luce Gomes (Org).- Belo Horizonte : Autêntica, 2004, p. 222-226.

probabilidades e possibilidades aproximativas do conceitual de “animação cultural” de que trata Melo.¹⁷ (2004, p. 12-15)

Em outras palavras, a “animação cultural” substanciando a atuação do educador na abordagem de rua, deve “pensar em ação dessa natureza no espaço escolar, algo que tem estado em voga nas recentes teorias pedagógicas que se aproximam dos estudos culturais” (MELO, 2004, p.12), em que se apresentam três padrões de organização cultural. Didaticamente, para que se compreenda a natureza do animador cultural, Melo indica aqueles três padrões de organização cultural, na seguinte distinção: cultura erudita, cultura de massa e cultura popular.

Desse modo, a atuação do educador observando-se os dimensionamentos de seu contorno em relação ao tecnológico (recreação tradicional), ao interpretativo (formador cultural e necessidades do grupo em eventos de museus e centros culturais) e ao dialético (construção da democracia cultural gerando movimentos comunitários para ação transformadora da sociedade, contemplando as tensões culturais), como indica Melo (p. 12-13), para, dessa forma, envolver promoção, difusão, ação e desenvolvimento sócio-cultural, inserindo crianças e adolescentes no cenário pessoal, social e cultural da vida de relações saudáveis e existenciais, reconhecendo-se que “a tradição é a alma do povo” e que “povo sem tradição é como árvore doente (...) suas folhas murcham e caem, os ramos apodrecem e a árvore morre”, lembra a historiadora mineira Nilza B. Megali (2001, p. 132). Disso, portanto, revela-se que resgatar essa “raiz” nos sentimentos e pensamentos de crianças e adolescentes representa concorrer a cuidar desses menores, garantindo lhes segurança, parceria prazerosa e território de expressividade e comunicações pessoais e interpessoais saudáveis, em que o Brincar com as manifestações sociais e culturais tem sua força motriz de expressão.

Assim dimensionada, “a cultura popular precisa ser estudada, porque o objetivo de todos os governos é dar ao povo melhores condições de vida”, diz Megali (p. 134). Assim, o Brincar utilizando manifestações culturais servirá ao educador-cuidador nas instituições de apoio como recurso essencial, para mergulhar junto com meninos e meninas emergindo esperançosos na redescoberta para o viver e o existir animadores diante da aventura

¹⁷ MELO, Victor Andrade de. Animação cultural. In: **Dicionário crítico do lazer**/Christiane Luce Gomes (Org).- Belo Horizonte : Autêntica, 2004, p. 12-15.

_____. Educação estética e animação cultural. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 101-112, 2002.

_____, ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drumond. Animação cultural. In: _____. **Introdução ao lazer**.- Barueri, SP : Manole, 2003, p. 51-73.

descortinada pela realidade dos riscos pessoais e sociais que criam obstáculos ao ser do “quiser desejante” e ao estar-sendo do “puder conseguir” cujo emergir deve ser “por inteiro e não pela metade”! ¹⁸ (1987) - como cantam os componentes da banda “Titãs”!

Esses e outros relatos científicos de apoio às crianças empobrecidas (ou não) nem sempre se confirmam quando consideramos o macrossistema. Assim, O “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial” de 2004 comprova que os serviços essenciais criados para atender aos pobres (como é a maior parte das crianças atendidas por uma “Casa de Apoio”) geralmente são deficientes no que dizem respeito a acesso, quantidade e qualidade. Esse fato compromete as “Metas de Desenvolvimento do Milênio” – MDM - que preconizam a redução pela metade da pobreza mundial, bem como amplas melhorias nos indicadores de desenvolvimento humano até 2015. Não obstante, esse mesmo relatório dá exemplos destacados de serviços que funcionam, mostrando como governos e sociedade civil podem trabalhar para que eles melhorem.

O relatório afirma que houve grandes sucessos e fracassos nas iniciativas tomadas pelos países em desenvolvimento a fim de que os serviços de apoio funcionem. A principal diferença entre o sucesso e o fracasso é o grau em que os próprios pobres participam na determinação da qualidade e quantidade dos serviços que recebem, reforçando a idéia de que o serviço deve ser criado de modo democrático e participativo. Como exemplo de serviço desumano e provocador de déficit no desenvolvimento-aprendizagem, há o caso de uma prática de Adaboya, em Gana (África): “As crianças precisam caminhar quatro quilômetros para freqüentar a escola porque, muito embora exista um edifício escolar na sua vila, está mal cuidado e não pode ser usado na estação das chuvas”.

A melhora na qualidade dos serviços básicos para os pobres -- como saúde e educação -- é essencial para acelerar o desenvolvimento humano, visto que só o aumento das verbas não irá resolver, afirma Jean-Louis Sarbib, Vice-Presidente Sênior do Banco Mundial para Desenvolvimento Humano. “A região do Oriente

¹⁸ A letra dessa canção popular inspira uma reflexão acerca da existência humana, confirma Jubansk (2005). Numa vertente existencialista, cujas questões continuam presentes no seio da comunidade humana, pode-se interrogar: Quais soluções a letra dessa música nos provoca e evoca? Para o autor, essa música oferece uma saída, quase explicitamente, frente às grandes incógnitas existenciais humanas, que é a ação, a ação como arte, como liberdade de caminhar a esmo (8º verso/1ª Estrofe), ação como dança (balé) etc. Isso é proposto, mesmo que algumas questões, tais como “quem sou eu?”, “realizarei as minhas expectativas na vida?”, permaneçam 'em aberto' e, assim, permaneçam perturbando constantemente nossa consciência. Agir é uma saída, sim. Será a melhor?, conclui Jubansk, Prof. de Filosofia da Coordenadoria de Educação a Distância-CEAD/UDESC Virtual, Florianópolis/SC.

Médio e do Norte da África gasta mais em ensino público do que qualquer outra região em desenvolvimento, mas tem algumas das taxas mais altas de analfabetismo infantil do mundo”. Uma menina daquela região tem a mesma probabilidade de ser analfabeta quanto na África Subsaariana, uma região muito mais pobre (Relatório, 2004, p. 1).

Nesse sentido, é necessário rever nossos conceitos a respeito de programas e propostas educacionais que visam acelerar o desenvolvimento humano. Esses projetos, muitas vezes, têm interesses econômicos e políticos de sustentação desta sociedade de consumo, em que os programas são avaliados com a finalidade de apresentar dados quantitativos e não qualitativos.

Tristão (2002) nos alerta para os desafios da educação no contexto atual. Ela destaca a educação ambiental, “como uma prática transformadora, comprometida com a formação de cidadãos críticos e co-responsáveis por um desenvolvimento que respeite as mais diferentes formas de vida, (...)”. (p.169) É responsabilidade dos educadores refletir e sustentar teoricamente os pilares da educação deste século. De acordo com Tristão, “Necessitamos de profissionais capazes de discutir globalmente as questões e de buscar soluções em nível sistêmico”. (2002, p.169) É preciso ligar sustentabilidade a desenvolvimento. Respeitar as diferenças, buscar uma justiça social visando à relação das crianças com o meio ambiente. Essa autora sugere repensar a educação numa perspectiva ambiental, sistêmica. “Compreender a auto-eco-organização da educação revela toda a sua complexidade, e passa a considerar o autoconhecimento, a auto-aprendizagem e autoformação como inseparáveis da produção de subjetividades e integrantes de suas redes de relações”. (2002, p.172)

Assim, um programa ou serviço de atendimento psico-pedagógico às crianças que experienciam diversos tipos de abusos (dos psicológicos aos físicos) depende do interesse do Estado por meio da criação de práticas de Políticas Públicas mais exequíveis e que estejam sinceramente interessadas nas camadas mais pobres e marginalizadas da comunidade, produzindo modos de sustentação do desenvolvimento humano também.

Compreendemos, entretanto, que micro-ações dentro das próprias instituições são atos sentidos de resistência e resiliência do planejador-executor de programas de intervenção, modos de inventar desenvolvimento menos doloroso, sustentado mesmo nos enfrentamentos. É no cotidiano experiencial que aparecem esses focos de resistência contra os serviços inadequados oferecidos pelo Estado. Trata-se de uma ação de sustentabilidade que se revela em micro-contextos de sentido.

4 MARCO TEÓRICO: TEORIAS DE BASE

4.1 A EXPERIÊNCIA E O SABER DA EXPERIÊNCIA SEGUNDO O PENSAMENTO DE J. LARROSA

Costumamos ver-pensar educação de acordo com Larrosa (2004), partindo dos pontos de vistas técnico e crítico, ou seja, os defensores da educação como ciência aplicada e os que postulam a educação como práxis política. Para ele, a educação deve ser vista numa perspectiva mais existencial e mais estética, considerando o par **experiência e sentido**. As palavras, segundo ele, determinam nosso pensamento, criam realidade e, algumas vezes, funcionam como mecanismos de subjetivação, produzem sentido no nosso ser-estar-mundo. Tanto o sentido quanto o sem sentido têm a ver com as palavras. Para ele, “também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos... O homem é um vivente com palavra”. (p.152)

Pensamos com as palavras, elas dão sentido ao nosso existir. O homem constrói e reconstrói sua experiência vivida-sentida por meio da linguagem. A palavra “experiência” de acordo com ele, significa,

em espanhol “o que nos passa”, em português “o que nos acontece”, em francês “ce que nos arrive”, em italiano “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”, em inglês “that what is happening to us”, e em alemão seria “was mir passiert” (LARROSA, p. 153)

É por meio da linguagem que expressarmos o que nos passou, o que nos aconteceu em nossas experiências vividas. A palavra possibilita (des)velar nossas experiências e, ao mesmo tempo, aproximarmo-nos das experiências dos outros.

No entanto, as coisas têm passado de forma tão veloz, devido à vida agitada, ao excesso de atividades com que nos envolvemos ou deixamos nos envolver no cotidiano desse contexto atual, que a experiência se torna cada vez mais efêmera e sem sentido. Nesses espaços-tempos-vividos, tudo parece estar programado. Vivemos como se fôssemos máquinas, em que o maior objetivo é produzir, e conseqüentemente, consumir. Somos produtores e produtos dessa engrenagem que é a sociedade capitalista, denominada hoje em dia, de sistema neoliberal, em que as relações de produção afetam nosso modo de “ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo” (Pinel e Colodete: 2004), afetando também nosso corpo¹⁹. Nessas relações, nossos corpos vão sendo transformados em produtos, mercadorias para serem utilizadas no mercado do mundo globalizado. O ser humano, nesta concepção, segundo Triviños, “é apenas uma coisa, um objeto, algo semelhante ao cobre, ao mato, ao petróleo, ao carvão e, talvez com menos valor no mercado que esses tipos de matérias-primas”. (1987, p. 166)

Assim, desse modo, o sentido de nossas experiências tomam outro norte, outra direção, o foco é o resultado e não o processo, ou seja, vivemos para produzir e acumular os bens de consumo e não para usufruirmos e desfrutarmos de nossas experiências. Por isso, mesmo quando temos a sensação de que estão acontecendo muitas coisas em nosso viver-existir cotidiano, a experiência, seja ela qual for, é cada vez mais difícil de ser vivida, nesse sentido da dimensão existencial do viver-perceber-sentir.

¹⁹ Corpo é a existência encarnada do “ser” no mundo. Nosso conceito de corpo está ligado diretamente aos conceitos da fenomenologia existencial. Assim, é necessária a definição de homem segundo essa abordagem, em que ele é sujeito e não coisa. O homem é um corpo diferente dos demais “corpos” existentes no mundo. É um corpo híbrido e complexo, um corpo humano. Conforme Pimenta (1984), “é um corpo humano, porque é o ‘meu’ corpo, é o corpo ‘teu’ corpo, o corpo ‘dele’, isto é, é o corpo de um sujeito.” (p.49)

Na concepção de Larrosa, quatro fatores contribuem para que a experiência não aconteça de forma significativa, ou seja, dando sentido a nosso ser e estar no mundo. Ele destaca o “excesso de informação”, o “excesso de opinião”, a “falta de tempo” e o “excesso de trabalho” como fatores que impedem a experiência.

O primeiro fator impeditivo da experiência é o “excesso de informação”. Vivemos numa sociedade em que a mídia (escrita, falada, televisionada etc.) nos bombardeia constantemente com as mais variadas informações, que, na maioria das vezes, nos confundem ao invés de manter-nos informados sobre aquilo que nos interessa e faz sentido em nossas vidas. A sociedade contemporânea enfatiza a importância de estarmos constantemente informados. O excesso de informação não garante conhecimento no sentido de sabedoria, apenas deixa as pessoas informadas, algumas vezes confusas e, noutras perdidas pelo excesso de notícias e pontos de vista diferentes sobre o mesmo tema. É necessário, segundo Larrosa, separar a experiência da informação, pois, para ele, “o saber de experiência é que há que separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando tem informação sobre as coisas, quando se está informado”. (p.154)

Nessa sociedade de informação, existe uma relação ou troca entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Porém, obter informações por si só não garante conhecimento no sentido de saber, de compreender. No contexto atual, percebemos um discurso liberal, desprovido de crítica, que se diz democrático, que vê a sociedade como um mecanismo de informação. É necessário problematizar este pensamento. “Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade onde a experiência é impossível”. (p.155)

O segundo fator destacado por Larrosa que impede a experiência é o excesso de opinião. As pessoas, além de informadas, necessitam opinar sobre o que lêem, ouvem e vêem. É preciso ter opinião pessoal sobre tudo que acontece em seu contexto social. Quem não tem uma opinião formada sobre os acontecimentos sente-se como um “peixe fora d’água”, sente-se excluído de seu contexto vivido. Para ser aceito na sociedade (da informação-opinião), a pessoa tem de opinar. Tal obsessão pela opinião nos afasta da experiência do que nos passa ou nos acontece. Nesta relação perversa, nasce o sujeito fabricado e manipulado pelos meios de comunicação que detêm o controle das informações e das opiniões das pessoas.

A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (p.157)

Nesse sentido, a aprendizagem é afetada por essa questão do excesso de informação e opinião. Os profissionais da área educacional que acreditam na informação como conhecimento, denominam, segundo Larrosa de “aprendizagem significativa”²⁰, esta necessidade de informarmos para dar opinião. O sujeito moderno é informado e opina, é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso “*em frenesi*”²¹, insatisfeito. Por isso, confundimos informação com conhecimento. Buscamos estar sempre informados sobre tudo e acreditamos nisso. Damos opinião sobre qualquer assunto, é uma reação automática, somos a favor ou contra. É necessário ter e apresentar opinião para que sejamos considerados “educados”, ou melhor, “bem informados” (grifo nosso). Os alunos, nesta lógica, tornam-se depósitos de informação. Durante as aulas eles respondem às perguntas dos professores de forma mecânica, como observado por Santos (1988) em sua pesquisa a respeito de “Jogos e Atividades Lúdicas na Alfabetização”. Com base nas informações (fala do professor) recebidas, são obrigados a opinar sobre o tema ou o conteúdo apresentado.

Portanto, somos pessoas informadas, consumidores vorazes e insaciáveis de notícias, de novidades, curiosos, insatisfeitos, levados a ter, como disse Raul Seixas (1983), “uma velha opinião formada sobre tudo”²². Somos estimulados e atravessados por todas essas questões. Por isso, estamos sempre agitados, excitados, chocados, mas, raramente, a experiência nos acontece de forma significativa, como propõe Larrosa.

²⁰ Defendemos que o discurso larrosiano não está a se referir à aprendizagem significativa de Rogers que foca o *experiencing* (vivência conceitual; percepção, pela pessoa, dos conceitos que já possui e do seu simbolismo, e de seus significados pessoais, e das relações entre o que ele expressa e os sentidos subjetivos, internos, pessoais etc, do que ela deseja expressar). Por aprendizagem significativa entende-se – em Rogers - uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos, tratando-se de uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade – em fim, subjetividade. “É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência” diz Rogers, em tornar-se Pessoa (1988; p. 39). Talvez Larrosa queira referir-se ao conceito em David Ausubel, marcantemente cognitivista.

²¹ Referimo-nos a uma curiosidade em frenesi, tal qual a letra de Domingues: “*dame el frenesí que mi locura te dio*”. (Milton Nascimento, 2005; 7ª faixa)

²² Metamorfose Ambulante, letra e música de Raul Seixas, Os Grandes Sucessos de Raul Seixas, faixa 09, 1983. Essa letra retrata o quanto estamos (pre)ocupados em ter opinião formada. Assim, esquecemos que estamos o tempo todo (trans)formando, como ele diz “metamorfoseando-nos”.

O terceiro fator impeditivo da experiência é a “falta de tempo”. Nesses tempos vividos, tornamo-nos escravos do relógio: tudo o que fazemos está programado e cronometrado minuciosamente. Tudo o que nos acontece, tudo o que nos passa, se dá numa velocidade espantosa. Por isso, os efeitos da rapidez dos acontecimentos impedem o sujeito de vivenciar a experiência, contribuindo para afastá-lo de seu tempo vivido ou existencial, tornando-se também o tempo um grande obstáculo da experiência.

O pensamento de Larrosa nos faz refletir, ver e sentir que, entre os fatores que impedem a experiência, o tempo cronometrado, o tempo métrico é o maior obstáculo à experiência significativa do saber-fazer em espaços-tempos escolares e não-escolares. A esse respeito, Assmann (1998) propõe, entre outras coisas para (re)encantar a educação, (re)descobrir a complexidade do tempo, destacando alguns tipos de nossa experiência pessoal com o tempo. Para ele, “todos temos, ao menos vagamente, a sensação de que o tempo não é sempre a mesma coisa. Um aspecto parece óbvio à nossa experiência: o tempo flui. E ao correr, transforma o presente em passado.” (p.212) Assim, ele critica nossa visão dualista que quer fragmentar e mensurar tudo. Por isso, estamos querendo capturar o tempo contando, medindo, somando e controlando nossas experiências vividas.

Cotidianamente, somos consumidos pelo excesso de informações, opiniões, conforme destaca Larrosa, influenciando nosso tempo biológico. Noutros termos, o nosso tempo vivido-sentido. O ser sendo, o si mesmo, é arrebatado pela velocidade desses tempos vividos. Estamos sendo devorados ou engolidos pelas tecnologias de informações. Desconectamo-nos do experienciar significativo em nossas interações, sejam com o outro, com os outros ou com nosso eco-sistema. Todas as nossas ações ou experiências acontecem ou não numa cronologia e ficamos aprisionados no tempo do relógio ou *chrónos*²³. Raramente desfrutamos das experiências significativas, mesmo que efêmeras. Comemos sem sentir o sabor da comida, bebemos sem degustar o sabor das bebidas,

²³Segundo KOHAN, é preciso ampliar os horizontes da temporalidade. Os gregos, aqui também, podem nos ajudar. Em grego clássico, há mais de uma palavra para referir-se ao tempo. A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Aristóteles define *chrónos* como “o número do movimento segundo o antes e o depois”, na *Física* (IV, 220a); percebemos o movimento, o numeramo-lo e a essa numeração ordenada damos o nome de *chrónos*. O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, do presente e do futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro).

Mesmo que *chrónos* tenha sido a palavra mais bem-sucedida e comum entre nós, não é a única para designar o tempo. Outra é *Kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’, e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade (Liddell; Scott, 1966, p. 859). Uma terceira palavra é *Aión* que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva (Liddell; Scott, 1966, p. 45) (KOHAN, 2004)

ouvimos, muitas vezes, sem escutar o som. Não sentimos (penso que deveríamos) o perfume das flores e das matas, o frescor dos ventos, como também o orvalho das manhãs. Nesse sentido, somos aprisionados ou prisioneiros do tempo cronometrado, tornamo-nos escravos dos relógios.

Assim, dessa forma, a educação também é afetada. Os mecanismos educacionais, cada vez mais, afastam os sujeitos da experiência. A necessidade da formação permanente sobre o discurso de estarmos sempre atualizados, devendo passar mais tempo na escola, contribui para que as coisas aconteçam cada vez mais num ritmo acelerado. Surge, então, uma obsessão por acompanhar tudo o que acontece (ou não acontece) no contexto em que estamos inseridos. De tanto correr em busca de informação, já não temos tempo de vivenciar de forma significativa nossas experiências, ou nosso viver cotidiano.

O quarto fator que impede a experiência é o “excesso de trabalho”. Existe uma confusão entre experiência e trabalho, gerando uma dicotomia entre teoria (o saber que vem dos livros) e prática (que é o saber que vem do fazer). Nesse sentido, Larrosa afirma que, por meio do trabalho, o sujeito moderno tem a pretensão de dominar tudo, ou seja, por meio de seu movimento, sempre agitado, acredita que pode fazer tudo o que se propõe a fazer: “É um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo ‘natural’ quanto o mundo ‘social’ e ‘humano’, tanto a ‘natureza externa’ quanto ‘a natureza interna’, segundo seu saber, seu poder e sua vontade.” (p.159)

Este ser que trabalha excessivamente está sempre ocupado, repleto de informações, sempre opinando; está o tempo todo em atividade ou hiperativo. É um sujeito excitado, carregado, agitado que precisa estar o tempo todo ocupado. Não consegue parar para perceber, sentir, ver, comer e até mesmo dormir. Seu cérebro está sempre carregado de informações. Por isso, mesmo quando seu corpo pede descanso (dormir mesmo), ele não consegue desligar e descansar. Com isso, a insônia torna-se uma queixa cada vez mais presente na atualidade, levando as pessoas a procurarem ajuda profissional²⁴, por que dormem pouco e mal (sono agitado). Igualmente são as queixas de professores sobre a hiperatividade das crianças em sala de aula: elas não conseguem, muitas vezes, realizar as tarefas que exigem certa passividade e concentração por um período de tempo maior.

De acordo com Larrosa,

²⁴ Como psicoterapeuta corporal, fui procurado por várias pessoas queixando-se de insônia, ou seja, dificuldade de dormir.

A experiência [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p.160)

O sujeito da experiência é o espaço ou território de passagem dos acontecimentos. Como território de passagem, os sujeitos da experiência se definem por sua passividade e por estarem abertos aos acontecimentos. Ele precisa estar passivo no sentido de entrega ao fluxo dos acontecimentos.

Buscando o significado etimológico da palavra experiência, Larrosa diz que "a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar [experimental]. A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo", (p.161)

Segundo ele, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência nos dá uma dimensão de "travessia e perigo". Experiência nesse sentido significa transformar, ou seja, é uma entrega ao que passa e nos acontece, sem resistir ao fluxo dos acontecimentos. Por isso, ele afirma que o sujeito da experiência está aberto a sua própria transformação, pois algo que me passa, me toca, me forma e me transforma. Todos esses fatores destacados como impeditivos da experiência contribuem para que o corpo, que é uma construção sócio-histórica, que afeta e é afetado por essas questões que atravessam nosso existir, se feche, retraindo e contraindo, não se expondo ao novo, ao devir, ao ser sendo, ao ser com, no cotidiano do mundo.

Sendo a experiência o que nos acontece e o sujeito da experiência um território de passagem, Larrosa afirma que experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência "a partir" da lógica da ação, mas "a partir" da lógica da paixão, "de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito passional". (p. 164)

O sujeito da experiência é um sujeito passional, mas é também um sujeito de conhecimento de compromisso e de ação. Este conhecimento (saber) é diferente do conhecimento científico e do conhecimento da informação e da práxis ligada à técnica e ao trabalho. O saber que vem da experiência é um conhecimento que está ligado à vida humana. O saber da experiência é diferente do conhecimento científico e tecnológico, que é mecânico, abstrato, descontextualizado, ou melhor, um conhecimento instrumental. No dizer de

Larrosa, “o conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro, tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro” (notas, p.07).

Nesta visão, em que o conhecimento é mercadoria, a vida está ligada ao consumo. A ênfase é ter posse dos bens de consumo produzidos pelas sociedades capitalistas. O conhecimento objetivo tem origem na ciência moderna, que separa o sujeito do objeto, a mente do corpo, que quer controlar a natureza e manipular a vida humana. Por outro lado, o saber da experiência é apropriado “a partir” do vivido, do que se passa, do que nos acontece ao longo da vida e do modo pelo qual vamos sentindo e dando sentido a nossos acontecimentos. Nesse saber, não existe preocupação com a verdade, mas, sim, com o sentido que vamos dando a nosso existir. É um saber subjetivo, pois a experiência é única e individual, mesmo que os acontecimentos se dêem entre duas ou mais pessoas.

Ninguém aprende com a experiência do outro. A experiência precisa ser vivida pelo próprio sujeito da experiência. Larrosa destaca o caráter existencial da experiência, pois, para ele, o saber da experiência tem sua qualidade existencial. Por isso, a vida só tem sentido no próprio viver (existir) no ser sendo, no cotidiano do mundo. O existir não tem sentido fora da experiência vivida. O sentido da vida se faz no próprio viver: “A essa vida, cujo sentido vai construindo e destruindo no viver mesmo podemos pensar tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível à existência”. (notas, p. 8)

Por fim, Larrosa mostra que a ciência moderna, que teve seu início com Bacon, desconfiou da experiência e elaborou, por meio de Descartes, um método, um caminho seguro para apropriar-se do mundo. Transformou a experiência que forma e transforma o viver dos seres humanos em um experimento, um caminho seguro para o existir do homem. A experiência deixa de ser o que acontece e passa a ser uma coisa controlável, medida da qual tomamos posse para dominá-la.

A esse respeito, Larrosa nos diz: “Uma acumulação progressiva (...) uma forma de vida artificial, sem encanto, sem possibilidades de entrega à experiência no sentido existencial”. (notas, p.9)

O segundo destaque dado por Larrosa sobre o saber da experiência é a confusão entre experiência e experimento: este é genérico; aquela é singular. O experimento é metódico, calculável, controlável, busca a secularidade, o consenso. Por outro lado, a experiência é

única, individual. Por isso é irrepetível, é algo que está acontecendo sempre como primeira vez.

Portanto, a experiência só pode ser vivida e sentida se nos entregarmos a nosso viver cotidiano, rompendo as amarras e/ou barreiras impostas, principalmente pelo nosso contexto educacional escolar e não-escolar autoritário, alienante e excludente. Assim, buscaremos sentido para nossas experiências do saber-fazer de forma livre, criativa e lúdica, podendo se entregar a nosso ser sendo no momento mesmo do próprio existir.

4.2 A PSICOLOGIA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL

A psicologia, em sua busca para ser reconhecida como ciência, fundamentou-se, a princípio, nos rigorosos métodos exigidos pela comunidade científica, baseados nas ciências naturais, para que seus estudos tivessem respaldo pelo meio acadêmico. Esta abordagem foi contestada por um grupo de estudiosos da área que defendiam que a psicologia deveria centrar seus estudos no mundo humano, de valores e significados. Essa corrente é denominada psicologia fenomenológico-existencial, influenciada por algumas filosofias orientais.

Segundo Ribeiro (2002) para esses teóricos “é tarefa da psicologia a compreensão dos processos humanos internos que estão presentes na percepção de um determinado fenômeno, tanto ou mais que o próprio fenômeno físico”. (p. 38)

A fenomenologia-existencial não separa consciência e realidade, que estão inter-relacionados. Homem e mundo não são coisas distintas, separadas, são coisas que acontecem e (inter)agem de forma simultânea. Nesta perspectiva, é na interação homem-mundo que se percebe e constrói-se a realidade. No dizer de Ribeiro, “a realidade seria construída, então, na relação homem-mundo, dotada da subjetividade do sujeito e limitado pelas condições de objetividade do mundo.” (p. 38)

Esta visão da psicologia fenomenológica veio de encontro às teorias comportamentalistas do mundo ocidental, consideradas como artificiais, desumanas, reducionistas, em que o homem era visto como animal ou máquina, um objeto mecânico manipulável.

Para os propósitos deste estudo, é importante ressaltar o pensamento de Carl. Rogers, um dos precursores da psicologia fenomenológico-existencial, principalmente por sua abordagem denominada “Terapia Centrada na Pessoa”. A idéia central de seu pensamento é que cada pessoa possui um potencial inato para atualizar as capacidades e potencialidades de seu eu, denominado em sua abordagem de *self*²⁵. A psicologia proposta por Rogers está voltada para o ser no mundo, numa relação em que homem e mundo se afetam de uma forma simultânea. Em sendo assim, a psicologia fenomenológico-existencial vê o homem como centro, por isso é centrada no ser no mundo, e o mundo é um campo fenomenal, que envolve todas as experiências do ser humano, ou seja, o que ele vivencia de forma consciente ou não.

A experiência é vivenciada por meio das relações da pessoa com o mundo e com os outros seres e simbolizada na consciência. Rogers denomina de congruência a coerência da experiência vivida com a experiência simbolizada. A experiência simbolizada de forma distorcida, negada ou incompatível com o *self*, é denominada por ele de incongruência.

Outro conceito fundamental dessa “Abordagem Centrada na Pessoa” (no ser no mundo) é tendência atualizante. Por meio das experiências vividas, todo organismo vivo tem uma tendência de atualizar-se constantemente, manter e aperfeiçoar tudo aquilo que experimenta. Uma pessoa se leva em direção a uma maior congruência e a um funcionamento realista. Além disso, este impulso não é limitado aos seres humanos nas partes do processo de todas as coisas vivas. Tal impulso é evidente em toda vida humana e orgânica: expande-se, estende-se, torna-se autônomo, desenvolve-se, amadurece a tendência a expressar e ativar todas as capacidades do organismo na medida em que tal ativação valoriza o organismo.

Em sua interação com o contexto vivido, suas ações são de experimentações no campo fenomenal. De acordo com Rogers (1978), “para compreensão desse comportamento, deve-se levar em conta a estrutura de referência interna do próprio indivíduo, estabelecida em função de interações sociais, tanto as específicas com a família, escola e amigos, quanto as globais, como a pressão das tradições, religiões e crenças culturais.” (, apud RIBEIRO, 2002, p. 43).

²⁵ O *self* para Rogers é um padrão conceitual, organizado, fluido e coerente de percepções de características e relações do eu ou do mim, juntamente com valores ligados a esses conceitos. (1992, p. 566)

Pinel (2001, 2002) professor e psicólogo, estudioso da psicologia fenomenológica e existencial, desenvolveu o quadro abaixo, acerca dos principais postulados da teoria fenomenológica de Rogers:

QUADRO 1: Principais postulados da Abordagem Centrada na Pessoa, segundo Pinel (2001; 2002). Vitória (ES): UFES/ PPGE, 2005.

1 - **A fé na capacidade** da pessoa. Em um clima afetivo favorável, a pessoa tem capacidade de enfrentar - de forma construtiva - os aspectos da vida que podem emergir no campo da consciência, desenvolvendo suas potencialidades pelo Guia de Sentido (GS) Enfrentamento marcando a vida toda (corpo, inteligência, auto-imagem, personalidade etc.).

2 - **Vontade de crescer** em todos os sentidos da vida. Uma tendência à atualização. Trata-se de um desejo - levado a cabo - de a auto-realização e de regulação do organismo por si mesmo, de auto-cuidar-se no mundo. Tendência orgânica de atualizar-se, manter-se, desenvolver-se, a mostra-se aparecido na mundanidade.

3 - **Self (auto-imagem;** o si mesmo no cotidiano do mundo). Trata-se de uma imagem de si, inventada considerando as percepções referentes ao próprio ser (ser sendo singular no mundo/ pluralidade) em relação com os outros (condição de alteridade), com o seu ambiente (natural, geográfico, arquitetônico etc.), com a vida em geral (campo da experiência).

4 - **Abertura interior à experiência.** Uma atitude do ser sendo de (re)conhecer-se nas experiências, tal qual elas o tocam, o (co)movem. Significa ter consciência da experiência que toca a ele, e como ele seleciona aquilo que o move, que o leva a ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo, bem como enfrentando vicissitudes, adversidades etc.

5 - **Congruência** ou honestidade transparente, numa relação não-falsa (apesar de reconhecermos que os pareceres nem sempre são falsos, mas simulacros de sentidos para o sobrevivente. Para ele, o modo encontrado de ser encarnado). Tendência de manter a própria organização, possibilitando desorganizar-se e daí (re) organizando e assim sempre.

6. **Aceitação incondicional** do ser humano (de sua existência). Essa aceitação não impede (ou

até pede) que tenhamos condições para a socialização.

7. **Empatia**, ou atitude (Carkhuff denomina "capacidade"²⁶) de o ajudador colocar-se no lugar do outro como se o outro fosse. O "se" é a condição da não-esquizofrenização.

8. **A experiência** - mostrada tal qual é vivida pela pessoa - é sempre vital, seja nos processos escolares ou não-escolares (formal e/ ou informal), seja na produção científica.

Fonte: Santos (2005)

Pinel (2001; 2002; 2004; 2005) destaca a "subjetividade congruência" como processo contínuo, que passa – de modo híbrido e complexo - por fases como interdinâmica: 1) a pessoa sente a experiência no seu organismo, apreendendo-a como real (aquilo que acontece em si mesmo no cotidiano do mundo); 2) a pessoa percebe-se do modo como está se sentindo envolvida, que está na existência experienciada, representando na consciência a experiência apreendida (e envolvendo); 3) aceitar compreensivamente (sem negar os conflitos) o que está percebendo-capturando da existência de ser mundanidade, assumindo a experiência vivida como parte de si (no sentido organísmico); 4) manifestar a experiência tal como é aceita, isto é, expressar-se tal como pensa e sente. Rogers considera a vida como "um processo que flui, que se altera e onde nada está fixado".

Destacando o papel da experiência nesta perspectiva fenomenológico-existencial, Pinel afirma que "a vida é força positiva que constrói o indivíduo". Todos os recursos de que alguém precisa para seu desenvolvimento encontram-se nas experiências que ela oferece. "Saber reconhecer estas experiências e aproveitá-las convenientemente é o mais fundamental que cada um dispõe para alcançar sua própria realização". (PINEL, 2005: informação verbal)

Nessa perspectiva apresentada, Rogers é:

- **Humanista**, porque foca centralmente o ser humano. E Rogers, mais especialmente, valoriza o homem como digno de confiança.
- **Existencialista**, porque foca o cotidiano do ser e o ser no cotidiano do mundo. Mundo é o contexto social e histórico. Também porque vê o homem entregando-se mais e mais ao

²⁶Robert R. Carkhuff é um psicólogo bastante influenciado por Rogers (e de certo modo pela operacionalização ou aproximações sucessivas de Skinner). Para ele, ser empático, da aceitação incondicional e da congruência, podem ser habilidades a ser apreendidas (em um processo de ensino-aprendizagem).

desgosto, devido às pressões ambientais como o neoliberalismo, por exemplo, com as exigências de competições e no valor do Ter e não do Ser (Anotações de aula: maio, 2005).

- **Fenomenologista**, porque se utiliza do método²⁷ para produzir conhecimentos²⁸.

Portanto, Rogers é **fenomenologista** por valorizar a subjetividade humana. Uma subjetividade se constrói e se constitui na relação do si mesmo com o mundo. É fenomenologista na pesquisa, penetrando existencialmente nas experiências do outro e dialeticamente se distanciando reflexivamente delas mesmas. Assim, nessa abordagem, a pesquisa, na perspectiva fenomenológico-existencial, torna-se muito importante, pois a experiência é fundamental para compreender o homem e seu viver no mundo.

4.3 LINGUAGEM, EXPERIÊNCIA E PESQUISA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL

Numa perspectiva fenomenológico existencial, a experiência pode ser (des)velada por meio da linguagem²⁹, ou, conforme Benjamim (1985), na e pelas narrativas. Os relatos ou depoimentos do narra(dor), contam sua história narrando os fatos e os acontecimentos de sua trajetória vivencial, “na medida em que faz, desvela a sua experiência ao mesmo tempo em que constrói e reconstrói, através da linguagem”. (DUTRA, 2002 p. 371)

Somos enredados mesmo, afetados no sentido de afecção³⁰, tornando-nos sujeitos da experiência – apropriando-nos dela mesma – que, ao ser (des)velada (re)vela nossa (co)participação, produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” como bem descreve Pinel (2006).

²⁷ O método fenomenológico – segundo Forghieri (2001) – consiste em duas etapas interdinâmicas, que exige do cientista: a) envolvimento existencial com a coisa mesma (pesquisada); b) – distanciamento reflexivo dessa mesma coisa. Refletir é apreender um ou mais significados do vivido (daquela experiência que se descreve).

²⁸ Rogers, no início da sua carreira científica, produziu conhecimentos por meio de pesquisas experimentais (no sentido positivista) procurando provar aos incrédulos (opositores a quaisquer produções de saber que fujam das rédeas do positivismo) os benefícios da Abordagem Centrada na Pessoa. Mas sua produção mais significativa é a fenomenologista.

²⁹ Linguagem aqui aparece no sentido de oralidade, mas podemos abrir a todas as expressões como a linguagem LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, a primeira língua dos surdos.

³⁰ Espinosa define afeto (*affectum*) como “as afecções (affectiones) do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as idéias dessas afecções. Quando, por conseguinte, podemos ser a causa adequada de uma dessas afecções, por afeto entendo uma ação; nos outros casos, uma paixão.” Gleizer (2005)

Vários são os sentidos-significados da palavra experiência. Segundo Dutra, o termo experiência tem sido usado para nomear situações diversas, “no entanto, a experiência sempre nos remete àquilo que foi aprendido, experimentado, ou seja, aquilo que em algum momento foi vivido pelo indivíduo”. (2002, p. 372)

Não existe uma teoria na psicologia que trata especificamente da temática da experiência. Por isso, este termo pode referir-se tanto a objetos de pesquisa relacionados a experimentos, no contexto da pesquisa experimental, como também nos remete à dimensão existencial do viver da psicoterapia e os significados vivenciados pelo indivíduo em seu contexto de vida.

Os autores da abordagem fenomenológico-existencial consideram a experiência como uma dimensão existencial do vivido. Rogers e Kinget (1975) nos dizem que

esta noção se refere a tudo que passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível à consciência, em outras palavras é tudo que é suscetível de ser aprendido pela consciência. A noção de experiência engloba, pois tanto os acontecimentos de que o indivíduo é consciente quanto os fenômenos de que é inconsciente. (p.161, apud, DUTRA p. 372)

Podemos entender a experiência, no sentido proposto, como o momento existencial de cada indivíduo em suas interações com seu espaço-mundo, abrangendo todas as vivências que fazem parte do momento vivido. Assim, o experimentar, no sentido de provar, vivenciar ativamente as mudanças dos acontecimentos, é versão do processo da experiência em sua dimensão fenomenológico-existencial. Eugene Gendlin (1962; 1999), um dos grandes colaboradores de Rogers, propõe uma “teoria do experienciar” (*experiencing*). Para ele, a palavra experiência nos remete para “eventos psicológicos concretos”. Em sendo assim, o experienciar é constituído por um processo corporalmente sentido, que ele denominou *Focusing*³¹. A experiência, ou *experinsing*, são sensações vividas e experimentadas interiormente e responsável pelo material concreto da personalidade ou seu conteúdo, formados pelo fluxo de sentimentos e sensações corporais. Gendlin nos diz que “ser-no-mundo” é a forma de Martin Heidegger definir os humanos como seres, ou como experienciando situações. A linguagem é usada para distinguir e diferenciar situações vivenciadas. Experiência para Gendlin “é sempre organizada pela história evolucionária do

³¹ *Focusing* é um termo de difícil tradução nesse contexto existencial. Podemos dizer – correndo o sério risco de reducionismo – (pre)ocupação do pesquisador ou profissional de ajuda em focar no corpo, no organismo, no corpo.

corpo e também pela cultura e situações organizadas pela linguagem”. (apud, DUTRA, 2002, p. 372)

Nessa ótica, a experiência é corporificada. O corpo, nesse sentido, é uma construção sócio-histórica. Forma-se, (de)forma-se e se (trans)forma em novas formas de ser e estar no espaço-tempo vivido.

Gendlin propõe um método que é utilizado em psicoterapia, denominado *Focusing* (focalização) em que o uso das palavras afirma ou separa alguns aspectos da experiência. As palavras podem demonstrar ou descrever algo, elas apontam para alguma coisa, um sentimento evoca uma palavra. Se temos sentimentos, a palavra vem. Ela está relacionada diretamente com a experiência. “A palavra diz a experiência, a experiência chama a palavra”. (1962, p. 263 apud DUTRA, p.372)

Nesse sentido, a expressão da experiência se dá na e pela linguagem. Assim, a experiência é narrada considerando a própria experiência do narrador. Ao ouvir o outro, podemos aproximar-mos de suas experiências vividas.

Nessa perspectiva, o sujeito afeta e é afetado, não há separação sujeito-objeto. Naquele momento vivido como seres – com, torna-se impossível classificar ou separar o mundo interno do externo. Nesse modo de pensar-perceber baseado em Heidegger, o homem é um ser de abertura e de interação (ser aí e ser-com), que se relaciona no mundo (com) juntamente (co) agindo com outros seres e entes.

O homem se (re)vela pela palavra e, através dela, podemos captar o significado das experiências vividas. Ao se expressar, o ente (homem) se transforma num “vir a ser” constante. À medida que nossa experiência se abre para o ser com, colocamo-nos como parte dela. Dutra (2002) defende o método de pesquisa fenomenológica como o mais adequado para investigar e conhecer a experiência vivida (com) outro, pois o ato de contar a sua experiência não está restrito ao conhecer os fatos e conhecimentos narrados. Significa, além de tudo, uma forma de existir com – o – outro, significa com – partilhar o seu ser-com o outro.

Portanto, a pesquisa de caráter fenomenológico distingue-se de outros métodos de investigação por sua postura teórico-filosófica, que busca compreender a existência na experiência vivida. A experiência humana é uma tarefa complexa de ser compreendida,

uma vez que construímos nossa subjetividade considerando o que pensamos e sentimos nas interações sócio-culturais, sendo a linguagem o modo de expressão de nosso existir.

Se pretendemos (des)velar a experiência humana e (com)partilhá-la, a pesquisa fenomenológico-existencial é uma possibilidade, não de buscar verdades, mas de nos aproximarmos do outro, de sua experiência vivida em seu momento existencial.

4.4 EXPERIÊNCIA E CORPOREIDADE

O corpo vivo é um processo de (trans)form(ação) permanente. A vida nessa dimensão fenomenológico-existencial passa fundamentalmente pelo corpo. Keleman (1995) afirma que toda experiência humana é corporificada, encarnada. O processo evolutivo, nesse contexto, é a experiência vivida no próprio existir. É onde construímos formas somáticas que são em si mesmas operadoras de condições ambientais físicas e afetivas. O pensamento kelemaniano é fundamentado em Heidegger³², sendo que seus estudos são uma vertente existencial das psicoterapias³³ denominadas corporais e/ou somáticas. Para Keleman, “a perda da realidade somática é um dilema existencial corrente. Exortam-nos a sermos nós mesmos, desenvolvermos, sermos verdadeiros”. (p. 15)

Nossas experiências são mentalizadas e intensificadas quimicamente por meio das relações sociais, da meditação e das atividades de condicionamento físico. Aumentamos nosso auto-conhecimento e não necessariamente nossa compreensão somática, ou nossa consciência corporal. As mudanças somáticas implicam saber crescer com seu próprio corpo. Saber o que se passa na mente não garante por si só as transformações. São necessárias mudanças em nossos modos de ser sendo. Estamos abordando formas de ser e

³² M. Heidegger (1889-1976) Existencialista que se (pre) ocupa com o ser. O ser é aquilo que se mostra às descrições.

³³ A “(...) Psicoterapia é um instrumental (que demanda uma postura ético-filosófica, sua real condutora) inventado, que provoca o sujeito da demanda (ação provoca-dor-a), evitando que ele submerja às experiências negativas – evitáveis ou inevitáveis – ou que, através de cuidados, o faça forte o bastante para enfrentar as dificuldades da existência em todas as formas que o sofrimento humano pode assumir (...) [nas suas] manifestações gerais ou específicas – que o são, dentro de determinada cultura e momento sócio-político (Pinel e Santos, 2005, p. 1). Trata-se pois de um espaço “clínico social do sujeito” que promove seu desenvolvimento-aprendizagem, “(...) um lugar/tempo/moço privilegiado de criar intimidade consigo mesmo, de estabelecer diálogos internos construtivos, abrir novos canais de comunicação, de transformar padrões de funcionamento estereotipados, restabelecendo o processo formativo-criativo de cada um. “A Psicoterapia oferece uma oportunidade de compreender os próprios modos de vinculação e relação interpessoal” (Scarpato, 2005; p. 1). “A psicoterapia facilita ao educando re-significar sua existência total e indissociável corpo-mente-afeto” (PINEL; SANTOS, 2005, p. 1).

estar no agir no mundo: “Mudar sua mente é modificar seu corpo para funcionar no mundo diferente. Mudar sua mente é modificar a forma de si”. (p. 15) A mente produz mudanças corporais, representações e ações de si mesmo no mundo. Ora, a mudança de um construto significa uma nova e alternativa visão do mundo, e muitos não saem intactos dessa experiência.

Nossas experiências vividas não são formas cristalizadas, elas são um contínuo vir-a-ser. Nesse processo onde o corpo constrói e (re)constrói em seu contexto sócio-histórico, criamos na mente uma forma fechada ou única de existir. A corporeificação das experiências vividas, tanto no âmbito externo como no interno, necessita ser compreendidas no sentido histórico de sua organização somática.

A história emocional é uma organização somática que necessita desestruturação e reestruturação. Desorganizar para si só leva ao domínio do intuitivo ou a imitação social e reorganização é insuficiente se apenas baseada em ideal psicológico ou somático de alguma fonte de autoridade. (KELEMAN, 1995, p. 16)

Devemos deixar que as formas fechadas, enclausuradas e estruturadas de existir provoquem-nos a ponto de partirmos existencial e concretamente à cata de aprendizagens significativas para, então, lidarmos com as experiências do espaço vivido. Assim, nossas experiências penetram nosso corpo, produzindo mais sentidos, fazendo-nos seres no/do desenvolvimento-aprendizagem. Experiências encarnadas, experiências corporificadas, experiências de “sentido-sentido”. (PINEL, 2000; 2003)

O processo organizador é formativo da vida, dando-lhe a consistência existencial (e efêmera) necessária de sentido da vida. A textura mesmo da vida é instituída aí. Essa organização da vida é encontrada em toda natureza. Ela reúne acontecimentos para formar, mesmo que a forma seja incompleta – um “devenir” sempre. “Em todas as coisas animadas há um impulso para a forma [uma Gestalt]. Nós tentamos perpetuar formas que já nos serviram no passado, apesar de dolorosas no presente, ou procuramos dar forma a que está brotando em nós”. (p. 16)

Vivemos nas imagens do passado, (pró)curando (re)viver no presente o experienciado, modificando as experiências passadas. As pessoas dizem, por exemplo, em uma subjetividade lamentativa: “Eu poderia ter cuidado melhor dos meus pais”, como se fosse possível (re)viver e mudar aquele momento existencial, como se possível fosse controlar e modificar o espaço-tempo experienciado-vivido. Por isso, destaca Frankl (1991) que a

forma mais segura de ser é o passado (porque é o foi). O passado pode ser apreendido como modo de superação, de transformação positiva (pois vivido), de resiliência. O recordar do passado em tons lamenta (dores) traz apenas uma lamentação prenhe de culpa, fazendo emergir modos de ser sendo apático, submisso, culpado etc., que poderão atrair (ou ser atraídos) por um “Guia de Sentido (GS)”³⁴ descuidado.

O ser que se prende às imagens das experiências do passado com intenção de controlar o futuro, o vir a ser, deixa de viver seu momento existencial do presente, corporificando suas experiências na mente, desconectado dos sentimentos, sensações do seu corpo que está em um processo de forma e (re) forma permanentemente. Pois, o comportamento humano é um processo, onde imagens, sentimentos, sensações, emoções e ações se articulam em camadas. O vivo tem uma forma ou padrão e busca outra forma. É um processo de formação permanente. Para a fenomenologia é um imperativo para a vida. O impulso básico da vida busca essa (trans)form(ação), seja individual ou coletiva. Precisamos da forma para nossa identidade em nossos relacionamentos sociais. Sem forma nossa existência se (des)organiza. O corpo é uma construção sócio-histórica, um processo de formação, do nascimento á morte. Recebemos ao nascer nossa herança genética, no decorrer da nossa existência, através das experiências vividas, formamos e transformamos nosso corpo cotidianamente. Esse processo acontece progressivamente nas interações que fazemos com mundo (dos homens e da natureza) que estamos experienciando.

É no (com)viver cotidiano que nossa experiência física se corporifica, se torna carne. É no corpo, nesse sentido que vem sendo estudado-apresentado, que nossas experiências invisíveis se manifesta como forma física. As tradições sociais e genéticas transmitem experiências. Aprendemos através de uma metodologia instituída pela sociedade, seja na família, escola ou nas interações sociais, aprendemos como usar e controlar nosso corpo.

Assim, dessa maneira, nossas experiências são corporificadas numa dimensão fenomenológica e existencial. O corpo forma-se, (de)forma-se e (re)forma-se nas

³⁴ O Guia de Sentido (GS) é uma invenção (ou categoria) do que estamos denominando de (Psico)Pedagogia Existencial (Pinel, 2000; 2003). Essa categoria foi (re)pesquisada por Colodete (2004). O GS pode ser um valor, uma atitude etc., que emerge como **FIGURA** (Fi.) de um **FUNDO** (Fu.) sempre aparecido de modo dialético e interdinâmico. O GS vai à cata (ou atrai e/ ou é atraído) dos “modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo” (outra invenção de Pinel, 2000; 2003) que são subjetividades e comportamentos que estão soltos e carecendo desse GS. É como se a vida buscasse sentido para interrogar pelo sentido dela mesma. Sentido aqui apresenta dois elementos: 1) o significado; 2) o rumo que toma o ser sendo. Nesse contexto, essa apreensão (quase intuitiva e, ao mesmo tempo, “racional encarnada” – Pinel, 2005) recorre a alguns preconceitos da Gestalterapia.

interações com o outro, e com os outros, no espaço sócio-cultural civilizatório, num processo de formação e (trans) formação permanente.

No dizer de Keleman (1979),

a transfiguração que se vê não é, de modo algum, uma viagem da adolescência à decadência, mas uma jornada através dos diferentes tipos de corpos que formaram a vida desse homem. É como uma árvore com uma longa história, em que a cada ano novas folhas e flores brotam e se acrescentam mais um anel de crescimento. Ou como uma roseira: a cada estação, novas rosas, novos corpos brotam e florescem e então murcham e morrem, mas a vida da roseira continua. (p. 17)

Portanto, nossas experiências são corporificadas, (trans)formadas somaticamente de acordo com nosso agir no mundo, tanto nas interações com o mundo externo (sócio-cultural), quanto no mundo interno, afetando a instituição da subjetividade, dando formas ou formas a nosso ser sendo (modos de estar) no mundo³⁵.

Quando falamos de corporeidade, experiência e sentidos para o nosso fazeres-saberes torna-se necessário contextualizar e questionar acerca de que corpo estamos falando.

Para Najmanovich, (2001) o discurso da modernidade³⁶ refere-se a um sujeito abstrato e universal. Este discurso moderno, que permeia também as conversas cotidianas, vem sendo elaborado historicamente, desde o Renascimento, passando pela Revolução Francesa até a atualidade. “Não se trata meramente de uma ‘forma de falar’ e sim um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo.” (p.07) As formas de pensar-saber-fazer cognitivistas da modernidade estão em crise, que muitos consideram terminal. Existem, no contexto atual, mediante os vários conceitos e metáforas a respeito da concepção do mundo, vários questionamentos sobre o discurso a respeito do sujeito, o conhecimento e a produção do sentido. A autora afirma não existir uma tradução exata a esse respeito: o que existe é uma tradução parcial, metafórica e criativa quando falamos de corpo.

Najmanovich (2002) nos diz que o corpo tem sido pensado e expressado por meio das diversas linguagens humanas. Para ela, o corpo da modernidade foi gerado, propagado e sustentado pelos filósofos positivistas. A autora em estudo propõe analisar as metáforas

³⁵Mundo para Pinel (2000; 2003; 2005) é sócio-historicidade. Essa idéia foi capturada em Chauí (1981), quando comentava idéias de Heidegger.

³⁶É por de mais complexo nesse texto conceituar modernidade, mas podemos dizer que a ciência moderna defende uma única verdade universal, cujo método único é o positivista. Discordamos dessa idéia, apesar de termos certeza de que, dependendo da interrogação da pesquisa, cabe ao pesquisador escolher o método investigativo.

constitutivas, os instrumentos e as práticas que fizeram emergir os instrumentos e os procedimentos que o sustentam, em concepção posta pela modernidade, bem como alternativas para abrirem novos sentidos ao pensamento complexo, produzindo uma “mente corporalizada e um corpo cognitivo emocional”. O pensamento moderno não pode ser entendido de uma forma homogênea. Esta forma de pensar foi elaborada historicamente e influenciada por outros modos de pensar, ver, sentir e ser no mundo, por pensadores como Descartes, Newton e Leibniz, entre outros.

Najmanovich propõe pensar-viver a corporalidade para além da visão mecânica e fragmentada, mas numa perspectiva em que o corpo e a mente são vistos de uma forma integral, inseparável. A visão dualista reduz o corpo ao biológico, o vivo ao físico e o físico ao mecânico. Esta visão mecanicista impede ver-sentir-ser corpo vivo e pulsante. Por isso, é preciso romper “com esquemas preconcebidos, para forjar uma nova paisagem conceitual mais rica, na qual sejam dissolvidos os paradoxos que o dualismo mente-corpo não consegue transpor”. (p. 90)

Esta forma de conceber o corpo da contemporaneidade separa o sujeito de seu corpo e o indivíduo do mundo. Nesta perspectiva, não é possível ver o corpo em suas múltiplas dimensões, ou seja, em sua complexidade. O corpo deve ser visto no contexto atual, com outro olhar e não com a visão linear-mecanicista da modernidade. Nossa experiência vivida não é somente biológica: o que pensamos-sentimos está ligado diretamente a nossa vida cotidiana.

O que chamamos de experiência humana é algo que nos acontece e que decorre no âmbito social, que narramos a outros e a nós mesmos numa linguagem, algo que nos acontece no espaço/tempo em que nos é dado viver e que cobra sentido unicamente em função da nossa história sócio-cultural, a que assumimos como sujeitos capazes de produzir sentido. (p. 94)

É no corpo que coisas acontecem ou se passam. Ele é o “território de passagem”, como disse Larrosa (2001), ou lugar de “afecção”, no dizer de Espinosa (in GLEIZER, 2005). O espaço dos acontecimentos. “O corpo humano não é somente um corpo físico, nem pura e simplesmente uma máquina fisiológica, é um organismo vivo capaz de dar sentido à experiência de si próprio: um sujeito corporificado – um corpo subjetivado”. (NAJMANOVICH, 2002 p. 94)

Pensando assim, surgem possibilidades de sairmos das amarras do discurso moderno e abriremos nosso pensamento à multiplicidade de se pensar a experiência humana. Podemos

(des)velar um corpo pulsante, híbrido e complexo que se entrega ao fluxo dos acontecimentos. Um corpo vivo, que ama, abraça, alegra-se, sente e vive seu momento existencial, expressando a “dor e a delícia de ser o que é”³⁷, ser sendo, sem ser transformado em máquina de produzir e consumir da sociedade neoliberal.

A modernidade criou obstáculos para impedir o corpo de se expressar, o existir sensível e criativo de nossas vivências e possibilidades de conhecimento. Por isso, é preciso pensar-viver-agir neste mundo híbrido e complexo, ultrapassando o pensamento mecanicista-cartesiano, vendo o corpo como um processo sócio-histórico, dinâmico e em permanente transformação.

Na contemporaneidade, podemos vislumbrar um corpo inteligente e afetivo, social e subjetivo, diferente do corpo herdado da modernidade. Nesse sentido, o tempo não é linear, único, universal. É um tempo múltiplo, com ritmos variados e que permite o fluxo dos acontecimentos, aceitando a co-participação na multiplicidade de possibilidades de transformações.

Assim, o corpo não pode ser pensado como uma cápsula que nos envolve, isolando-nos do mundo, mas “o que se forma na trama da vida, num devir no tempo que vai formando uma organização que leva, no corpo, sua história”. (p. 102)

A vida é a vida no corpo. O corpo é o território das experiências e transformações do ser no mundo. Nossa humanidade está inscrita nessa evolução complexa do corpo que atravessa e é atravessado por estímulos, reações, afetos e efeitos, na interligação com o outro e com os outros, interligados como meio em que a experiência é vivida e corporificada.

A visão mecanicista de corpo nos afastou do sensitivo, do visceral, das emoções, da imaginação criativa, limitando-o às funções biológicas, impedindo a autoconsciência e na produção de sentido. É necessário resgatar o corpo sensitivo, interativo, emotivo em busca permanente de transformações e relações afetivas com os sujeitos e com nosso meio ambiente.

Nessas novas possibilidades de conceber o corpo, somos criadores e (re)criadores de fazeres-saberes, dando sentido no nosso existir mesmo, ao ser sendo corpo, vivo, que pulsa e busca viver intensamente suas experiências. É um intercâmbio com o vivo, sem limites,

³⁷ Parafrazeando um verso da canção popular “Dom de Iludir”, do cantor e compositor Caetano Veloso.

criado pelo pensamento moderno. Resgatar o movimento humano, libertando-o das algemas-amarras do relógio ou do tempo abstrato criado por este modo de pensar e agir no mundo da modernidade.

Portanto, surge a necessidade de buscar novos sentidos quando pensamos corpo e subjetividade, tanto no âmbito social e pessoal, quanto no estético e no ético. Principalmente, buscar novas formas de relacionamento humano e afetividade, em que o respeito pelo outro, pelos outros e pelo mundo (meio ambiente em que vivemos) faça parte de nossas interações, sejam em espaços escolares ou não-escolares. O corpo é construído sócio-historicamente. Somos nós que damos sentido ou produzimos sentido em nossas experiências.

4.5 A PRÁTICA DO BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE VIDA EXISTENCIAL

O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação.

Santo Agostinho

Nessa perspectiva, em que nossas experiências corporificadas dão sentido-significado ao nosso ser sendo no cotidiano do mundo, torna-se fundamental resgatar o papel do lúdico em nossos saberes-fazer escolares e não-escolares. Em o “lúdico da imaginação” de que trata Rubem Alves (1987), tem-se dimensionado o valor essencial e vital da ludicidade no desenvolvimento humano.

O lúdico, pensamos nós, não é tão considerado como deveria, e esse discurso de menos-valia do ato de Brincar é encontrado em significativo número de educadores. Nesse sentido-sentido pautado por muitos dimensionamentos, é que pesquisadores e praticantes apontam que a ludicidade demanda ser resgatada no seu aspecto vital. Esses estudiosos que desvelam essa positividade do Brincar defendem que a criança aprende com o corpo e o faz apropriadamente brincando. As “(...) atividades lúdicas representam a experiência sentida de ser do ser humano, uma singularidade (na pluralidade) nos ‘modos de ser sendo

si mesmo no cotidiano do mundo’, tratando, pois desse estado de estar” (Pinel, 2001; p. 23), pois a criança aprende com a corporificação da experiência mesma (a vivida) em seus atos sentidos e atuações, fazendo-o com propriedade no ato (fazer-se brincante) e no fato (modo de dizer-se e dizer ao mundo) de seus jogos e brincadeiras.

Assim, desse modo, as atividades lúdicas podem trazer grandes contribuições para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Vários estudiosos dessa área apontam os jogos e as brincadeiras como fonte de prazer e formas de descobertas de viver e (re)viver (re)inventando o mundo. Por isso, dependendo de nossa visão ou conceito a respeito dessas atividades lúdicas, elas poderão trazer grandes benefícios, no sentido de apropriação de conhecimentos para viver uma vida fundamentada no respeito e na socialização dos bens de consumo e nas produções culturais elaboradas pela humanidade no decorrer da história.

Nessa perspectiva, os jogos e/ou brincadeiras deixariam de ser vistos apenas como uma competição, como denuncia Santos (1997): “Uma disputa onde existem perdedores e ganhadores.” (p. 9) É necessário (re) ver nossos conceitos, focar o olhar numa paisagem em que os horizontes não sejam apenas imagens da utilidade da produção e do lucro, a marca deixada pelo capitalismo, gerado e criado pela ciência moderna.

Como já tivemos oportunidade de dizer,

não podemos considerar o jogo apenas como uma competição, uma disputa, e nem postular que as brincadeiras infantis, que são os primeiros jogos das crianças, sejam apenas fruto da imaginação delas. É preciso ver o jogo como uma atividade que faz parte do cotidiano infantil. Ele é o canal de comunicação da criança com o mundo. (SANTOS, 1997, p. 9)

O ser sendo criança se manifesta no ato de Brincar. Brincando, ela se entrega ao fluxo de seu próprio existir. Ao Brincar, ela se expressa e diz o que sente e pensa do mundo em sua volta. As crianças vivem sua existência encarnada sem se (pré)ocupar com o desenrolar dos acontecimentos. No entanto, o Brincar não pode estar baseado em jogos e competições esportivas, que estão impregnados pela cultura dominante, em que o importante é vencer o outro e não compartilhar sentimentos e emoções que surgem ou emergem da atividade mesmo, pois o sentido-significado do Brincar é o ato em si. Por isso é o *leitmotiv* das experiências vividas pelas crianças.

As atividades lúdicas precisam ser vistas como parte do cotidiano infantil, em que as crianças têm como possibilidade expressar, conhecer (no sentido de saber), distrair e satisfazer, dando sentido a seu existir. No jogo, há desafio, descoberta dos outros, das coisas do mundo e de si mesmo. O objetivo do jogo é o próprio processo de Brincar. Mondin (1980) afirma que “não se joga para ganhar dinheiro, encargos, honras. Joga-se por jogar, jogamos para nos divertir e nos divertimos jogando, jogamos para dar expressão à nossa liberdade, jogamos para realizar a si mesmo. O fim do jogo é o homem”. (p. 211)

Por isso, não podemos conceber o Brincar como atividade que visa apenas à produção e ao poder, que são características da sociedade neste contexto atual. Vivemos num contexto em que competir é mais importante do que o próprio existir, no sentido de relaxar, distrair, divertir e satisfazer a si mesmo.

Maturana e Verden-Zoller (2004) critica essa visão utilitarista e competitiva do Brincar da sociedade contemporânea. Para ele, o Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, é uma atividade espontânea sem fins lucrativos (grifo nosso).

É uma atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. Ou, em outros termos, vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática. (p. 231)

O Brincar nesta ótica, é uma atividade em si mesma, vivida no momento existencial, sem uma (pre)ocupação com objetivos futuros. Os propósitos e objetividades são modos de “ser sendo” criados-inventados culturalmente para justificar o que é feito em relação aos resultados esperados. Nesse sentido, Verden-Zoller (2004), afirma que “todo comportamento vivido fora dos domínios do propósito ou da intencionalidade ocorre como válido em si mesmo. Se é vivido dessa maneira, é vivido no brincar” (p. 146). Por isso, as crianças, quando brincam sem o controle e a visão utilitarista do adulto, o fazem pelo puro prazer de Brincar, entregando-se em seu espaço-tempo da dimensão existencial de suas experiências cotidianas.

Essa pesquisadora destaca também, que o Brincar infantil se organiza espontaneamente,

com base nas formas imediatas de ações, movimentos e percepções que provêm da história evolutiva da espécie humana. Ou seja, as brincadeiras espontâneas de nossas crianças não são arbitrárias: são dinâmicas corporais ligadas a territórios ancestrais de comportamento. (p. 187)

As formas de expressão atuais são (trans)forma(ções) de formas arcaicas das ligações do “ser sendo” vivo e seu meio. Pois,

as crianças do mundo inteiro vivem como jogos rituais as mesmas configurações de movimentos, na origem da humanidade, foram o fundamento operacional do desenvolvimento da autoconsciência, da consciência social e da consciência do mundo. Mas essas configurações de movimentos não são herdadas, ainda que o seja a corporeidade que as torna possíveis. Elas devem surgir de novo em cada criança, associadas ao seu viver, como um ser humano em total consciência individual e social (...). (p. 188)

Para ela, essas questões se tornam evidentes quando temos oportunidade de refletir sobre a história evolutiva da humanidade ligada a pesquisas realizadas com crianças a esse respeito.

No entanto, nos alerta Maturana e Verden-Zoller (2004): “Vivemos numa cultura que nega a brincadeira e valoriza as competições esportivas. Nessa cultura não se espera que brinquemos, porque devemos estar fazendo coisas importantes para o futuro”. (p. 241)

As crianças em seu processo de desenvolvimento, necessitam Brincar de forma livre, espontânea, sem se (pré)ocupar com os resultados. Elas precisam experienciar “atividades válidas em si mesmo” em seu espaço-tempo vivido. Em sendo assim, “o brincar, como relação interpessoal, só pode acontecer no amor; que uma relação interpessoal que ocorre no amor é necessariamente vivida como brincadeira (...)” (p. 224)

Desse modo, não podemos confundir o Brincar com esportes, que foram elaborados considerando regras rígidas, que visam, principalmente, à competição. Essas atividades traduzem e legitimam nosso modelo social individualista e excludente, em que o importante é vencer. Não interessam os meios para alcançar a vitória. “O esporte no cenário atual é praticado de forma doentia. Ele é individualista, mecanicista e alienante [...]. Esta forma de praticar esportes rompe de uma maneira brusca com a criatividade e com os jogos espontâneos da criança”. (SANTOS, 1997, p. 9)

No contexto atual, existe uma (pré)ocupação exagerada com o futuro. As crianças são preparadas para viver o futuro e não o presente. Por isso, as brincadeiras infantis são confundidas com as atividades dos adultos. A esse respeito, Maturana e Verden-Zoller (2004) nos diz em que,

de fato, na cultura ocidental muitos de nós perdemos a capacidade de brincar, pelo fato de estarmos continuamente submetidos às exigências do competir, projetar

uma imagem ou obter êxitos, numa forma de vida já descrita como luta constante pela existência. (p. 230)

O Brincar postulado por esses estudiosos, é uma entrega ao momento existencial, é um desfrute da experiência vivida sem a (pré)ocupação com os resultados de nossas ações. Um Brincar (com)“sentido” no dizer de Larrosa (2001, 2004). No entanto, segundo esses pesquisadores,

perdemos nossa consciência social individual à medida que deixamos de brincar. E assim transformamos nossas vidas numa contínua justificação de nossas ações em função de suas conseqüências, num processo que nos torna insensíveis em relação a nós mesmos e aos demais. (Maturana e Verden-Zoller, 2004, p. 232)

Todas as atividades vividas na gratuidade, na espontaneidade, no prazer são fundamentais para a saúde mental, pois são um viver sem esforço. Isso só é possível durante o ato de Brincar mesmo, existindo o cansaço físico quando estamos brincando. É o “ser sendo” o que é no cotidiano em que estamos sendo, sem esforço, seguindo o fluxo das experiências vividas-sentidas. É necessário (re)aprender a Brincar, “a viver um espaço de brincadeiras como uma experiência legítima e fundamental”. (p. 243) Nesse modo de ver-sentir da cultura ocidental, o Brincar perde seu papel de uma atividade essencial para o viver humano integral. Existe uma ênfase demasiada em atividades voltadas para a competição, em que competir, no sentido de fazer sucesso, é mais importante do que viver entregue ao momento existencial. De acordo com esses autores, “(...) devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana. Também cremos que para que isso aconteça devemos de novo aprender a viver nessa atmosfera”. (p. 245)

A dimensão do existir humano no contexto atual se configura no produzir e no consumir, ou seja, no competir e no vencer, afastando-nos da essência do jogo, que é o próprio processo de Brincar. John Huizinga, no prefácio de sua obra *Homo Ludens* (1980), que se tornou um clássico nessa área, afirma que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e desenvolve.” O jogo é uma atividade do homem, um fenômeno cultural, tornando-se fundamental para o processo de desenvolvimento humano.

As atividades lúdicas trazem em seu processo possibilidades de aproximar e desvelar a experiência humana. Brincar, nesse sentido, é corporificar, encarnar nossas experiências. Cognição, afeto e movimentos se manifestam ludicamente. Liberdade, criatividade, prazer

e alegria dão sentido às nossas experiências, ao nosso “ser sendo” com o outro, com outros e com os objetos do mundo onde estamos inseridos.

Conforme Mondin,

na esfera lúdica revela-se a complexidade e ao mesmo tempo a harmonia do ser humano. Nela põe-se em movimento toda a faculdade, sem subordinações, sem submissões, em espontânea coordenação, em vista de uma alegre auto-realização do sujeito. (1980 p. 216)

Trata-se de uma forma de transcender as imposições desagradáveis e opressivas do cotidiano, “é uma tentativa de libertar-se dos vínculos sociais, espaciais, temporais que caracterizam a vida diária. O jogo é uma antecipação do reino da liberdade subjacente aos sonhos de todos os homens”. (p. 216)

Quando observamos crianças brincando, livres do controle dos adultos, percebemos o quanto elas estão entregues a seu momento existencial. Não adianta serem chamadas pelos pais ou outras pessoas, pois elas estão, de tal forma conectadas com a atividade, dando a entender que não sentem fome, sede, dor, frio. Apenas existem, é o ser sendo no cotidiano do mundo. Para elas, só existe a atividade em si. O tempo cronológico não existe, o tempo é seu próprio espaço-tempo, o biológico, o ser sendo. É a experiência corporificada, no dizer de Keleman (1995). As crianças estão passivas, expostas e abertas para experienciarem, no sentido proposto por Larrosa (2001). É nessa dimensão lúdica do existir, que a experiência significativa de aprendizagem ganha sentido e significado. O corpo é tocado, é focado em si mesmo, como propõe Gendlin (1999), podendo expressar pensamentos-sentimentos e emoções.

Viver é estar de corpo presente no fluxo dos acontecimentos. Porém, para viver o sujeito encarnado como propõe Najamonovich (2001), é necessário estar em *Grounding*. Estar em grounding de acordo com Lowen (1982), é estar firmemente plantado na terra, ou seja, na realidade, no cotidiano, identificado com seu corpo, sentimentos e sensações. É a possibilidade de experienciar o mundo de forma prazerosa e significativa.

Portanto, se a experiência é que nos passa, nos toca, nos (co)move como seres existenciais, o território ou espaço-tempo do nosso experienciar é o corpo, que é a existência encarnada do “ser” no mundo. É no corpo, no sentido (ex)posto e (des)velado no (de)correr do texto, que nossas experiências acontecem dando sentido a nosso existir mesmo. Assim, o Brincar se manifesta como a expressão do saber-fazer das experiências humanas. O jogo e/ou

atividades lúdicas surge no espaço-tempo escolar e não-escolar como possibilidade de expressão e diálogo corporal do existir no mundo vivido das experiências significativas.

Assim, quando buscamos sentido para nossas experiências do saber-fazer, urge romper com essa visão mecânica e fragmentada do corpo, resgatando o caráter lúdico do movimento humano.

4.6 EXPERIÊNCIA, EXISTÊNCIA E SABER-FAZER: EM BUSCA DE SENTIDO PARA O ESPAÇO ESCOLAR E O NÃO-ESCOLAR

Nessa perspectiva fenomenológico-existencial, e que a experiência acontece na dimensão existencial do viver, é fundamental compreender, não só o significado da palavra experiência, como apresentado pelos autores no decorrer deste texto, mas também o sentido do termo existência, uma palavra latina, que significa *ex-sistere*, o vir a constituir-se e a manter-se (sistere) provindo de um (ex)outro. Severino (1986) define a existência como o devir, “mais propriamente a existência é centro do devir, é a intensidade e radicalidade extremos do devir. A existência é, portanto, o devir do homem”. (p. 239) O homem é um vir-a-ser constante, está sempre sendo no seu ser estar no mundo. Não é algo pronto, acabado, determinado, que possui uma “natureza” sua ou essência, maneira ou forma de ser.

Von Uslar (1974) afirma que existir é ser corporal. “A psique é, antes de tudo, a realidade viva do nosso estar-no-mundo corporal, temporal e coletivo”. (p.276)

Nossos medos angustiam alegrias manifestadas psiquicamente. É nossa existência corporal, somos nós mesmos, nossa presença corporal. O outro também manifesta corporalmente o que se passa internamente em sua mente. O que percebemos de nós é continuidade de nosso ser. O ser psíquico vai além do interior, além das coisas. “É em si mesmo realidade do mundo”. (p.276) Movimentamo-nos sempre simultaneamente para o horizonte do tempo. A memória ajuda-nos a lembrar o passado, está sempre sem relação com a realidade passada. Este ser existencial não é passado nem futuro, e, sim, temporal. Recebemos a realidade simultaneamente do futuro, deixando de ser passado. Estamos assim, existindo (inter)ligados com o outro com os outros e com o mundo. Somos de corpo presente com a realidade interna e externa.

O ser psíquico pode, portanto, ser determinado como corporalidade, existencialidade terrestre, temporalidade e realidade do encontro. O elemento psicológico não é algo que existe, mas um ser. É a realidade do nosso estar-no-mundo corporal, temporal e comunitário. Neste sentido, a psique tem sua origem o significado do estar-vivo do existir. (p. 276)

A psique é a realidade de nossa existência, é a vivência de nosso ser-existir no mundo. O ser psíquico, para Von Uslar, é idêntico à corporalidade, é a realidade da presença corporal.

O corpo é o lugar do nosso ser admitido no mundo, lugar onde espaço e ser são idênticos. O mundo torna-se assim, ao mesmo tempo, o horizonte do corpo. Sua realidade não termina nos limites físicos do corpo, mas está entrançada a este mundo através das ações do ouvir, ver, cheirar e sentir, movimentar, alimentar, multiplicar e pensar. (p. 277)

Por isso, a psique é a realidade do corpo, que está sempre associado ao mundo. O corpo é o espaço-tempo ritmo da nossa presença no mundo; lugar de acontecimentos e imagens. A corporalidade é a totalidade de nosso ser, e nossa forma de existir, ou seja, de ser e estar no mundo, é nosso olhar, mover, parar, sentir e expressar ou se fechar para nossa realidade vivida.

Portanto, o que chamamos de consciência

é em si, uma modalidade da nossa presença corporal no mundo. O elemento psíquico, assim, apresenta-se não como algo diferente do corpo, algo que se acrescenta à realidade somática, mas como uma modalidade de nossa existência corporal. (p.277)

Nesta perspectiva, os fenômenos psíquicos não são vistos apenas como algo interior, numa dimensão diversa, mas como formas de existir e estar de corpo presente no mundo.

A vida nesse sentido, passa pelo corpo, território de passagens de nossas experiências. Assim, nosso saber-fazer significativo e não mecânico também passa pelo corpo. Não o corpo máquina, o corpo objeto, o corpo manipulável que é transformado em mercadoria ou máquina de memorização, mas um corpo sensível, que se emociona ao aprender-fazer, nas interações, no dialógico, na ludicidade, na criticidade, na curiosidade e na criatividade.

É importante ver-sentir e expressar o corpo como um todo, e não apenas a mente, ou a psique, quando buscamos um saber-fazer significativo. É preciso estar disponível, aberto, de corpo presente. Corpo e mente são indissociáveis. Por isso, separar o corpo da mente é

negar o ser da existência, o ser complexo, subjetivo, autopoietico³⁸, é negar o sentido significado do saber-fazer, seja em espaço-tempo escolar ou não-escolar.

É necessário refletir – agir e repensar o sentido da educação nesses espaços-tempos vividos escolares e não-escolares, no contexto atual. Pensar o corpo desvinculado das amarras do paradigma moderno. Lançar nossos olhares para a idéia de “sujeito encarnado” de Najmanovich (2001), que é atravessado pelo seu tempo. Um sujeito que afeta é afetado nas suas relações sócio-culturais, no seu existir cotidiano. É um sujeito que se apropria do saber-fazer do mundo onde se está situado de uma forma coletiva. Suas relações com o outro é um processo complexo de experiência no sentido proposto por Gendlin (1999). É o sujeito corporificado que busca significar e (re)significar os vários sentidos de sua experiência vivida no cotidiano do mundo.

A ciência moderna afetou nossa concepção de corpo, afastando-nos de nós mesmos, do ser corporal, que é existencial, como destacado pelos vários autores estudados para a elaboração deste texto. O corpo da modernidade foi gerado sob os pilares do pensamento cartesiano, por isso é mensurável, quantificável. É um corpo individual, abstrato, fragmentado, desconectado do nosso existir no presente, no aqui e no agora mesmo. Assim, nessa perspectiva postulada, nada existe no singular: eu não sou isto ou aquilo; sou isto e aquilo.

Por isso, (re)pensar e (re)significar o espaço-tempo escolar e o não-escolar passam fundamentalmente por compreender o papel do outro no processo de desenvolvimento humano e sua extensão relacional no mundo do eu, bem como sua necessária intenção e integração com o mundo do outro e das coisas da natureza e da cultura elaborada, inclusive porque o “eu corporificado” é lugar e tempo, diz Paul Schilder (1980), pois que “o corpo é, necessariamente, um corpo entre corpos. Precisa ter outros à sua volta”. (p. 249)

Assim, o outro é concebido e admitido segundo os pressupostos da alteridade, configurados nos limites e propósitos do respeito mútuo. A esse respeito, Maturana (1998) destaca que “sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e aceitar o outro

³⁸ Humberto Maturana e Francisco Varela, na década de 1970, revolucionam a Biologia e as Ciências Cognitivas com uma nova teoria sobre o funcionamento dos seres vivos na qual não separam os fenômenos da cognição do próprio processo de viver (Maturana & Varela, 1991). Por esse motivo, chamam essa teoria de Biologia do Conhecer. Para dar conta dessa inseparabilidade como também da autonomia de um sistema vivo, eles elaboram o conceito de *Autopoiesis*, expressão que vem do grego *auto* (por si mesmo) e *poiesis* (criação), Pellanda (2005).

como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social”. (p.31) Para esse autor, educar só tem sentido tomando o fundamento emocional do social. A educação é “para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive”. (p. 34)

Portanto, uma educação que pretende dar sentido ao nosso existir precisa respeitar e aceitar o outro como (com)paixão e amor, que é a emoção fundamental para nossa convivência social. Pois o humano “se constitui no entrelaçamento do emocional com racional”. (p. 18)

E mais: é preciso pensar-refletir que

a educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere, pode-se distinguir que “como vivermos é como educarmos, e conservaremos no viver o mundo que vivemos com o educando”, ainda mais, “educaremos outros com o nosso viver com eles o mundo que vivermos no conviver”. (p.30)

Nesse sentido, é necessário postular o saber-fazer como experiência repleta de sentidos e significados para apropriação e elaboração de conhecimentos. É uma aprendizagem pelo corpo inteiro, ou seja, é o experienciar corporificado.

Alexander Lowen, 1982, afirma que

a vida de um indivíduo é a vida de seu corpo. Desde que o corpo com vida inclui mente, espírito e alma, viver a vida do corpo inteiramente significa ser atento, espiritual e nobre. Se tivermos alguma deficiência em qualquer um destes aspectos do nosso ser, significa também não estarmos inteiramente como o nosso corpo. (p.37)

Para Lowen, cada pessoa é o seu próprio corpo. A palavra corpo, contudo, não é usada num sentido mecânico. Por isso, é preciso romper com o pensamento cartesiano, instituído pela ciência moderna. Corpo é a soma e a integração de todos os processos que compõem uma vida individual. De acordo com Lowen, esses processos têm um aspecto unitário e antidogmático, conforme a seguinte formulação: a) - O corpo é a existência manifesta de um organismo; b) - O psiquismo inclui os processos mentais conscientes e inconscientes; c) - A soma inclui todos os processos físicos; d) - A mente é a experiência interna de um organismo.

Nessa perspectiva defendida por Lowen, mente e corpo se integram mutuamente. Para ele, “os processos energéticos do corpo determinam o que acontece na mente, da mesma forma que determinam o que acontece no corpo”. (p. 39)

Por isso, ao se falar em aprendizagem, seja em espaços-tempos escolares ou não-escolares, é necessário ver o corpo numa visão integral. Não podemos continuar com essa visão dicotômica, em que a mente se separa do corpo para aprender, e o corpo tem a função de transportar a mente, como denuncia Freire (1989) em “Educação de Corpo Inteiro”. Este autor sugere que, por ocasião das matrículas, o corpo da criança também seja matriculado nas escolas. Para ele, “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar.” (p. 14)

Aprender-saber de forma integral é também o que propõe Roger (1977). Para ele, a aprendizagem envolve o ser humano de forma integral, fenômeno denominado por ele de “aprendizagem pela pessoa toda”. (p. 143)

Num saber-fazer de corpo inteiro, sentidos, emoção, cognição, consciência e espiritualidade se articulam. Roger afirma a importância do aspecto visceral nesse processo integrativo do homem, destacando o papel das emoções durante uma experiência de aprendizagem, que é vivida nas relações humanas. Assim, ele conclui que a aprendizagem pela pessoa inteira “envolve aprendizagem de uma espécie unificada, a nível da cognição, dos sentimentos e das vísceras, além de uma percepção clara dos diferentes aspectos deste aprender unificado”. (p. 145)

O papel da afetividade é fundamental para o processo de aprender. Educando e educadores devem estar dialogando de forma aberta num clima de respeito mútuo, sendo fundamental o respeito pela pessoa humana. Nesse espaço-tempo do saber-fazer proposto, educadores-educando dão importância à descoberta, às limitações, à capacidade, à autodisciplina e à responsabilidade em relação aos fatos e acontecimentos vividos ou experienciados por ambos.

Em sendo assim, a aprendizagem pela pessoa inteira contém elementos cognitivos, representados pelo funcionamento intelectual, além dos elementos de sentimentos, representados por curiosidade, vibração, paixão, bem como aqueles elementos vivenciais: prudência, auto-disciplina, auto-confiança, emoção da descoberta. Dessa forma, destaca-se

a importância das relações educador-educando e o contexto vivido, bem como os aspectos afetivo e visceral.

Se a experiência é um encontro com algo que se experimenta, que se prova, que se toma para si, que se degusta, conforme disse Larrosa (2004), o sujeito da experiência é um sujeito aberto, ex-posto aos acontecimentos, um ser existencial. Existir é se entregar ao sabor e ao saber no sentido de provar do fluxo dos acontecimentos, ou melhor, da nossa experiência. É preciso estar disponível na relação situacional do trabalho didático e pedagógico, de investigação do educador na dinâmica relacional.

Estar disponível é se entregar ao fluxo dos acontecimentos. Existir torna-se, assim, corporificação de nossas experiências. A experiência nesse sentido tem uma dimensão lúdica, porque a ludicidade é fator de prazer, de ser e estar mundo, onde o corpo representa o espaço-tempo da nossa existência biológica, social e cultural.

Por isso, em se tratando de aprendizagem de crianças, é necessário aprender com o corpo no espaço-tempo do Brincar. A expressividade do corpo se torna fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana. A modernidade e, principalmente, o neoliberalismo, que afastou o homem das atividades lúdicas.

Se quisermos ver-sentir a aprendizagem numa perspectiva da experiência do saber significativo, é necessário resgatar o caráter lúdico do movimento humano, pois o homem, antes de ser contaminado pelo vírus da sociedade de produção, era um ser brincante. Como disse Von Shilher, (in; MAURINAS-BOUSQUET, 1991) “o homem só é inteiramente humano quando brinca”. (p.05)

O existir corporal se manifesta no Brincar-jogar numa dimensão humanamente lúdica, prazerosa, que busca a experiência significativa em suas relações sócio-culturais. O objetivo do jogo e/ou brincadeira seria o próprio processo e não o resultado, o produto final. Assim, ludicidade seria uma possibilidade de dar sentido ao ser-sendo, vivendo e aprendendo no cotidiano do mundo. Nossas experiências de aprendizagens escolares e não-escolares deveriam acontecer na e pela (re)criação, buscando possibilidade de estarmos corporificando nossas experiências de forma prazerosa e significativa, pois a palavra recreação, do latim, (re)create, significa criar-se de novo. É o que somos de fato: eternos aprendizes, desde que não sejamos capturados pelas malhas do conhecimento científico de visão positivista, que permeia o mundo acadêmico, em que conhecimento nem sempre é saber no sentido da sabedoria. Nessa maneira de conhecer, o importante não

é saber, mas memorizar informações. E o excesso de informações, como afirma Larrosa (2001), é um dos maiores obstáculos para nossas experiências significativas.

Portanto, o saber-fazer, na perspectiva da experiência lúdica, é uma das possibilidades de (re)significar o espaço-tempo escolar e o não-escolar. Por meio de jogos e atividades (re)criativas, podemos corporificar nossas experiências, expressá-las (com)sentindo o prazer de ser-conhecer-viver no cotidiano do mundo, (co)movendo com outro e os outros no espaço-tempo de criatividade, criticidade, dialogicidade e busca de sentido para nosso viver.

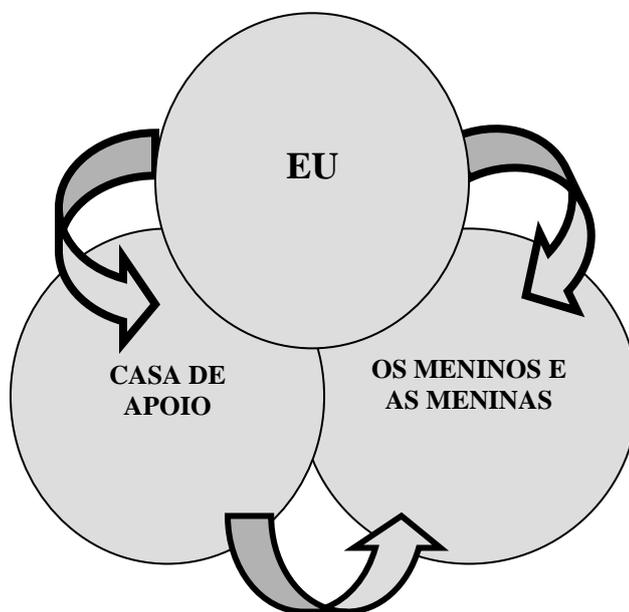
O cotidiano da escola, e de espaços-tempo como “Casas de Apoios”, pode, assim, tornar-se lugar de buscas e descobertas (trans)formadas, (re)veladas e (co)movedoras de nossas ações cotidianas, na cata de sermos-sendo eternos aprendizes de nós mesmos, pois o outro somos nós, nossa força e nossa voz. Assim, ao nos referirmos, em outras possibilidades de sentido, a aprendizagens escolares e não-escolares, o foco será um fazer-saber corporificado, repleto de significado humanamente humano.

5 APRESENTANDO OS RESULTADOS E INVENTANDO DISCUSSÕES ACERCA DELES

Quando eu era criança, durante os jogos que experienciava ao meu bel prazer, desligava-me do mundo dos adultos e re-conectava-me com minhas experiências lúdicas que eram os leitmotive³⁹ do meu viver-brincante. (Carlos Antonio dos Santos)

Neste capítulo, o mais importante da pesquisa, pois visa responder às minhas interrogações (com)tidas em três blocos, trarei ao leitor, de modo didático, cada uma das três interrogações. Logo após, (pró)curo responder a elas, o que foi uma forma estética didática por que optei pois, na prática da coleta de dados, tudo se imbricou, “sujeitobjeto”.

Em um sentido clássico, proponho-me, primeiramente (denominado **BLOCO I**), descrever-me; depois (**BLOCO II**), penetro brincantemente na Casa de Apoio e, finalmente (**BLOCO III**), o eu-no-mundo-brincante-de-mim-mesmo parto para a descrição do outro em estado de “ser-sendo” brincante.



³⁹ Plural de “LEITMOTIV”, motivo condutor de algo; o que impulsiona o sujeito a agir. Quanto ao plural desse termo recorremos a <ciberduvidas.sapo.pt/php/resposta.php?id=826> [Capturado em 21 de março de 2006 as 13h32min.].

5.1 BLOCO I – DO INVESTIGADOR E SUA ATUAÇÃO

Nesta escritura, especialmente, não evidenciarei meus referenciais teóricos, mas eles estão lá, em minha narrativa. Há Larrosa, no valor que fornece aos resgates das experiências de sentido; Maturana, no Amar-Brincar, e Kelleman acerca do corpo: corpo reprimido, corpo solto, corpo que “forma” e se (trans)forma processualmente no decorrer de nossas experiências vividas. Uma experiência de sentido de eu “ser sendo” nessa pesquisa, um “sujeito encarnado”, no dizer de Namajanovch. Outros autores aparecerão não como marcos, mas apenas para clarear pontos ou esclarecer significados. Prefiri recorrer a diversas poéticas, concordando com Heidegger (1995): a arte (poesia, canções, literatura, cinema etc.) ilumina ou clareia “uma verdade”, assim como ele fez com o par de sapatos da pintura de Vincent Van Gogh (1853-1890).

Martim Heidegger ilustra esse aparecimento de “uma verdade” considerando a compreensão onto-artística contemporânea da obra do pintor holandês Van Gogh e suas múltiplas versões de “Os Pares de Sapatos”. Esse filósofo existencialista alemão utiliza

(...) ‘como meio de mostraçãõ do ‘pôr-em-obra da verdade’, qual tese central do pensamento heideggeriano que coloca a verdade como categoria estética fundamental, ao destruir, por um lado, o império fugaz do Belo inteligível, universal, pelo qual se todas as coisas são belas são-no apenas porque nele participam, ou então, porque este é uma propriedade do objecto, ou porque reside no sujeito que põe por si mesmo a beleza na coisa contemplada; e, por outro, ao destronar o reinado da emoção, da experiência-vivida (Erlebnis) como características fundamentais da criação e da contemplação estética. A Arte e a obra no seu dar-se primordial mantém-se sempre envolvida no enigmático mistério que é próprio do dar-se do Ser no espaço vazio da tela na partitura sem notas do compositor musical, na pedra informe do escultor ou no papel em branco do poeta. (Rosete, 1997, p.1)

Aqui falarei de mim, depois do outro (instituição; meninos e meninas etc.). Diz Maddox (2006, p. 1) que

Construir uma narrativa sobre a minha própria vida também revelou ser uma preparação muito boa para escrever sobre a de outra pessoa. Desde que eu me tornei uma biógrafa, descobri que eu tendo a aceitar boa quantidade de dados que pertencem ao plano da psicanálise, tais como "a criança é um pai para o homem"; ou ainda que os pequenos detalhes, aparentemente irrelevantes, são importantes, e que nada revela uma vida de forma mais evidente que a maneira de escolher um companheiro, ou de encarar a perda de parentes. (p. 1)

Nesse sentido de Maddox (2006), penso fornecer aqui meu primeiro passo para o doutorado, e, por meio de um projeto-ser (projeto de vida acadêmico-científico), construir

a psicobiografia de um grande psicanalista brincante que se tornou “nascido protagonista estrelar” (PINEL, 2006) no Estado do Espírito Santo. Ao mesmo tempo, essa renomada cientista da Psico-pedagogia justifica-me primeiro dizer meu nome (nomear-me) para, então, me autorizar a nomear o outro (nomeá-los).

Neste bloco, pretendemos responder às interrogações que levantamos (vide capítulo Metodologia da Pesquisa). Efetuamos um texto não-linear e o fizemos intencionalmente, objetivando mostrar ao leitor as dinâmicas complexas das respostas, compatíveis com a complexidade das interrogações e dos fatos-sentidos buscados nas perguntas.

O que é “eu sendo no cotidiano do mundo” dessa investigação científica, fenomenológico-existencial, envolvida existencialmente com a experiência do Brincar e, ao mesmo tempo, distanciando-se?

Para responder a essa interrogação, vamos dizer: de meu leitmotiv, de minha história de vida com minha proposta de pesquisa, invento, considerando dados concretos e “aquilo que resta da minha memória”, uma autobiografia ou como conceitua Pinel (2001), uma psicobiografia, em que me descrevo, revelo-me, exponho-me e digo o que e como sou sendo eu mesmo no cotidiano do mundo. Nesse sentido psicobiográfico, “(...) enfatizo uma teoria [...] compreensiva” (PINEL, 2002, p. 2) e invento-me, e corro

(...) incansavelmente em busca do seu personagem: do que deseja dizer; o que sentia; os motivos daquele texto; o drama/comédia de ser si mesmo (singularidade) na pluralidade. A todo instante [o psicobiógrafo] deve assustar-se e (co)mover-se com os motivos que o levaram a escolher aquela pessoa que ele mesmo tornará conhecida, ou uma personalidade (grande nome) que ele irá reforçar o mito ou o idílio ou não. (...) O psicobiógrafo invade vidas oficiais e não-oficiais, extra-oficiais ou mesmo (re)constrói vidas vividas em uma psicobiografia. (PINEL, 2002, p. 5)

Marinheiro só!

Década de sessenta, anos turbulentos marcados pelos gritos de liberdade política e cultural.

“Era um garoto, que como eu, amava os Beatles e os Rolling Stones. Girava o mundo sempre a cantar, as coisas lindas da América”⁴⁰, era uma das músicas que mais (to)cavam

⁴⁰ Trecho da canção (versão brasileira) “Era Um Garoto Que Como Eu, Amava os Beatles e os Rolling Stones”, gravada pela banda de rock (década de 60/ 70) “Os Incríveis”. Original italiana de Migliacci e Lusini, numa versão muito popular de Brancato Júnior. Trata-se de um “cult” do movimento musical denominado Jovem Guarda. A letra da música é de protesto, contra a guerra do Vietnã.

os corações da juventude naqueles tempos, (re)tratando o momento histórico de busca de modos de “ser sendo” contestador-libertador, (re)velando o cenário da realidade vivida de modo autoritário e repressor. As palavras de ordem eram revolução, transformação, reformas, mudanças... O clamor por liberdade ecoava em todos os cantos do Brasil e também em outros países das Américas, como Estados Unidos. Vários movimentos sócio-culturais aconteciam. Época marcada pela guerra do Vietnã, pelo movimento “hippie”, pela Bossa Nova, pelo Rock Roll, pelas drogas e pela liberdade sexual. Havia sido descoberta a pílula anticoncepcional, facilitando o movimento “Paz e Amor”, cujo marco foi o Festival de Woodstock. Paralelamente, o clima e a cultura ocidental facilitaram a restituição de psico-pedagogos do porte de Wilhelm Reich (1897-1957), por exemplo, que legitima a liberdade e soltura corporal tão emitida pelos jovens da época. Ao mesmo tempo, em 1964, ocorre a queda do governo civil, instaurando o militarismo, legitimado pelos empresários. Esse período, considerado “Revolução de 31 de Março”, tornou-se um longo período de repressão psicológica e física. No entanto, pessoas e grupos conseguiam subverter a ordem estabelecida, produzindo e inventando táticas de enfrentamento. Enfrentar é um valor que, depois, irá acompanhar-me em meus modos de “ser sendo” professor, educador, terapeuta corporal etc. Mas vamos com calma.

Nasci, neste contexto revolucionário, em Divinópolis, Estado de Minas Gerais. Quinto filho (o do meio) de uma família de dez irmãos, seis mulheres e quatro homens. Meus pais, filhos de pequenos agricultores e criadores de gado, descendem de portugueses, índios e negros. Vindos da zona rural da cidade de Perdigão, Minas Gerais, estabeleceram-se em Divinópolis como comerciantes. Assim, influenciado por essa geração revolucionária, nasce e cresce meu modo de ser trabalhador e, ao mesmo tempo, reivindicador de uma sociedade livre, justa e humana. Um “ser sendo” que busca desde menino, o direito de Brincar. Sonha com um mundo onde as crianças possam expressar seus modos de ser brincantes e criativos respeitados em seu processo crescimento e desenvolvimento.

Minha história com o trabalho é precoce, muita parecida com a de milhares de crianças que ainda são exploradas em todos os cantos do Brasil, mesmo existindo o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Aos sete anos, comecei a trabalhar: fui auxiliar de sapateiro, engraxate (ofício comum naquele tempo), vendedor de picolés, auxiliar de vendedor e entregador num armazém de propriedade da família, entre outros.

No entanto, nem tudo era dever (trabalho). Existia prazer (espaço para Brincar, jogar futebol, correr, pular, saltar, deitar e rolar...), pois as crianças sempre encontram um jeito, ou melhor, um espaço para brincar, mesmo com a repressão da família, da escola e de outras instituições sociais.

Oh! Querida Divinópolis! Hoje tão distante de mim. Trata-se de “(...) um retrato na parede”⁴¹, como dizia o poeta Drummond de Andrade (1902-1987). Quantas saudades, “eu tenho da aurora da minha vida da minha infância querida, dos tempos que não voltam mais”⁴². Dores, prazeres, sofrimentos, mas também muita alegria pelas lembranças das cantigas de rodas e dos folguedos, jogos e brincadeiras que marcaram meu cotidiano infantil.

Naquele tempo vivido, principalmente no interior, os jogos e as brincadeiras aconteciam nas ruas, nos campos de várzea e nos terrenos baldios. Algumas brincadeiras, como pique-esconde, pique-pega, queimada, pé-na-lata, pião, bolinha de gude, papagaios (pipas) e futebol etc, marcaram meu mundo infantil. Jogar futebol era minha paixão. Em minhas horas de folga era o que eu mais fazia. Ainda guardo as lembranças dos jogos realizados aos domingos nos campos da zona rural de Divinópolis, que eram, para mim, formas de buscar sentido para meu modo de “ser sendo” criança trabalhadora. Durante os jogos, desligava-me do mundo dos adultos e conectava-me a minhas experiências lúdicas, que eram o leitmotiv de meu viver. Penso que foi aí que tudo começou, ou seja, minha busca pela liberdade de expressão corporal e pelo direito de Brincar.

Começava, então, minha história de revolucionário contra a opressão do corpo das crianças e a busca de meu “ser sendo” brincante. Travei uma verdadeira batalha com as escolas. Os professores diziam que eu só queria Brincar. Uma professora disse que “ele [eu] vive brincando, não quer nada com os estudos”. Como consequência, eles me deixavam de castigo ou reprimiam meu modo de “ser sendo” criança brincante, dizendo que eu era rebelde e agressivo. Eu estava era enfrentando, criando e chegaram a me expulsar de uma escola devido a esse meu modo de “ser sendo” brincante e contestador.

⁴¹“Confidência de Itabirano”, Carlos Drummond de Andrade - um de seus poemas mais conhecidos é "Itabira é só um retrato na parede. Mas como dói.", referindo-se ao fato de ele estar morando há muito no Rio. Não recorro a esses versos do grande poeta com saudade e angústia (como apreendo), mas com saudade e alegria.

⁴²Trecho de “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu (1839-1860), poeta brasileiro que publicou, em vida, um único livro denominado “As primaveras”, de 1859, de enorme aceitação popular (in br.geocities.com/edterranova/casimiro.htm).

Hoje fico a refletir: “nunca ninguém” se (pré)ocupou em saber (e muito menos sentir) o que estava acontecendo comigo – um si mesmo no mundo. Este meu modo de expressar era a forma ou o modo de “ser sendo” que eu encontrava para dar sentido a meu existir naquele momento.

Compreendo agora que os problemas vividos por nossa família naquela época, principalmente decorrentes do acidente⁴³ com meu irmão, mais velho do que eu dois anos (ele tinha dez e eu oito anos) levaram meus pais a cuidarem mais das dores dele, esquecendo-se das minhas. Como lembrei anteriormente, vivíamos um período de turbulência, e eu não poderia escapar a isso (e nem meu irmão), pois éramos do mundo, e mundo, no existencialismo, é sócio-historicidade, como bem destaca Chauí (1996). Ao mesmo tempo, tínhamos os modos de ser sendo assim e assado. Nesse contexto, o Brincar, o futebol e a rebeldia contra a repressão do corpo na escola, foram as formas (modos de ser sendo) de enfrentamentos encontrados para (pro)seguir naquele momento existencial, levando a vida e deixando a vida me levar.

Passagem-Travessia

Como boa parte das crianças brasileiras, também sonhei em ser um jogador de futebol profissional. Este sonho, (com)juntamente com sair de casa em busca de outros modos de “ser sendo” no mundo de aventuras e novas descobertas lúdicas ou não, me levou para a Marinha. Aos 17 anos, ainda adolescente, tornei-me marinheiro e fui servir a nossa Nação em um navio de pesquisa. A sede desse espaço-tempo de pesquisa “positivista” (e das úteis à instituição) situava-se no Rio de Janeiro.

Tempos de adaptações advindas dos “rituais de iniciação”. Naquele lugar, sentia-me aberto às novas formas de ver-sentir-existir no cotidiano do mundo de um navio que viajava pelos mares à cata de informações sobre as águas brasileiras e sulamericanas. Existia muita repressão corporal⁴⁴ (como nos tempos da escola) e, ao mesmo tempo, espaço para Brincar em um navio onde a maioria da tripulação era do sexo masculino, sendo algumas pesquisadoras do sexo feminino, o que quebrava o machismo e facilitava suas expressões. Eram relações turbulentas, prazerosas, divertidas. Havia brincantes jocosos, como

⁴³ Esse meu irmão queimou-se (queimadura de terceiro grau) da cintura para baixo, quando brincava nos fundos de uma indústria siderúrgica da cidade, que fez (e faz) parte do pólo industrial de Divinópolis-MG.

⁴⁴ Pinel (2003) descreve o marinheiro de *Querelle*: corpo endurecido, de Rodes, dizia Jean Genet.

preconceituosos. Mas brincantes. Um motivo para (sobre)viver em tempos de tempestade e bonança em alto mar (ou na terra) era a função do ato sentido de Brincar e de inventar brincadeiras. Frankl (1991), um psicólogo existencialista, experienciando adversidades (muito mais duras que estar sendo na Marinha) já afirmava o valor e a importância do bom humor (que pede um tipo de Brincar) como base para nossa sustentação humana, nossa resiliência, isto é, nossa capacidade de cair, mas de levantar. O humor (como ato sentido-brincante) produzia suporte para isso.

Planejadamente solto – haveria intenção ou não?⁴⁵ - no navio, ou então estavam à nossa disposição jogos como dama, xadrez, dominó, tênis de mesa, baralho etc. Os instrumentos provocavam-nos a Brincar e re-inventar modos de “ser sendo” brincante. Tudo isso de sentido acontecia durante as viagens. Mas também, nesse cotidiano inventivo, emergiam outras formas-modos de Brincar, de tocar, pegar ou não os corpos uns dos outros quando havia (com)sentimentos. Um tocar no outro como especular (de si mesmo). De início, uns estranhos desejos-brincantes, que, depois, (dês)velavam camaradagens, amizades (ou não), hombridade, mas sempre brincadeiras, brinquedos, ludicidades... Um aprendizado nos modos coletivos de a gente “ser sendo” homem, de “ser sendo” marinheiro, de “ser sendo” profissional da Marinha, de “ser sendo” homem do mar, do azul, da imensidão, da vastidão, das interrogações, das descobertas, dos *insights*. Um “ritual de passagem” para se vivenciar o “Guia de Sentido Coragem” no modo da compreensão institucional e das autodescobertas. Em certo sentido, mesmo que os instrumentos provocadores dos modos de “ser sendo” brincante dos militares (marinheiros) tivessem sido inseridos planejadamente, ainda assim eles tinham essa força impulsora de entrarmos em contato com eles, devido ao fato sentido de o jogo ser cultural. Mesmo que ali ocorresse competição, pois estávamos em um navio de guerra, eu poderia afirmar que era próprio da cultura e do clima dali mesmo uma soltura corporal em ambiente adverso.

O ritual é um tipo de linguagem, um modo de dizer coisas, na medida em que não só incorpora, mas expressa concepções e valores sociais, religiosos, políticos, econômicos importantes para a sociedade que o pratica. (...) Chamam-se RITOS DE PASSAGEM a cerimônias que marcam a passagem de um indivíduo ou grupo de uma fase do ciclo para outra. Com frequência os rituais de passagem pressupõem a aplicação de maus tratos, de dor e, naturalmente, temor e ansiedade aos envolvidos. Esta ação pode ter por finalidade fortalecer, pelo sofrimento comum, os laços de solidariedade entre um grupo de candidatos; ou demonstrar aos iniciandos e à sociedade a

⁴⁵Numa compreensão sócio-histórica podemos (des)velar uma intencionidade numa instituição tão solidificada como é a Marinha, seja brasileira ou não. Uma intencionalidade marcadamente ideológica, isto é, que controla corpos e movimentos por essa ideologia.

importância social do momento. Pode ainda eventualmente ser explicada em termos da hostilidade latente verificada entre dois grupos de indivíduos: o que pratica e o que sofre os maus tratos, cujos membros, por sua vez, apresentam-se em vias de ser incorporados à categoria do primeiro⁴⁶.

A arte de Brincar se (re)velava no “ser sendo” adolescente-adulto como modos de enfrentar a repressão corporal, as dores, os sofrimentos e a solidão dos vários dias passados entre a imensidão do céu e do mar, longe da terra firme, nosso porto seguro, pelo menos em nosso imaginário. Lembranças emergem de meu modo de “ser sendo” marinheiro-brincante. Paisagens de belas cidades, estados, países surgem como um *flash* em minha memória. Tudo parece revelar encontros e despedidas de uma vida marcada por desafios, descobertas e aventuras mil ao longo de três anos embarcado em um navio.

Após este período, desembarquei⁴⁷ do navio para servir em um quartel da Marinha no Rio de Janeiro. Novos rumos. Outros ventos começam a soprar, um novo ciclo em minha vida. Estudar e formar-me eram meu objetivo. Terminei meu 2º grau estudando à noite. Tempos difíceis. Viajava de trem e de ônibus para chegar à escola em um bairro suburbano carioca. No entanto, o sacrifício era válido, pois sabia da importância do conhecimento para a vida, para meu projeto-ser. Diria Sartre, meu devir, aberto que sou no mundo e para ele as suas experiências.

O sonho não acabou – frase muito popular no período em que os Beatles afirmaram o contrário. Isso continua nos meus modos de “ser sendo” sujeito da esperança, bem ao estilo paulofreireano, “(...) não por pura teimosia, mas por um imperativo existencial e histórico”. (1993, p. 10) O projeto-ser (projeto de vida como devenir ou devir) continuou, mas não por meio de meu desejo de ser um jogador de futebol profissional, pois continuo a jogar esse esporte. Continuei, sim, ligado a esportes em geral, jogos e atividades lúdicas, escolhendo o ofício de professor de Educação Física. Graduei-me por meio de curso de Licenciatura Plena em Educação Física pela Escola de Educação Física da Marinha, CEFAM, Rio de Janeiro – RJ. Eram muitos jogos, torneios, campeonatos, eventos e mais eventos esportivos. O corpo se expressava através de jogos e atividades (re)criativas (des)velando meu “ser sendo” jogador-educador. É obvio que era um curso “datado”, marcado por aquele período e por aquele lugar (escola).

⁴⁶ Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo.

⁴⁷ Termo utilizado por marinheiros, que significa servir em terra firme, sair do navio.

Após o término do curso, fui transferido para Vila Velha-ES para trabalhar em uma escola de formação militar. Logo em seguida, casei-me, continuando a exercer minha profissão de instrutor e professor naquela instituição militar. Criei uma escolinha de natação dentro da Escola da Marinha para filhos e dependentes dos militares, o que foi muito importante para mim, pois passei a dedicar-me mais especificamente à natação infantil.

Precisei aperfeiçoar-me e ler mais sobre natação, Educação Física e Educação em geral. Com isso, comecei a ver-sentir outra maneira de lidar com o processo de ensino-aprendizagem de uma forma geral. Passei a discordar dos métodos rígidos do ensino tradicional, buscando outros modos de “ser sendo” educador mais de sentido, engajado.

Revelava em mim um desejo de ser professor de natação e Educação Física, mas não em uma escola militar, (des)velando meus modos de “ser sendo” sempre em (pró)cura, em busca de algo diferenciado e provocador. Nessa ocasião, passei no concurso para sargento da Marinha, mas não continuei na carreira militar e desliguei-me definitivamente. Estava orgulhoso, pois fora aprovado muito novo, o que ainda hoje é raro. Ao mesmo tempo, sentia que havia outros lugares demandando meu orgulho. Havia dado minha cota a essa importante instituição brasileira.

Mudei para Castelo, sul do Estado do Espírito Santo. Como afirmei, estava casado e, então, nasceu meu primeiro filho. Como destaca Freud (s/d), os filhos são professores dos pais. Então, após o nascimento, consegui um emprego de professor de Educação Física numa escola pública estadual dessa cidade. Ao mesmo tempo, como ensina o sábio vienense, os professores são herdeiros da relação dos pais com os filhos. E nesse processo-sentido, Filloux (in: CASTRO, 2006) se refere ao fato de o professor ter de fazer um retorno sobre si mesmo, uma espécie (impossível) de voltar à infância, para, então, “ser sendo” pedagogo. Com certeza o nascimento do meu segundo filho intensificou esse retorno.

Sabidamente, Lajonquière

(...) fala do desdobramento da diferença dizendo que o professor deve indagar-se sobre si mesmo como a única forma de reconciliação com a criança que ele foi e sobre o que a criança, que tem frente a ele representa no seu inconsciente. Dito de uma outra forma, a ação do professor advirá a partir de seu desejo, de ser um sujeito desejante, o que permitirá reconhecer em cada criança o sujeito desejante que há nela. (Apud CASTRO, 2006, p. 1)

A partir de então, nesses sentidos híbridos de múltiplas interpretações, meus estudos se voltaram para a “aprendizagem infantil” e o “processo de desenvolvimento humano”.

Comecei nessa ocasião minha luta por uma escola pública de qualidade, tornando-me meu modo de “ser sendo” politicamente engajado. Consegui também criar uma outra “escolinha de natação”, desta vez civil é, óbvio, em um clube local. Aos poucos, essa atividade foi crescendo, a ponto de termos de construir uma área maior, com uma piscina própria, por exemplo. Sinto hoje que todas essas minhas decisões eram (des)veladas, nos meus modos de “ser sendo” um educador-professor. No entanto, acima de tudo (co)movido pelo lúdico, pelo Brincar, pelo prazer de inventar e conquistar a criança em um convite de molejo e jogo de corpo. Senti e depois soube dar relevância psico-social a meu ofício.

À medida que me dedicava aos estudos, surgiu à necessidade de fazer uma pós-graduação. Especializei-me em “Pedagogia: Processo Ensino x Aprendizagem”, devido a meu envolvimento com a escola pública e com educação de crianças. O curso foi rigoroso e divertido, não apenas nas relações entre colegas e professores-alunos-alunas, mas sempre sinto as temáticas que estudo como prazerosas. Não foi em vão que minha pesquisa monográfica versou sobre o “Brincar na escola”, focando o movimento humano estando ele-mesmo (corpo) contaminado pelo desejo-de-jogar.

Aprofundando mais meus conhecimentos a respeito do ensino da natação, percebi grande semelhança entre ele e os modos de ensinar e de aprender vividos no contexto militar: um modo de “ser sendo” professor treinador-repetidor de cópias-modelos, uma posição estática de trabalhar apenas com o modelo comportamentalista de Bandura⁴⁸. Dessa vivência do real, passei também a buscar alternativas pedagógicas criativas, lúdicas e libertadoras para a aprendizagem da natação, mostrando mais uma vez meu modo de ser brincante e revolucionário e, ao mesmo tempo, mostrando-me nos modos de “ser sendo” respeitador com os grandes nomes como Bandura, mas numa abertura para mais possibilidades de libertação humana.

Nadar não é apenas copiar, é algo mais que os olhos-sentido não conseguem perceber, que o corpo recusa cristalizar⁴⁹.

(...) pra se entender

Tem que se achar

⁴⁸ Pinel (2004) diz que Albert Bandura (1977) defende que a aprendizagem social se dá pela cópia do modelo. Isso significa que, em situações sociais, o ser humano aprende essencialmente através da imitação, da observação e da reprodução dos comportamentos dos outros. Para Bandura, era possível apreender uma variedade de comportamentos, do mais simples ao mais complexo, sem que o tenhamos de experimentar, de vivê-los. Isso ocorre por uma cadeia de estímulos-reforços a comportamentos explícitos.

⁴⁹ Parafrazeando “Sei lá, Mangueira”.

Que a vida não é só isso que se vê
 É um pouco mais
 Que os olhos não conseguem perceber
 E as mãos não ousam tocar
 E os pés recusam pisar⁵⁰.

A escolinha de natação começa a crescer, a procura aumenta. Modifico completamente a forma metodológica de ensinar a nadar. Proponho novos modos de “ser sendo” professor de crianças pequenas, buscando no lúdico a motivação para o processo ensino-aprendizagem. Aos poucos essa escola de natação (o leitor percebeu que deixo de usar o diminutivo?), com a participação de outros profissionais, minha proposta psico-pedagógica se torna pioneira na área, gerando reconhecimento em todo o Brasil. Tanto que isso é fato-sentido: a partir dessa intervenção, fui convidado a descrevê-lo. Assim, surge o meu primeiro livro: “Natação: ensino-aprendizagem”. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1996.

Esse livro aborda e descreve uma proposta alternativa aos modelos tradicionais de ensinar a criança a aprender a nadar. Na escritura, defendo que “as crianças aprendem com seus corpos, no espaço da liberdade sentida, criticidade, criatividade e ludicidade”. Comecei a receber convites para cursos e palestras a respeito do tema, o que revelou, mais uma vez meus modos de “ser sendo” viajante-brincante, pois, em cada porto, deixa-me mapear pelo lugar, uma espécie de “quebra-cabeças” que produzia formas diferenciadas de eu estar sendo lúdico e tornando o estranho familiar. Neste período, leio tudo o que posso a respeito de aprendizagem, jogos e brincadeiras, alfabetização etc. Faço uma travessia entre o Não-Escolar para o Escolar e, hoje, apreendo-as de forma indissociável. Surgiu, a partir daí, uma oportunidade de trabalhar na Secretaria Estadual de Educação com Formação Continuada de Professores, uma experiência gratificante e, ao mesmo tempo, muito desafiadora, devido à resistência dos professores quanto a mudanças na maneira tradicional de ensinar. Foi um esforço-de-sentido fazer das aulas uma experiência significativa, um processo de ensino-aprendizagem que tocasse a pele-alma dos mestres.

A partir da minha experiência-de-sentido e com este trabalho de Formação, fiquei seduzido a escrever outro livro: “Jogos e Atividades Lúdicas na Alfabetização”. (1998) Neste trabalho, propus, como no livro sobre Natação, que o processo de alfabetização aconteça num espaço da liberdade, criatividade e ludicidade, um espaço-tempo do gozo. Apresentei

⁵⁰ “Sei lá, Mangueira”, de Paulinho da Viola – Hermínio B. de Carvalho.

então uma proposta em que a criança podia aprender ler e escrever com o “corpo em movimento”. Por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, mostrei possibilidades, pistas para transformar aulas em “experiências-de-sentidos”, um espaço-tempo de professores e alunos poderem dar um outro significado “àquilo-ali-de-vivido”. O livro foi muito bem aceito: a Secretaria Estadual de Educação adotou-o em todas as escolas de 1º grau do Estado do Espírito Santo, aprovando, naquela época, a importância de a criança aprender brincando. Os livros apresentam limites? É claro, pois sou um cientista aberto e disponível às aproximações. No entanto, até hoje, conheço profissionais que o utilizam como referência ou inventando “a partir dele”. Isso evoca meus modos de “ser sendo” orgulhoso e feliz, sentimentos infantis que um adulto nunca deveria abandonar, pela carga energética de tornar-se brincante.

Sou um corpo que pulsa.
 Tenho histórias para contar.
 De um corpo que vibra.
 Um desejo incandescente
 Corpo encarnado.
 Uma alma-criança que enfrenta
 Num corpo que expande para o jogo do fogo
 Não temo e nem teimo em me queimar
 Sou isso... Sou aquilo... Sou “aquiloutro”
 Educador, professor, pesquisador, terapeuta corporal.
 Acima de tudo: Brinco!
 E brinco...⁵¹

Nesse sentido-sentido, o de narrar-de-mim, desejo iluminar aquilo que se esconde numa sociedade consumista e devoradora de objetos, que vive em ritmo de vídeos-clipes: sou um humanista! O ato sentido de Brincar junto às crianças e adolescentes (e até da terceira idade) é considerado por mim como prehe de Guias de Sentido, como Respeito. Respeitar a criança, seus modos de “ser sendo” nos jogos, seu corpo e seu desenvolvimento. Esse humanismo conduziu-me sempre no meu “ser-sendo”-Cuidado por uma sociedade menos excludente. Confio em que as micro-ações evocam e provocam o leitor. Quando descrevo a utópica sociedade, livre, como democrática, sinto-penso-atuo nela, na criança que trago em

⁵¹ Poética de Carlos Antonio do Santos e Hiran Pinel (2006), especialmente para essa pesquisa.

mim (as réstias de memórias do menino que fui). E, mesmo que isso seja na dimensão da impossibilidade, não impede que exista minha tentativa e a provocação que faço junto àqueles que estão à minha volta.

Mostro-me nos modos de “ser sendo” um convidador do outro. Eu o convido (e, às vezes, intimo-o) a participar do meu Brincar. Esse Brincar-de-mim-para-você é uma interexperiência: minha experiência com sua experiência. Então, esse Brincar ganha sentido, pois ele se amplia com seu brincar. Sou egoísta e tento impor esse meu modo de gozar (ser sendo do gozo). Entretanto, nas relações interpessoais (dentro e fora da escola; planejadas ou não), mediadas por coisas, e danças, e goz(ações), e gestos mímicos, e pantomima, e rebolado, e bola, e gude-grude, e soltar pipas no ar etc., permitimos suar, esgotar... Não fugimos da catarse advinda dessa atividade. Paraphraseando Guimarães Rosa (2001), “(...) Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura”, diz Riobaldo, personagem clássico de "Grande Sertão: Veredas".

Nestes períodos-vividos, tive de sair do projeto de Formação Continuada de Professores, voltando a trabalhar numa escola de ensino médio. Não fiz disso um drama, mas uma alegria, que também tem seu drama. Nessa escola, continuo trabalhando com a Formação Continuada de professores. Eu e elas, elas e eu conversamos sobre a Formação. Percebemos como os futuros oficiadores do magistério estavam perdidos. Mas quando sentimos, é perdido que podemos sonhar em encontrar, e novamente nos perder.

Nessa deriva, nesse modo de colocar-me novamente nos modos de “ser sendo” marinheiro-de-mim-do-gozo-brincante, sinto-me, de modo simbólico, como um barco (navio?) solto, à deriva, entregue a ventos e tempestades. Não sinto a vida e as experiências como coisas loucas ou saudáveis. Sinto o que me proponho sentir: um barco jogado ao mar. Sou oceano. Sou azul do oceano. Aceno (e aqui resgato) para matizes de meu passado, que constrói meu presente (nessa pesquisa), e sonho com porvir melhor, um projeto-porvir – que ainda falta chegar e contaminar todo meu corpo e tudo de mim no mundo.

Corpo, corporeidade... Terapeuta corporal

O corpo moldado é um corpo fadado ao sofrimento, um corpo em molejo é um corpo que brinca, que se solta, que produz provoc(ações) lúdicas. Um corpo estático e rijo é um corpo marcado pela cultura repressora, um corpo maleável é um corpo resiliente e/ou resistente, que se opõe ao determinismo de lá. (PINEL, 2006, p. 48)

Assim então penso-sinto-atuo o corpo e sua especular corporeidade, uma encorpção de sentido. Um corpo-brincante.

Como foi relatado anteriormente, há muito vinha estudando a respeito da corporeidade, da aprendizagem e, principalmente, das questões emocionais que envolviam crianças e adultos com problemas de aprendizagem. Devido a meu interesse por essas questões relacionadas ao “corpo”, alguns amigos me incentivaram a fazer o curso de formação em Psicoterapia Corporal. Decidi fazê-lo. No curso, pude aprofundar meus estudos sobre Reich, com que me identifiquei de imediato, passando a ler tudo que conseguia a seu respeito (e ainda estou lendo).

Durante minha formação em Psicoterapia Corporal, iniciei um trabalho nessa área com um grupo de idosos em Castelo-ES: Projeto “Corpo e Saúde na Terceira Idade”. Os resultados foram ótimos, motivando-me a continuar pesquisando questões relacionadas à corporeidade do idoso. Esse trabalho também está ligado ao lúdico: nele, procuro, (com)juntamente com os idosos, resgatar o caráter lúdico do movimento humano. Brincamos, dançamos, cantamos os mais variados ritmos e sons, (pro)curando expressar a alegria de ser e estar vivo. É o momento em que o ser sendo criança, adulto, idoso brincante se revela através da expressão corporal de forma lúdica, livre e criativa.

Nesse período, fui convidado para fazer parte da 1ª turma de Análise Bioenergética do Espírito Santo, curso realizado pelo Instituto de Análise Bioenergética de São Paulo, filiado ao “Internacional Institute for Bioenergetic Analysis”, que tem a duração de 5 anos e, é destinado a profissionais das áreas de saúde e educação. Após o término do curso, o aluno recebe o certificado CBT (*Certified Bioenergetic Therapist*) do “Internacional Institute for Bioenergetic Analysis de Ny York”.

Com muitos planos e projetos, concluí o curso de formação em Psicoterapia Corporal, bem como o de Análise Bioenergética.

Além de trabalhar como professor de Educação Física em uma escola de Ensino Médio, sou sócio-proprietário e professor de natação e hidroginástica (do bebê à terceira idade), da Academia Aquática e também atendo como psicoterapeuta corporal em meu consultório particular. Paralelamente a essas atividades, venho desenvolvendo projetos sociais, como: “Corpo e Saúde na Terceira Idade”, que tem como objetivo aprofundar e desenvolver conhecimentos sobre a temática do envelhecimento e da cultura corporal, buscando e fornecendo subsídios para fundamentação do trabalho com atividades corporais, sociais,

educativas e culturais abertas à população idosa; “Projeto Crescer – Esporte, aprendizagem e lazer”, cujo objetivo é trabalhar na área de natação com crianças das escolas públicas de Castelo-ES, de poder socioeconômico baixo, que estejam matriculadas e frequentando as salas da educação infantil à 6ª série do ensino de 1º grau, que apresentem problemas relacionados a seu processo de aprendizagem. Nesse período, ministrei aulas no curso de Pós-Graduação Lato-Senso “Educação Infantil” em faculdade de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

“A partir” desses trabalhos que desenvolvo e dos projetos e propostas que começam a surgir, senti necessidade de aprofundar ainda mais meus estudos e pesquisas. Por isso, resolvi inscrever-me no curso de Mestrado, que, mesmo tendo sido uma experiência (do ato sentido de conhecer), mostrou meus modos de “ser sendo” impaciente frente à não-recomendação da CAPES. Ainda assim, nesses tempos-espaços sombrios, meu sorriso permaneceu, as conquistas advindas das relações interpessoais não se perderam. O Brincar e a brincadeira trazem, nosso mais profundo “ser sendo”, essa vantagem de conhecer sentindo. Nesse curso, conheci minhas possibilidades de ir além de. “Ir além de” significou Brincar de sentir e conhecer.

Foi a partir das relações de entrega, de abertura e de aproximação que fui compreendendo como meu “ser sendo” brincante cativava, assim como o pássaro liberto do cativo. “Ser sendo” brincante e também cair e levantar-se sem dramatizar mais do que a vida, naqueles instantes, me invocava. Fantasiei que já era mestre. Ainda assim, aprendi que a fantasia é o instrumento de um modo teatral de Brincar. O Brincar provou-me essa força que se pode aprender: acima de tudo, podemos ser uns fortes.

Nessa busca de sentido de vida através de meus modos de “ser sendo” brincante, fui convidado a ser professor das disciplinas Metodologia Científica e Pesquisa Educacional do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação no interior do Espírito Santo. Ora, isso era muito provoca-dor. Provocou meus sonhos. Navegar é preciso, assim como o viver. Depois, nesse mesmo processo-sentido, senti-me orgulhoso (leitor, lembra-se da infância?) por ter sido aprovado no processo seletivo de um grande e respeitado Centro Universitário também no interior do ES, assumindo as disciplinas Hidroginástica, Recreação e Lazer, Desenvolvimento Motor e Jogos e Brincadeiras em Educação Física e Pedagogia.

Hoje, no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, propus abrir-me a diversas possibilidades que se relacionassem ao interesse de meu orientador (Educação Não-Escolar e Diversidade) e brincasse de “clow” (meu orientador gosta desse ato sentido de Brincar) e entrei em sintonia (dissintonia?) com o meu tema: “A experiência do corpo da criança no Brincar”. Brincar de que jeito? Resposta: através de Cuidados psico-pedagógicos. De onde esses Cuidados se iluminariam? Resposta: de alguma instituição não-escolar. Qual foi a escolhida? Resposta: a “Casa de Apoio” de Castelo-ES. No entanto, para responder a esse tema, optei por mostrar ao leitor meus envolvimento existenciais nos meus modos de “ser sendo” brincante.

Escolhas e perdas

O existencialismo pontua que nossa vida é de escolhas e de perdas. Ao escolher, perdi. Agora, vou justificar as escolhas. Toda essa problemática, que emerge da temática que escolhi, envolve a criança e sua infância e tem sido parte de minha inquietação ao longo desses últimos anos. Convivo bem de perto com a questão da repetência e da evasão escolar, o descaso dos governantes, a formação do professor, a desistência do professor “como que” contaminado por “uma” Síndrome de Burnout⁵², Desamparo Adquirido⁵³ (GAMA E JESUS, 1991 a, b) e outras questões que afetam profundamente o contexto educacional brasileiro.

Minha formação profissional na área educacional e emocional (sócio-afetiva) me autoriza, baseado em estudos e em muitos projetos com que estive e ainda estou envolvido, a afirmar que é urgente um envolvimento maior daqueles que almejam viver em uma sociedade mais humana e menos excludente, buscando uma Educação de qualidade para todos.

⁵² Pesquisas realizadas por Codo e colaboradores (1999), afirmam que um em cada quatro educadores sofre de exaustão emocional ou síndrome de Burnout.

⁵³ Trata-se de uma tristeza ou infelicidade aprendidas de tanto o sujeito tentar emitir uma resposta e não receber a recompensa devida. Instala-se uma descrença de que se pode novamente tentar e obter sucesso. Trata-se de um termo inventado pelo psicólogo Martim Seligam, que estudou esse quadro clínico, em presos norte-americanos em campos do Vietnã, que recebiam propostas de sair da prisão caso fizessem tais tarefas, mas logo que se completava a tarefa (na expectativa de sair), sorteava-se apenas um ou dois sujeitos, e os outros tinham diminuído a esperança ou a expectativa de ser da esperança, instalando sintomas de depressão, dificuldades de raciocinar logicamente, baixa auto-estima, dificuldade de alimentar-se (emagrecendo assustadoramente), não-abertura a estimulações esperançosas etc. Esse modelo foi desenvolvido em laboratório com animais e muitos outros estudos foram realizados.

Compreendo o enorme desafio que é trabalhar com educação no Brasil, sabendo também que esse trabalho se torna ainda mais difícil, em se tratando de educação de crianças em situação de risco em espaço-tempo não escolar. Pretendo, a partir deste mestrado, continuar meus estudos a respeito do processo de aprendizagem humana e da formação do educador social, em especial os que trabalham com crianças de classes populares em relações situacionais de abandono familiar, partindo de abordagens sócio-psicológicas.

Acredito ser fundamental focar nosso olhar nas experiências do cotidiano do mundo dessas crianças, buscando alternativas de “inter(in)venção (psico)pedagógicas” (COLODETE, 2004), para construirmos espaço-tempo escolar e não-escolar, onde o “ser-sendo” criança possa se manifestar de forma criativa, lúdica, crítica e libertadora.

Outro aspecto é que, a partir disso, pretendo destacar que o Brincar demanda ser visto-sentido como modo de “ser sendo” das “crianças mesmas”, compreendidas como modos de “ser sendo” da aprendizagem. Modos de “ser sendo” do dizer, nomear (a si, ao outro e as coisas do mundo) e viver na carne o lúdico para entrar no mundo adolescente e adulto – mas sem jamais perder esse “ser sendo” brincante.

Nesse modo de ver-sentir, invoco (re)significar o sentido de “educar crianças”, entendendo a complexidade dessa temática e a necessidade da construção e da reconstrução de espaços-tempos permanentes de busca de soluções de problemas que envolvem nosso contexto social de vida, resgatando a alegria como (co)movedora do conhecer, do saber, do crescer.

Ao envolvermo-nos existencialmente com as dores e com as alegrias dos outros “seres humanos” incompreendidos e marginalizados, resistentes e resilientes, felizes ou tristes, como o são essas crianças atendidas por essa “Casa de Apoio” (des)velamos mais estados de sofrimentos e abandono.

Meu projeto aqui-agora, prezado leitor, é o de propor uma aproximação de mim através da história, buscando (des)velar na experiência do outro sentido-significado de “ser sendo” si mesmo no cotidiano do mundo (PINEL E COLODETE, 2004), (re)velando minha experiência vivida. Espero que dela tenham gostado e compreendido-a.

Minha história de vida está ligada também a essas crianças que vivem em estado de sofrimento e abandono: é a história de um menino que teve de buscar muito cedo, no

trabalho, a luta pela sobrevivência, saindo de casa ainda adolescente para os enfrentamentos no sentido de (sobre)viver no cotidiano do mundo.

Portanto, falo de um lugar em que empresto meu ouvido, como disse Sócrates a Glauco: “Me empresta teu ouvido” (sobre o mito da caverna de Platão), ao outro que espera ser ouvido em sua dor... Que empresta seu corpo ao outro para que ele se veja através do espelho que reflete a sua e a minha imagem, de um corpo doído, sofrido, contraído, encorajado pelas amarras das redes das relações sociais. Falo, como disse Pinel (2005), do lugar do “curador ferido” que busca, através da ferida do outro, mergulhar em suas próprias feridas. Usando a metáfora do aquário, falo do peixe aprisionado em seu próprio corpo que precisa curar o outro para se sentir livre de sua própria prisão.

Do menino-homem ferido que busca, através de suas experiências vividas, dar significado a seu próprio viver, que (pro)cura (co)mover-se com o outro através de suas emoções ou conectar-se (com)paixão à dor do outro, construindo, (des)construindo e (re)construindo laços afetivos em suas relações de ser e estar no cotidiano do mundo. Trata-se de ver, vendo, vivendo, amando, sentindo e expressando sensivelmente suas experiências através dos significados produzidos por suas interações sociais, como um “sujeito encarnado”, no dizer de Najamanovich (2001), “complexo”, conforme Morin (2004), “solidário e auto poético”, como nos ensina Maturana (1998).

Não falo de uma teoria, mas de várias que me atravessam, como também de minha experiência de vida, do vivido e do devir. Falo da experiência de marinheiro, que pode experimentar os mares da vida. Das tempestades e calmarias, dos mares existenciais vividos de uma forma intensa e apaixonados.

Portanto, recorrerei sempre a autores e atores do cenário que vai surgindo nessa rede complexa, tecida a partir do vivido e das conexões que vão sendo tecidas no cotidiano de meu viver. Ao sujeito que é atravessado pelo seu tempo e que vive e experiência, no sentido genliano, seu corpo afetivamente, ou seja, que afeta e é afetado nas suas múltiplas complexas e híbridas relações.

Como um velho marinheiro me lancei ao mar das “teorias” guiado pelo espírito da busca. Sabendo das incertezas, teço minha rede de conhecimentos. Minhas referências não são apenas as dos grandes navegantes (teóricos), pois um referencial não é construído somente considerando os grandes navegantes, mas no emaranhado de relações que vivenciamos em nosso mundo vivido, descoberto e representado simbolicamente através dos signos que nos

orientam na apropriação do mundo social. Nesse sentido, usando a metáfora da rede, a cada nó da tessitura, beberei na fonte desses sábios, não como um discípulo que segue cegamente seu mestre, mas tendo-os como uma bússola que postula um norte-rumo-direção, apenas no sentido de orientação. Como a criança que brinca pelo prazer da descoberta, que joga com as regras do jogo, mas também é capaz de mudá-las, ou melhor, (re)significá-las.

Naveguei dialogando com o texto neste contexto de dor, abandono e sofrimento, em que o significado das palavras vai-se auto-organizando numa rede infinita de significações, refletindo os sentidos da navegação. Ferrazo (2003a) a esse respeito nos diz que, “apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os ‘outros’, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros ‘outros’”. (p. 160)

Assim, não sou no sentido singular, sou com o outro e com os outros, no mundo das paisagens, dos objetos e dos signos etc. Os outros somos nós em busca de nós mesmos. Por isso, em nossa compreensão, Ferrazo (2003a) afirma que somos caçadores de nós mesmos. Rastreamos aqui e ali, aproximamo-nos do outro por meio de nossas experiências, buscando sempre explicações de nós mesmos a partir dos outros. Olhando o outro, questionamos nosso modo de ser-existir.

Pronto! Acabei de falar de mim.

Vamos inventar uma travessia.

No próximo bloco de interrogações, o de número dois, descreverei a instituição denominada “Casa de Apoio” de Castelo, situada no sul do Estado de Espírito Santo.

Para compreender a experiência do Brincar, é necessário que compreendamos o local-tempo onde os pequenos e as pequenas brincam.

5.2 BLOCO II: A CASA DE APOIO DE CASTELO-ES

Sobre institucionalização de crianças e/ou adolescentes em situação de abandono.

Qual a história das casas de apoio?

Para responder a essa interrogação contextualizarei, numa dimensão social e histórica, a Criança em estado ou situação de abandono e surgimento das “Casas de Apoio” e assemelhados (ONGs, OSCIPs e Obras Sociais especializadas na área etc.).

Mas quais os significados dos termos “casa”, “de” e “apoio”?

A *Wikipedia* diz que casa, ou uma “casa”, é, em seu sentido mais comum, uma estrutura artificial (ainda que, nos primórdios, o ser humano tenha utilizado, para o mesmo efeito, formações naturais, como cavernas), constituída essencialmente por paredes, geralmente com fundações e uma cobertura que pode ser, ou não, um telhado. Mas uma casa como a “Casa de Apoio” é bem mais (ou deveria ser) que quatro paredes e alicerce. Ao mesmo tempo, carece desses materiais, que, social e historicamente, des-vela uma dimensão emocional com esse lugar-espço no “aqui-agora”.

Uma casa serve, em termos mais práticos – prossegue a *Wikipedia* - para providenciar abrigo contra precipitação, vento, calor e frio, além de servir de refúgio contra ataques de outros animais (ou de outros seres humanos). A “Casa de Apoio” passa, então, a significar lugar de proteger pelo Brincar que amor (des)vela.

O termo “lar” tem uma conotação mais afetiva e pessoal, sendo, pois, a casa vista como o lugar próprio de um indivíduo, o lugar em que ele pode mostrar-se sem medo de ser punido, mas ensinado – num processo vivido de Educação Não-Escolar Informal. A casa é, nesse sentido, uma primeira escola, ou o primeiro espaço-tempo de produção de ensinamentos e aprendizagens. Trata-se de um tempo vivido como estar em privacidade e onde a parte mais significativa da vida pessoal se desenrola, desenvolve-se e produz aprendizagens advindas de ensinamentos.

Apesar de muitas pessoas passarem grande parte do dia em seu emprego fora de casa (ainda que meios de comunicação, como a *Internet*, tenham aumentado o número de pessoas que trabalham em casa), ou em locais de recreação, a memória traz consigo o valor social e historicamente construído de casa e de lar. Em termos gerais, a casa serve, pelo menos, como local de repouso, de descanso, de relaxamento. Há, efetivamente, quem vê sua casa, acima de tudo, como o local onde dorme, sonha e escapa de um cotidiano enfadonho. Um lugar para repor suas energias psico-fisiológicas. A “casa” aqui se refere mais a um “clima psicológico de lar” (segurança; alimentação; afeto etc.) e não necessariamente a um prédio de tijolos com quatro paredes. Mas, na História das Instituições de Apoio aos abandonados e órfãos, diante das adversidades das paisagens

naturais-artificiais e, principalmente, humanas, um lugar físico-concreto necessitava dizer a que veio afastar os diferentes e suas diferenças do seio da “sociedade arrogantemente homogênea”.

“De” é uma preposição. Uma preposição é uma palavra invariável que liga dois elementos da oração (casa+apoio). O “de” (preposição essencial) atua subordinando o segundo elemento (apoio) ao primeiro elemento (casa). Isso significa que o “apoio” só pode emergir na “casa”, no sentido que dela apreendemos como lar, espaço que permite ao “outro de mim” um especular (reflexo espelhar). Ver e sentir os “modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo” em um porto-seguro.

Apoio se refere aos intercâmbios entre sujeitos, em que um carece mais (apoiado) daquele que se sente mais forte (apóia-dor). O apoio pode ser físico (dar alimento na boca do bebê), afetivo (emitir gestos e palavras de carinhos legítimos e sinceros), econômico, pedagógico. O apoiar está ligado à ética e à estética do cuidar. O Cuidado é uma metáfora “toca” ou *ethos* (casa) que protege o outro e a mim mesmo, que, ao cuidar do outro, cuido de mim, dos meus modos de cuidar cuidando.

Nem sempre as “Casas de Apoio” foram favoráveis ao lúdico, enquanto filosofia norteadora de uma instituição. No entanto, o próprio termo refere-se a algumas variáveis relacionadas ao lúdico: primeiro a “casa”, fazendo-se recordar do lar, da família e do ambiente onde deve (ou deveria) proporcionar segurança por meio do respeito e da permissão dos modos de ser sendo criança-filho. O segundo termo, “apoio”, refere-se à ajuda, ao ato sentido de cuidar do outro que demanda “isso aí mesmo”. O “de” liga o apoio a seu lugar-tempo específico ou próprio, a “casa”.

A ciência da Psicologia e da Educação, bem como da Pedagogia e da Psico-pedagogia (assim como a Psicanálise e a Bioenergética), tem pontuado a importância do Brincar, do lúdico como mediador de apoio. Brincando, a criança se expressa, revela-se, rebela-se, alegra-se etc. Nossos autores, marcos referenciais, legitimam como Maturana e Verden-Zoller, Mondin, Santos, Baron, entre outros, nossa afirmativa.

“Casa” nos reporta a casamento, que significa união, comunhão, comum+união. Não é em vão que se diz que “quem casa quer casa”. Quem casa precisa e demanda de um porto-seguro (ou pretensamente forte) para viver e sobre-viver. Sair para as aventuras e saber que existe alguém esperando e um lugar em que pode ficar, ser amado, ser apoiado.

“Apoiar” também apresenta o sentido de segurar alguém pelo braço para evitar que ele caia, ou, se já caído, ajudá-lo a levantar e “dar volta por cima do experienciado como negativo”. Com as crianças, especialmente as “mais pequenas”, esse ato gestual-corporal se des-vela no ato mesmo de Brincar, nos modos de co-mover o pequeno para dentro de si mesmo, numa espécie de um educador ou adulto que caminha por dentro, que vai por dentro (inter+vir).

Respondendo à segunda interrogação

O macro contexto das instituições

Venâncio (1999), comentando o livro, “História Social da Criança Abandonada” (1988), de Maria Luiza Marcílio, aponta os dados que descrevem o cenário histórico de milhares de crianças que, desde a Antigüidade, foram abandonadas por seus familiares. Nesse sentido, prova a existência de um clima psicológico de “proteção à criança sem família”. Assim, a família passa a ser uma invenção social e histórica que, na falta “dela”, precisa de um paralelo, e a criação de instituições de apoio foi uma das saídas, viabilizando que a pessoa tivesse um lugar concreto (mesmo que o psicológico não correspondesse) de permanência.

E isso de “institucionalização” existiu (e continua a existir): há uma preocupação quase teatral (típico de uma sociedade injusta) de apoiar exilados, estrangeiros, prostitutas, meninos e meninas de rua, drogados etc. Ao mesmo tempo, há uma (pré)ocupação legítima, de pessoas, pela situação de horror que o abandono e a rejeição podem provocar e evocar. De modo geral, os adultos se (co)movem com o “marginalizado” quando permitem resgatar sua história de marginalização.

Descrevemos o “conceito” que, em nossa linha de pesquisa, inventamos, para, por meio de pesquisas, transformar-se em “categoria científica”. Descrevemos o que sentimos em nosso estudo, algo “do especular do outro em mim”. O outro, como alteridade, é uma humanidade que me toca, como *focusing* (Gendlin, 1999), como uma penetração sensorial de todo o corpo que demanda apoiar, como uma carência corporal de inventar energias gestuais de apoio, acompanhados pela linguagem oral. O especular, nesse caso, são os metafóricos reflexos (especular: de espelho) quando estou diante daquele a quem “algo falta” (ser sendo da falta de cuidados) e que em mim está transbordando e, por isso, demandando ser dividido, socializado.

Existiu, durante a Alta Idade Média, uma (pré)ocupação com o destino dos enjeitados, principalmente por parte das instituições religiosas. A religião sempre esteve ligada à piedade e à compaixão⁵⁴. Nesse sentido, a comunidade cristã tinha o compromisso de acolher e cuidar dos meninos e meninas em estado de abandono. A partir desse movimento social cristão, foi criado, entre os séculos XIII e XIX, um espaço de assistência e proteção a essa criança em estado de penúria. Inventou-se a denominada “Roda dos Expostos”, ou dos enjeitados, as quais, segundo Venâncio (1999), fundamentado em Marcílio, eram assim descritas:

Forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante - ou Rodeira - que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (p. 1)

Nesses espaços-tempos-vividos, a criança era acolhida, ficando sob os cuidados daquela instituição até completar sete anos de idade. Depois, era encaminhada para atividades produtivas. É importante destacar ainda que, a partir século XVIII, a infância vivida assim, à margem, passa a ser uma questão ou uma preocupação social, tornando-se “alvo de políticas do Estado; mutação que em grande parte explica o progressivo declínio e fechamento das Rodas” (1998, apud VENÂNCIO, 1999, p.1). Este movimento social atingiu seu apogeu nos séculos XIX e XX.

A criação de instituições de apoio e proteção à criança rejeitada surgiu no Brasil Colonial a partir desse sistema de proteção cuja gênese é europeia. Essas Rodas foram inauguradas e mostradas à sociedade, como sua face mesma, em fins do século XVIII, cabendo ao Estado manter ou nutrir os excluídos sociais, como se esses viessem ao mundo por seu (dos excluídos) desejo e não compusessem o mosaico do todo da sociedade. Esse apoio diminuiu na metade do século XIX, época em que o sistema das Rodas teve grande expansão. Mesmo com a desativação das rodas portuguesas,

os receptáculos brasileiros continuavam em pleno vapor, a maioria deles só encerrando suas atividades nos anos 1930-1950 (diga-se, de passagem, não devido ao desaparecimento do abandono de crianças recém-nascidas, mas sim em função das deliberações do *Código de Menores* de 1927, que determinou o fechamento das Rodas). (apud VENÂNCIO, 1999: p. 1)

⁵⁴Ao leitor interessado nessa (co)moção pelos enjeitados no Estado do Espírito Santo, recomendo ler Bonicenna (2004), que apenas descreve a devoção e a caridade das irmandades religiosas na cidade de Vitória, ES.

A história das “Casas de Apoio” no Brasil está ligada às lendárias Roda do Desamparo ou Roda dos Enjeitados. Desvelando esse cenário de dor, sofrimento e rejeição, percebemos que a Santa Casa de Misericórdia foi a primeira instituição a amparar crianças abandonadas no Brasil. Naquela época, não existiam leis que garantissem o direito das crianças abandonadas no Brasil. Conforme o historiador Cid Teixeira, “a Santa Casa assumiu obrigações quando o Estado só pensava em prender, punir e arrecadar, sem lembrar que a colônia crescia e os problemas se avolumavam”. (2005, p.1)

A primeira Roda dos Enjeitados do Brasil foi instalada na Bahia no ano de 1734⁵⁵. Trata-se de um espaço construído em 1716 para acolher-cuidar de crianças rejeitadas pela sociedade baiana no período colonial.

Milhares de crianças, naquele período colonial, foram salvas do desamparo e do abandono por uma caixa cilíndrica de madeira, dividida em dois compartimentos, que girava em torno de um eixo, acionando uma sineta, avisando que havia chegado mais uma criança deixada pela mãe naquele apertado compartimento.

As crianças eram entregues aos cuidados da Santa Casa por vários motivos: negligência e descuido familiar, por exemplo. Mas há outras gêneses: o desamor, a miséria, a fome, a violência, a morte e a separação dos pais etc.

No Estado do Espírito Santo, havia o Instituto Espírito Santense do Bem-Estar do Menor (Pinel, 1987; 1989), filiado à rede assistencial Nacional denominada “Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor” ou FUNABEM. Posteriormente, essa instituição, em decorrência do contexto de desinstitucionalização no Estado do Espírito Santo (aproximadamente em 1987-89), teve e ser fechada, integrando-se ao contexto geral da década de 60 (século XX), de oposição ao estabelecido e com as críticas de que uma “Instituição Total” (Goffman, 1974) massifica o sujeito internado, retirando-lhe a identidade, trocando-a por outra, “coisificada”, pois rotulada ou numerada, perturbando o desenvolvimento-aprendizagem escolar e não-escolar. Uma definição de Instituição Total e suas características pode ser esta:

⁵⁵ Correio da Bahia, o primeiro jornal da Bahia na Internet. Secção Repórter.

(...) é aquela que controla ou busca controlar a vida dos indivíduos a ela submetidos substituindo todas as possibilidades de interação social por "alternativas" internas. O conjunto de efeitos causados pelas instituições totais nos seres humanos é chamado de institucionalização. Algumas características importantes das instituições totais são: conselhos de observadores e patronos, normalmente integrados por membros da classe média alta, os chamados "grandes e notáveis"; cozinhas, refeitórios e dormitórios coletivos; desrespeito aos direitos humanos e à dignidade dos internos; envolvimento de internos em trabalhos não-remunerados ou mal remunerados em troca de pequenos privilégios; frequência compulsória a cultos religiosos; localização rural e/ou isolada; regimes autoritários e opressivos; regras e código de conduta severos; restrições à liberdade pessoal e à posse de objetos pessoais; separação rígida dos sexos; sistemas administrativos hierárquicos; uso excessivo de restrições físicas e medicamentosas; uso obrigatório de uniformes. (Wikipedia, 2006, p. 1)⁵⁶

Para Goffman (1974, p.11), uma “Instituição Total” pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos, com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada.

Esses dados revelam que a questão do menor em situação de abandono não se mostra diferente no contexto atual, mesmo existindo leis como o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), pois as instituições totais ainda existem e há uma tendência de resgatá-las.

O fato sentido é que as crianças atendidas por uma “Casa de Apoio” que não confabula com uma “instituição total” (assim o é em Castelo) trazem a marca que impregnava os órfãos. A esse respeito verifique os dados fornecidos pela “Casa de Apoio” de Castelo - ES sobre os motivos de elas (as crianças) freqüentarem essa instituição, para percebermos as semelhanças com as crianças do período colonial.

A roda dos enjeitados deixou de funcionar em 1945, devido à pressão social que criticava o sistema, o qual, além de proteger crianças rejeitadas, servia de incentivo ao abandono. Esses fatos históricos apontam, além do preconceito, para a falta de compromisso político-social, deixando à mostra que a exclusão e a violência contra essas crianças em estado de abandono vêm sendo construídas historicamente.

⁵⁶ http://pt.wikipedia.org/wiki/Institui%C3%A7%C3%A3o_total

dados do DATASUS/TABNET é: de 00 a 14 anos, 9.086 pessoas; de 15 a 59 anos, 21.999 pessoas e de 60 anos e mais, 3.617 pessoas.

Castelo possui um relevo modelado em rochas cristalinas, bastante acidentado pelas serras da Mantiqueira, destacando-se as do Castelo, da Estrela do Norte e da Prata. O ponto culminante do município é o Pico do Forno Grande, com 2.082 m de altitude. A sede municipal possui uma superfície de 770 m² e está a 10 m de altitude.

Seu principal rio é o Castelo, tendo como afluente o Caxixe, utilizado para fornecimento de água para o município. O clima é classificado como tipo tropical megatérmico, sendo o verão muito quente, com chuvas, e o inverno muito seco.

A economia do município é baseada na agricultura, notando-se um movimento de diversificação agrícola em crescimento e a extração de rochas ornamentais. O agro turismo está em fase inicial de investimento.

Com o crescimento populacional e o desenvolvimento econômico, aumentam também os problemas sociais, principalmente as questões relacionadas às variadas formas de violência contra Crianças e Adolescentes, como: abandono, violência psicológica, física, sexual, prostituição e exploração do trabalho infantil. Tais vivências passam a fazer parte do cotidiano de grande parte das crianças no município, configurando-se numa reprodução do que ocorre no Espírito Santo, que é parte de um país terceiro-mundista chamado Brasil, situado num mundo Ocidental, com diferenças, diversidades, adversidades e justiça para poucos.

Partindo dessa problemática total-geral para a local-específica, surge a necessidade de criação e implementação de políticas públicas destinadas à resolução dessas questões sociais. No dizer de Pinel (2003), uma mudança micro-contextual provoca a Total.

Entretanto, as instituições de ajuda, como a “Casa de Apoio”, por exemplo, ganham sentido quando se consideram as lutas do povo oprimido por melhores condições de vida. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (aprovado em 12 de outubro de 1990, no assim considerado Dia das Crianças) mostram os efeitos de nossas lutas por direitos. Essas legislações garantem normas Jurídicas relativamente avançadas e atualizadas, com a finalidade de programar sistemas de atendimentos e acompanhamento dessa parcela da população catalogada como “em situação de abandono”. Um dos pontos fundamentais da Carta Magna, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei Orgânica

da Assistência Social (LOAS), aprovada em 1993, é a questão da municipalização do atendimento à Criança e ao Adolescente.

Os discursos presentes nessas Leis parecem revelar que “elas” entendem que tal questão facilita a indicação e a rapidez na “solução (?) dos problemas” que surgem no município. Nesse sentido é importante ressaltar que as legislações por si sós não garantem ações práticas no cotidiano dessas crianças. É necessário, além de vontade (?) política por parte dos governantes, o envolvimento da sociedade civil organizada buscando elaborar e programar projetos sociais para essa área em estudo. Sem pressão dos movimentos individuais, grupais e sociais a Política e seus representantes não “caminham” devido a vários motivos, inclusive o desinteresse pelos marginalizados, a não ser que eles fiquem submissos e não se rebelam. E é nesse emaranhado subjetivo de questões complexas e híbridas que nasce o projeto e a implementação da “Casa Apoio” do município de Castelo ES, o que não se configura como um problema desse município, mas uma situação que reflete, especularmente, todo o país e os modos como são tratados (ou inventados) preconceitos, marginalizações, abandonos, por meio de “mentiras que parecem verdades” ou de verdades de fato contidas nas mentiras.

Nessa objetividade que contamina e inventa subjetividades, é que centralizaremos o caso da “Casa de Apoio” de Castelo, ES, sem negar, entretanto, que sua singularidade emerge na pluralidade das casas de apoio do Brasil, quiçá do Ocidente.

A primeira complexidade são os imbricamentos de agências ou instituições de apoio e ajuda. No prédio denominado “Casa de Apoio” de Castelo, funciona o Conselho Tutelar, que, segundo o discurso instituído, é uma presença provisória ali naquela instituição de apoio. Há relação entre os Conselhos Tutelares e a Casa de Apoio, considerando que um Conselho Tutelar, órgão permanente e autônomo, foi criado e legitimado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Os membros desse conselho são eleitos pela população ou comunidade para um mandato de 03 (três) anos. O objetivo dos conselheiros é zelar pelo cumprimento do Estatuto, fazendo-o ser obedecido.

Assim, sua principal atribuição é o atendimento à criança e ao adolescente, sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados, inclusive por ação ou omissão do Estado. Tais conselheiros podem solicitar a abertura de processos e assumir, inclusive, certas atribuições que, antes, eram exclusivas dos juízes, como mediar conflitos em determinadas situações existenciais negativas que não impliquem grave ameaça ou violência à pessoa.

Fazem também o trabalho de “aconselhamento de pais” e/ou responsáveis, o que acaba por significar, em alguns casos, “dar conselhos” mantenedores da ordem moral estabelecida.

No município de Castelo, ES, esse Conselho, dentro de suas atribuições legais, entre janeiro e novembro de 2003, notificou, entre outras situações vivenciais negativas, algumas que envolveram o bem-estar físico e emocional da criança e do adolescente, mas que, pelo relatório oficial (2005), não estão diretamente relacionados a: alcoolismo, roubo, furto, evasão escolar, problema de comportamento, trabalho infantil, entre outros. Entretanto, tais experiências de violência afetam, e muito, a vida dessa população em estudo.

TABELA 2: Casos atendidos pelo Conselho Tutelar de Castelo e encaminhados à “Casa de Apoio” desse município, entre jan. a nov. de 2003.

Tipos de casos atendidos	Nº de casos
Relacionamento Familiar	153
Negligência	72
Agressão	47
Aliciamento de menores	06
Abuso Sexual	05
Prostituição	04
Adoção	00

FONTE: Projeto de implementação/ implantação da “Casa de Apoio” de Castelo (ES), 2005.

O que esses dados (re)velam parece justificar a implementação-implantação da “Casa de Apoio” de Castelo, ES como alternativa para oferecer acolhimento e proteção imediata à criança e ao adolescente vítimas de maus tratos. Essa experiência negativa indica, entre outros, a demanda de um processo de apoio mesmo, bem como outros encaminhamentos, como: “adoção”, o ato sentido de retirar ou afastar a criança das “situações de riscos sociais”; criação de programas pedagógicos que facilitam a Orientação Vocacional e Profissional do adolescente, entre outros.

O Projeto de criação da Casa de Apoio à Criança e ao Adolescente de Castelo foi aprovado pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente em agosto de 2004. Ele traz como “objetivo geral” atender e abrigar, em caráter provisório, esses sujeitos, de ambos os sexos, em caráter provisório, vítimas de maus tratos, na faixa etária de 00 a 14 anos e 11 meses. Esse objetivo é o exigido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, com o qual está de acordo.

A instituição castelense conta com os seguintes profissionais ou “apóia-dores”: uma assistente social, uma psicóloga, quatro educadoras sociais, uma funcionária para a limpeza e um dos técnicos assume a Coordenação Geral.

Apesar de o discurso do estatuto apregoar a presença de pessoal administrativo, não há, por ora, esse profissional na Casa de Apoio. Entretanto, o mais sério é a exigência de pedagogo (a) na estrutura de cuidados e apoio. Tal profissional não existe na instituição, apesar de sabermos das inúmeras faculdades formadoras desses e dessas profissionais da Educação e da Pedagogia.

O “Regimento Interno da Casa de Apoio à Criança e ao Adolescente de Castelo” foi aprovado pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente – COMCAC. Para ser elaborado, ele teve de obedecer a critérios de atendimento, de acordo com aqueles preconizados pelo ECA. Outra exigência diz respeito aos princípios básicos de acolhimento, transitoriedade, convivência familiar e comunitária, os quais devem ser seguidos.

Os objetivos da Casa de Apoio, sob forma de estatuto, são:

Art. 1º - Atender e abrigar crianças e adolescentes de ambos os sexos, residentes no município de Castelo, em caráter provisório e vítimas de maus tratos, observando os critérios de elegibilidade definidos, ou seja:

I – Acolher crianças em processo de adoção, quando solicitado pelo Poder Judiciário;

II – Abrigar por determinação Judicial, provisoriamente crianças, de 0 a 12 anos, bem como adolescentes na faixa etária de 13 a 14 anos e 11 meses, que sejam vítimas de violência em caráter excepcional de emergência, por período máximo de 24 horas, até que o caso possa ser encaminhado aos órgãos competentes;

III – Acolher, provisoriamente, a mãe, juntamente com a criança, em caráter excepcional, quando constatado que os maus tratos foram praticados por outro membro da família e quando a equipe técnica julgar necessário para o fortalecimento do vínculo mãe e filho;

PARÁGRAFO ÚNICO: Abrigar, em situação de emergência, por 24 horas, sem determinação judicial, com autorização da equipe técnica da “Casa de Apoio”, crianças/adolescentes encaminhados pelo Conselho Tutelar.

Art. 2º - Oferecer atendimento psicossocial por meio de procedimentos como: entrevista, aconselhamento e encaminhamento a outros órgãos de apoio existentes na comunidade.

Art. 3º - Acompanhar e promover atendimento às famílias das crianças/adolescentes, oferecendo atendimento psicossocial, visando melhorar o relacionamento intrafamiliar e viabilizando o retorno ao ambiente familiar.

Art. 4º - Atender aos familiares das crianças/adolescentes vítimas de violência, independentemente de estarem abrigados na “Casa de Apoio”.

Art 5º - Mobilizar a comunidade, por meio de campanhas educativas, sobre a temática referente à violência contra crianças e adolescentes.

Art. 6º - Garantir o acesso da clientela abrigada na “Casa de Apoio” a recursos públicos no que se refere a saúde, educação e lazer.

Art. 7º - Oferecer suporte técnico ao Conselho Tutelar e acompanhar os casos relacionados, principalmente, a maus tratos.

A Casa de Apoio está vinculada administrativamente à Secretaria Municipal de Ação Social, que será o órgão-gestor responsável por sua manutenção (recursos humanos, financeiros e materiais).

Em relação à equipe técnica, o art. 20 do Regimento Interno diz que todos os funcionários da “Casa de Apoio” devem estar envolvidos com a proposta pedagógica dessa instituição na perspectiva da interdisciplinaridade. Todas as ações desenvolvidas devem ser trabalhadas em conjunto e visar ao mesmo objetivo.

Assim, as “Casas de Apoio” surgem diante de sofrimento advindo de experiências negativas, como abusos e espancamentos, por exemplo. Elas emergem de poucas, mas fortes, pessoas responsáveis e com sinceros interesses pelas causas das crianças e dos adolescentes “em situação de algum risco”. Nesse compromisso ético e político “das gentes da Casa que inventam gestão pública de dignidade e resgate micro-psico-social”, encontramos uma atitude positiva francamente favorável aos oprimidos. A “Casa de Apoio”, aquela que gosta de ser legitimada pela legislação, parece desejar que o risco que ameaça o desenvolvimento-aprendizagem infantil e juvenil seja, pelo menos, minimizado, oferecendo um programa de apoio, de atendimento em relação ao que as ciências da equipe profissional legitimar. Assim se “(des)vela o ser-sendo” criança mesmo através do lúdico, daquilo que “é-sendo” solto e soltando (libertando-se a si mesma pelo “auto-fazimento”).

O modo de “ser-sendo” que deseja a “Casa de Apoio”, pelo discurso e pelas ações observadas-sentidas na coleta de dados, mostra-se no valor que foca o “ser-sendo” livre diante da importância da assunção de “ser-sendo” da “autonomia”. Uma das características mais evidentes dos seres vivos é sua autonomia, revelam-nos Maturana e Verden-Zöller (2004). O mecanismo que torna os seres vivos autônomos é a “autopoiesis”. Assim, a vida orgânica, ela mesma, se especificou, dentro do domínio molecular, a partir de um processo desse tipo, enquanto ela mesma é um desses processos autônomos. O processo de autonomia tem, então, o sentido usual, ou seja, um sistema é autônomo quando é capaz de especificar suas próprias leis, ou o que é adequado a ele. A criança que os gestores foram parecem “ser-sendo” mostradas permitindo que se mostre o que as crianças impõem: “Precisamos urgentemente de Brincar livres para expressarmos nossos sentimentos, emoções, desejos, raciocínios, pensamentos”.

Crianças que desejam experienciar Gilda, personagem fílmica adulta e lúdica, que brinca de si mesma e se refaz em outras possibilidades. Ser-sendo sem rédeas (a não ser as do mundo mesmo diante da liberdade existencial) numa relação, no que puder ser de “Amar e de Brincar”, como confirma Maturana (2004). Gilda nos diz: “Sou uma mulher sem rédeas”. Esse dizer lúdico e provocador mostra-a no ato sentido mesmo de divertir e Brincar de “ser-sendo” outras mais. Nessa cena, a personagem cessa o jogo da dor de pôr o outro em risco ou se arriscar cada vez mais para a finitude. Em seu “auto-fazimenuto”, ela já mostra “o quanto somos frágeis e efêmeros”. Maturana (2004) parece trazer a lume o desejo “do outro de si” pela criança e pelo adolescente atendidos pela “Casa de Apoio” de Castelo: amar e Brincar estão fundamentados nas emoções, na vida do “ser-sendo si mesmo” no cotidiano do mundo. A gestão da instituição não deseja sentir o medo de os sujeitos dali demonstrarem que são frágeis, que choram, que escutam canções populares sertanejas, cujos versos revelam amores rasgados, finitos e termináveis. Algo pede para chorar, pois é isso mesmo que se “é-sendo” no mundo. No choro, podemos sentir o lúdico no adolescente pela escolha daquilo que os versos embalam. Vive-se, pois, a dor também, mesmo (co)movidos pelo Brincar de “ser-sendo um outro”, um protagonista dramático num teatro vivido.

A demanda psico-pedagógica advinda dessa negatividade-vivida é por uma experiência antagônica, isto é, necessita-se de uma “clínica”, isto é, que alguém faça-sinta-atue, junto com o “sofre-dor”, por meio de escuta. O sofredor é aquele que experienciou um abuso

físico e/ou psicológico e assim se “sentiu mesmo”, pois alguns estudos já mostram que há características psicológicas denominadas “resiliências”, como sendo a capacidade de a pessoa, em situação de experiência negativa, metaforicamente cair e ela mesma, ou com ajuda explícita do outro, levantar-se e prosseguir com a vida, “inventivamente-vivida” no cotidiano.

A “Casa de Apoio” emerge, nesse contexto social-histórico e psicológico educativo, como um recurso de “clínica”, isto é, aquilo que a sociedade espera de um profissional de ajuda (ajudador): que ele faça e/ou invente modos de atender aos desesperos e angústias com que ele não consegue lidar, mesmo sentindo que não há vida dicotomizada, sendo a vida mesma “alegre-triste”, “amorosa-odiada”, “fria-quente”, “feia-bonita” etc. Tudo de vivido apresenta-se indissociado, mas há momentos em que os graus negativos são mais fortes e podem contaminar a ação do sujeito, tornando-o desamparado e infeliz, o que pode ser revelado em tal ponto, fazendo sentir a necessidade de um profissional de ajuda da Educação, da Pedagogia, da Psico-Pedagogia, da Saúde etc.

O que faz o “ajudador” em nossa área psico-pedagógica? Essa clínica se mostra no fazer pensar-sentir por meio da escuta, de preferência “compreensiva” ou “empática”, como trabalham Rogers (1977); Gendlin (1999); Pinel (2001; 2002; 2003; 2006). Trata-se de escutar aquele que não tem vez e nem voz, sem direito a expressar-se de algum modo, denunciando suas dores e desumanidades vividas na sociedade que deveria protegê-lo.

O processo de “escuta” é clínica e pode mostrar-se melhor pela ludicidade, como diz implicitamente Arfouilloux (1983). Uma ludicidade espontânea (Maturana, 2004) que, às vezes, necessita ser planejada para valorizar a afirmativa de Maturana (2004) acerca da dimensão do Brincar como uma entrega ao cotidiano inventivo e de gozo. Um Brincar em si-mesmo, sem intenções futuras, mas um gozo com aquilo de espontâneo vivido, sentido, agido, como afirma Maturana (2004). O “importante da brincadeira” como ato sentido não objetiva um produto ou um resultado. Apesar de até poder tê-lo, não deve ser abordada assim. O Brincar parece aí ser uma arte, um despojar da criança (e do educador) de si mesmo, uma abertura e uma aproximação para a “experiência”. (LARROSA, 2001; 2004)

Nesse sentido-sentido, a criança expressa suas alegrias e dores. Ela o faz de sentido justamente pelo significado do gozo de Brincar. Assim, desse modo, ser “ajudador” é ser um brincante.

No entanto, quando falamos em clínica, podemos provocar a instituição e os saberes constituídos. É isso que desejamos: dizer, sentindo, que, no mundo, há alegrias, mas também seu outro lado, cuja face é a mesma indissociável: a tristeza. E mais: desejamos explicitar que há experiências negativas em que as crianças não conseguem suportar e podem “surtar”. Mas é claro que se há o “surto” é porque há o “saudável”.

Na clínica, o que acontece? Um outro (sofredor: aquele que sofre a dor) chega com uma demanda. Por exemplo: preciso deixar de sentir dor para compreender a agir no mundo. Qual clínica posso oferecer a esse sujeito não-resiliente para “ensiná-lo”, de modo alternativo-emocional, a sê-lo? Escutando-o. E o que ele me diz? Escuta-me!

O ajudador então se cala e escuta (Rogers e Kinget, 1975; apud Dutra, 2002). O sofredor “fala-fala-e-fala” oral ou gestualmente-corporalmente (Gendlin, 1999). Ele nos conta sua história, suas narrativas. Nessa clínica, resgata-se o que Benjamin (1985) defende como o resgate das narrativas, local próprio, segundo Pinel (2006), para capturar, pelo ajudador, as experiências vividas.

O ajudado entra no “corpo-do-outro-de-si” e faz dessa carne viva a sua “casa” (de apoio; seu “ethos”; seu cuidado; o quão estético-belo é ser ético-cuidar). A “casa de apoio” existe concretamente, mas ela só ganha sentido de “casa mesma”, no clima psicossocial do lar, do “porto-in-seguro”. Uma clínica ética diante do profissional da instituição, que se dispõe deixar que o outro demandado entre e, ao mesmo tempo, o ameace, despejando-o de si próprio, desalojando-o de seu papel de “apóia-dor”.

Cenas do cotidiano da “Casa de Apoio” de Castelo-ES

“O primeiro impacto...”.

Ao chegar à “Casa de Apoio”, que, doravante, denominaremos de CA, fomos recebidos com muita simpatia e carinho pela coordenadora, “velha companheira”, pois trabalhamos juntos, dividindo o consultório, onde ela ainda atende como psicóloga e eu, como terapeuta corporal.

Ela já havia conversado conosco em outras visitas a essa casa, quando elaborávamos o projeto de dissertação de Mestrado, tendo sido muito amável e demonstrando muito interesse pela pesquisa, ficando à disposição. Disse também que nos apresentaria aos funcionários, pedindo a cooperação de todos, pois o “Projeto” era de extrema importância

para os envolvidos naquela instituição. É sempre prazeroso quando somos aceitos e bem recebidos como se fosse numa casa.

Logo de entrada, deparamos com alguns membros do “Conselho Tutelar”, que será denominado, de agora em diante, de CT. A educadora social, que denominaremos, neste estudo, de ES, é a pessoa (profissional?) encarregada de lidar com as crianças (no mais, temos de compreender mais esse ofício). Nesse momento, ela chamou a coordenadora para resolver um “problema” com uma criança acolhida. Ficamos com os membros do CT, que nos convidaram para entrar em sua sala. Essa instituição (CT) funciona dentro dessa outra (CA). Pensamos que essa imbricação pode facilitar as ajudas oferecidas, mesmo compreendendo as críticas que se fazem a tais organizações.

Um dos conselheiros começou a falar de seu trabalho. Procuramos escutar sem manifestarmos-nos, aproximando-nos existencialmente dele, envolvendo-nos com sua narrativa. Percebemos muita angústia e certo grau de ansiedade na maneira de relatar o trabalho desenvolvido por eles. Ele se revela preocupado com as crianças e a situação “delas” em vivência de rua – parecendo ser sendo sincero nessas revelações. Gostaríamos de destacar que este CT tomou posse recentemente. Em decorrência disso, o trabalho era novidade, exceto para um deles, que havia feito parte do CT em outro momento. O início sempre produz estranhamentos, e isso é bom. Lamentamos apenas que, em algumas vezes, tudo parece naturalizar-se. Pensamos que um trabalho psico-pedagógico que prevenisse tal naturalização poderia ser planejado junto com a instituição. Estranhar e provocar estranhamentos é algo que nos alerta, nos (co)move e nos incita a tomar decisões.

Apesar dessa ansiedade, consideramos que, ao falarmos de nossa proposta, seríamos escutados – como o fomos. Passamos, então, a descrever a pesquisa e nossos objetivos como meta para tornarmos-nos estudiosos na área. Os conselheiros demonstraram muito interesse pela pesquisa e puseram-se à disposição, principalmente para que pudessem informar sobre quem é a criança que frequenta a CA. Informar, ainda, “como” ela chega até a casa, bem como as dificuldades de se chegar até a criança que precisa de apoio e proteção contra abusos e negligência familiar.

Um dos conselheiros, o mais experiente deles, começou a falar das dificuldades encontradas pelo CT. Sua fala revela a falta de compromisso da sociedade em relação a essas crianças e o desconhecimento quanto ao papel do CT, dificultando, com isso, o trabalho desse órgão, cuja finalidade é proteger crianças e adolescentes “em situação de

risco”. Assim, pela interiorização da experiência, passam a inventar-criar imagens que podem ser incompatíveis ou distorcidas acerca do papel do que é “ser sendo” conselheiro. O conselheiro diz que, muitas vezes, eles são vistos pela sociedade como uma espécie de policial, no sentido de dar punição. Entretanto, ele defende que seu papel é outro: o de produzir práticas de prevenção, por exemplo. Ora, complementa o conselheiro, “isso, muitas vezes, impede de se fazer valer a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”. O conselheiro descreve micro-práticas, pois o problema do abandono e da rejeição tem raízes também sócio-históricas, mas a ajuda ocorre no encontro educador e educando, pelo menos, por ora!

“Parece que é pouco, mas, em janeiro, foram 183 atendimentos e, em fevereiro, 134, relatou um conselheiro, que procurou mostrar as virtudes do trabalho social. Disse que “nós vamos passar os dados do perfil das crianças que são encaminhadas para o nosso conselho”. “Eles [a sociedade] não estão preocupados com o futuro das crianças”, diz outro, de modo contraditório, pois quem inventou o CT foi a sociedade, que a par de seu discurso, não dá subsídio suficiente para o funcionamento. Nesse sentido, o conselheiro parece dizer que o CT funciona como uma maquiagem para os problemas vividos na instituição, encobrando-os.

O conselheiro prossegue afirmando que “ainda que tenha muitas crianças perambulando pelas ruas de Castelo, isso não tem aumentado a convivência entre elas, os transeuntes e a sociedade”. Como ele faz essa denúncia? “As pessoas que constituem essa sociedade dominante vêem essas crianças como vagabundas, eles a percebem assim”. Penso que essa percepção pode ser tão forte que as próprias crianças a introjetem e passem a atuar nos “modos de ser sendo vagabundas” (ou o que isso significa).

Um dos conselheiros afirmou: “Está aumentando o número de crianças perambulando pelas ruas de nossa cidade”. Em nenhum momento, isso é pontuado dentro do contexto social e econômico. Para provar sua afirmação, ele apresenta um bilhete que encontrou com uma criança que pedia esmola pelas ruas da cidade. Eis o que estava escrito:

<p>- ESTOU PEDINDO UMA AJUDA PARA COMPRAR ARROZ, FEIJÃO E MANTIMENTOS PARA MEUS IRMÃOS MENORES DE IDADE. <u>É MELHOR PEDIR QUE ROUBAR, NÃO IMPORTA O TAMANHO DA AJUDA, O IMPORTANTE É DAR DE BOM CORAÇÃO. ACEITO VALE TRANSPORTE E VALE REFEIÇÃO. DEUS TE ABENÇOE!</u></p>
--

O bilhete tem um teor comum devido ao discurso de auto-piedade de que as classes subalternas são obrigadas a se apropriar, sendo, ao mesmo tempo, uma estratégia de sobrevivência. Interessante que a frase “é melhor pedir que roubar”, compactuando com o discurso dominante, vem grifada. A miserabilidade dos doa(dores) é tão forte que já se pede vale-transporte, que tem, em nossa sociedade, valor de dinheiro, simbolizado por um pedaço de papel.

O interessante é que, de imediato, tudo isso vem à nossa cabeça. Trazemos a lume essas subjetividades e procuramos identificar aspectos positivos-negativos de tais experiências. Por isso, pensamos que Merleau-Ponty fala das dificuldades que temos em suspendermos totalmente quando propomo-nos mergulhar numa experiência.

Uma conselheira disse que, “neste momento, nossa cidade está com muitos ciganos acampados e que “a criança que trazia esse bilhete pode ser criança desse grupo”, encontrando no “estrangeiro” a culpabilidade, como se nossas crianças não pudessem ter dificuldades ou não passassem por elas. De qualquer modo, os ciganos, por sua representação social, causam muito furor (por mostrarem-se à deriva) e, ao mesmo tempo, muita atração (pela estranha estética, assemelhando-se aos *hippies*). “Mas isso não importa”, ela corrige o discursado. “Não interessa que sejam ciganos, negros ou quem quer que seja. O mais importante é que é uma criança, um ser humano em situação de rua”, afirma de modo politicamente correto e, ao mesmo tempo, sincero.

Percebemos o quanto esses conselheiros estavam (co)movidos com a dor dessas crianças, que são uma realidade na maioria das cidades brasileiras, uma (pre)sença, infelizmente, bastante naturalizada, mas que ainda produz estranhamentos. Essa cena dialógica dos conselheiros conosco mostra o quanto é (pré)ocupante a realidade na qual coletamos dados pelo viés da descrição fenomenológico-existencial. Capturamos que os conselheiros, em sua maioria, mostram-se nos “modos de ser sendo sinceros e preocupados” com sua tarefa social. No entanto, crianças e adolescentes em situação de rua, abandonados e rejeitados, expostos às mais diversas situações de riscos, não são “privilégio” de Castelo, mas de todo o país e, quiçá, do mundo ocidental. Mesmo países mais desenvolvidos têm pessoas que experienciam forte processo dolorido de ser sendo marginalizadas – à margem da sociedade - como se elas não sustentassem esse todo macro social.

Em sendo assim, é fundamental, como disseram Soares e Daolio (2005), Müller e Marttineli (2005), que eu mergulhe no cotidiano do mundo dessas crianças e adolescentes,

buscando nesse próprio espaço-tempo descrever as “táticas” que vêm aos borbotões onde menos se espera um aproveitar das brechas, um movimento perturbador. São sentimentos-pensamentos-ações que se (des)velam como subversões dos lugares organizados, inventando modos alternativos de uma lógica que foge a essa mais formal.

Quando referimo-nos a cotidiano e tática, lembramo-nos de que são duas categorias de Michel de Certeau (1996). As táticas são enfrentamentos desses pequenos frente às vicissitudes e adversidades experienciadas. É como se, metaforicamente, eles caíssem e, por si sós, se levantassem. Ou que a presença de adultos ou um menino maior os evoque a se re-inventar, criando possibilidades. Aquele que tem motivo para viver suporta as adversidades. Como diria Nietzsche num de seus mais famosos aforismos: *Lo que no me mata, me fortalece*. (Nietzsche, 1844-1900)

A coordenadora voltou à sala do CT e ficou ouvindo a narrativa dos conselheiros. (Pró)curei⁵⁷ não interferir e apenas escutar. Escutar – que é diferente de ouvir – é aqui descrito no sentido empático. A palavra empatia (do grego *empathia*) significa afeto ou paixão. Como no ensinamento de Rogers (1977), no modo como o compreendi, “ser sendo” empático na pesquisa (que ao mesmo tempo se torna intervenção) exige de mim o ato sentido de, cuidadosamente, colocar-me no lugar (espaço-ambiente natural e/ou artificial) e no tempo (sócio-historicidade) do outro, no seu aqui-agora, (co)movendo-me a um envolvimento existencial e, ao mesmo tempo, a um distanciamento reflexivo.

Eles (os conselheiros) começaram a apresentar dados que, a meu ver, poderiam contribuir para o trabalho. A princípio, é importante para mim saber “o que e como é uma criança que freqüenta este espaço-tempo de apoio e acolhimento” para ir à cata delas, daquelas que passam pela casa. Vale focar o significado de passagem: um estado processual transitório e que pode (e deve) ser psico-pedagogicamente significativo. Lugar de aprendizagens significativas. Como diz Carkhuff (in FELDMAN e MIRANDA, 2001), ninguém sai ileso de um encontro humano, seja positiva ou negativamente. São crianças que só vão ao lugar de sentido para experienciar possibilidades de se reinventarem nas vicissitudes mundanas. Não buscar apoio – segurança de um adulto aberto e facilitador de tais aprendizagens, as significativas.

⁵⁷ Minha proposta aqui nesse estudo é também produzir novos significados das palavras, brincando com elas, tal qual a criança frente a seus brinquedos e suas brincadeiras. Aqui desejo dizer que sou favorável – como ser sendo no mundo – ao cuidado. Não ao curar, mas ao cuidar. Minha (pre)sença ali junto é de Cuidado. Entretanto, o leitor poderá inventar, também de modo lúdico, outros sentidos.

Ali, junto deles, seus modos de sinceridade também me proporcionavam aprendizagens significativas. Assim eles foram apresentando dados e, ao mesmo tempo, a coordenadora, que é psicóloga, também participava desse diálogo, que o próprio acaso propiciou, demonstrando uma vez mais a riqueza de mergulharmos existencialmente no cotidiano, no espaço-vivido dessas pessoas. Pois é aqui mesmo que a experiência acontece. Como disse Larrosa (2001, 2004), “a experiência é o que me passa o que me acontece, o que me toca”, eu diria é que me (co) move junto aos outros.

Fiquei neste momento entre os que (re)colhem e os que (a)colhem. O CT tem o papel de encontrar, colher, identificar e proteger as crianças que estão em estado de negligência e abandono. Já a CA tem o papel de acolher e proporcionar modos psico-pedagógicos, que, de maneira intencional, produza no sujeito do abandono sua força de enfrentamento, uma energia que o ajude a (re)encontrar um estímulo, um norte, uma direção para prosseguir sua caminhada de ser-estar sendo criança em estado de desprezo, humilhação, sofrimento. Um “ser sendo” com sentimentos abandônicos!

Assim, nessa caminhada de experiência junto aos adultos que propõem cuidar, como ato sentido de cidadania, algumas frases ficaram na memória, martelando a uma (pró)cura de sentido: “Existem muitos problemas com crianças da zona rural”, a primeira afirmativa. Outra: “Falta um acompanhamento mais sistematizado no acompanhamento dos casos” – revelação comum nessa esfera de dimensão desumana, devido a muitos casos. Outra mais: “A casa tem pouco espaço e estrutura para apoiar” – iluminando os limites dessas e outras instituições que encontram no Estado as maiores barreiras, bem como na própria formação desses apoia(dores). Finalmente, disse um conselheiro acerca dos preconceitos que experiencia ao exercer seu trabalho: “Um dia desses, nem me lembro mais o dia ou a data, fui abordado na rua e me disseram que eu era doido de ir atrás dessas crianças... Disseram-me que os pequenos são vagabundos, que menino tem é que trabalhar...”, mostrando-se comprometido, mas magoado com as opiniões preconceituosas que podem refletir idéias da sociedade maior.

Existem muitas crianças trabalhando! Isso me mata! Essa mania que nós temos acerca do que é uma criança trabalhar saudavelmente e essa mesma trabalhar de modo a “ser sendo” explorada! Há crianças vendendo picolé, colhendo café, trabalhando na roça... (...) A criança fica que nem burro de carga. São abusadas e exploradas. Cria-se o PETI, mas a exploração da criança pelo trabalho forçado ainda é uma grande realidade no Brasil. Ela nem tem tempo para Brincar!,

diz o conselheiro no modo de “ser sendo” emocionado e (com)paixão pelas crianças, um condutor do modo de “ser sendo” compromissado.

“Eu já cheguei a levar crianças para minha casa, mas elas não ficam, pois essas, as mais problemáticas, estão muito desconfiadas, ficam dispersos e parecem se sentir um ‘peixe fora d’água’.” Há necessidade de buscarmos alternativas. Colodete (2004) aborda a de “(in)ter(in)venção”, através da criação de uma “bolsa mágico-provocativa”, inventando-criando modos-meios de ser sendo (re)colhe(dor) e (a)colhe(dor) de crianças que são vítimas de agressões físicas numa comunidade de origem italiana capixaba (Rio Bananal, ES). Mas essa comunidade (nome de Santa Helena) não era uma cultura impregnada de agressão e preconceitos contra certa menina. A garota, que era negra (numa família de etnia branca), chamava Hyngridy, que, etimologicamente, significa “luta(dor)a”. Tratava-se de uma comunidade de uma comunidade resiliente e uma família que a amava. Uma comunidade de cujo seio emergem “gritos abismais”, mas que, ao mesmo tempo, na sua maioria, se opõe ao sistema social injusto, desumano e excludente.

O conselheiro mais experiente terminou o relato: “Sinto que é a falta de amor e responsabilidade dos pais que provoca muito disso que vivemos”. Parece ficar impotente descrevendo o papel do Estado, da Escola e das próprias “Obras Sociais”.

“É confuso e, às vezes, me sinto perdido quando escuto alguém dizendo e criticando o nosso trabalho, que eles mesmos nos nomearam”. Mais adiante, escuto que

há pais que se dizem bondosos e que vêm até aqui e, na nossa frente, têm a coragem de afirmar que desejam é mesmo ficar livres das crianças... Ora, elas querem se afastar dos seus filhos. Tem pai que joga a criança aqui na Casa de Apoio como se aquele ser humano fosse coisa e nossa instituição fosse um depósito.

Esses pais, essas famílias mostram-se, nos seus modos de “ser sendo”, carentes de apoio, de formação continuada de seus educadores e da própria instituição. É como se eles estivessem demandando um trabalho psico-pedagógico junto à comunidade, reinaugurando o significado do CT e da CA como positivas e úteis para a sociedade. Mais adiante, minha opinião é confirmada por um deles: “Alguns pais desconhecem o papel do CT e da CA. No fundo, eles (os pais) querem mesmo ‘é ficar livres dos filhos’... Ou será que não?!”.

Descrevendo a “Casa de Apoio”

Meu objetivo aqui é fazer uma antropologia fenomenológica da “Casa de Apoio” de Castelo, (des)velando-lhe a “cultura institucional”. Vale ressaltar a descrição fenomenológica: refere-se ao modo de a pessoa se sentir (subjetividade) diante do conhecido.

Após esse primeiro contato-impacto, fui conhecer melhor o espaço físico da “Casa de Apoio” e as outras pessoas da CA, aproveitando também para observar as crianças que estavam acolhidas. Logo compreendi que uma instituição “é sendo” através das pessoas que lhe dão vida. Paredes, pinturas, janelas (de madeira ou não) etc., perdem o sentido diante da desumanidade. Na história do Brasil, de assistência aos sofridos, encontramos a figura do “elefante branco”. Assim, cada “coisa” (objetos, paredes etc.) se mostra na humanidade de ser sendo apoiador da criança em estado de abandono.

A “Casa de Apoio” se apresenta em forma de casa.

Fotografia 1 – A “Casa de Apoio”



Fonte: Santos, 2006

Percorrendo o espaço da CA juntamente com a coordenadora, pude perceber que se trata de uma construção nova: paredes pintadas com cores claras e em bom estado de conservação. A CA foi projetada, inicialmente, para ser uma casa de passagem do município e, depois, foi transformada em CA para crianças e adolescentes.

As casas de passagem apresentam um sentido de casa (família; receber o outro como membro de uma imaginária boa família) e passagem (um lugar de ficar pouco; pouco tempo, mas de significado longo).

A CA possui uma sala destinada para o CT, uma para atendimento psicológico e outra para a coordenação da instituição, onde trabalham uma Assistente Social e uma Psicóloga. Possui uma cozinha, três banheiros, uma sala de estar com sofás e um televisor, onde as crianças acolhidas passam grande parte do seu tempo.

Não há espaço físico adequado para um pátio, um *playground*, uma brinquedoteca etc. Para as crianças expressarem ludicamente seu modo de “ser sendo” brincante. A televisão pode mostrar-se como um instrumento inadequado, por alguns motivos. Primeiro: porque ela não é mediada por um educador; segundo: a TV é objeto de muitas críticas, apesar de elogios também; terceiro: as crianças ficam mergulhadas ali sem alguém que lhes desperte do escape. No entanto, assistir a programas de TV não é hábito apenas daquela “Casa de Apoio”. Duarte (2006) diz, com muita ênfase, que

Num país onde mais de 100 milhões de pessoas vêem televisão todos os dias, incluindo algumas dezenas de milhões que, vivendo abaixo da linha de pobreza, têm pouco ou nenhum acesso a bens culturais e/ou a uma educação de qualidade, é compreensível que a TV goze de considerável poder de penetração e exerça grande influência sobre opiniões, crenças e visões de mundo daqueles que com ela se relacionam mais intensamente, especialmente dos que a têm como única fonte de informação e de lazer. (p. 1)

Os modos de “ser sendo” brincante são modificados por causa da TV. Ao mesmo tempo, o lúdico que ela pode “passar” para o imaginário infantil é o imaginário do “ideário neoliberal” de desregulamentação do mercado e deslegitimação do espaço e dos “serviços públicos”.

Isso significa crianças confundindo brincadeira com brinquedo, valorizando mais os brinquedos industrializados que os produzidos por elas mesmas através de sucatas, por exemplo. Mas, ao mesmo tempo, a TV é provocadora e mostra as novidades do mundo, estimulando a fantasia.

As observações no decorrer da pesquisa revelam este cenário marcante: crianças e adolescentes, principalmente acolhidos na CA, deitados no sofá assistindo a filmes e/ou a desenhos animados. Durante as observações, pude perceber que essas crianças passam a maior parte de seu tempo em frente da televisão. Seus olhos ficam estatelados, fascinados

por outro mundo, o que mostra a necessidade de buscarmos alternativas psico-pedagógicas de cuidado, bem como espaço físico adequado para que os acolhidos encontrem sentido-significado de ser e estar sendo criança e adolescente na CA. Trata-se de criar espaços para as crianças se expressarem ludicamente.

Nesse sentido, o Brincar seria um modo mais apropriado de elas se expressarem, afastando-se, pelo menos naquela instituição educativa (logo, de propostas intencionais), da TV, voltando-se para um cotidiano mais imediato, onde elas mesmas inventem modos de “ser sendo” cuidador de suas próprias feridas, tendo como media(dor) um adulto educador, um provocador de desenvolvimentos e aprendizagens. Nas brincadeiras, elas encontram outras possibilidades de (re)significar suas experiências vividas nesse espaço-tempo da CA, numa mediação interessante e evocativa dos autocuidados, dos cuidados do outro e das coisas do mundo em um evento produzidos por elas mesmas.

A CA possui também dois quartos (dormitórios) e uma sala onde as crianças acolhidas realizam atividades pedagógicas (sala de estudo). Ao redor da casa, há um espaço com plantas, mas não existem quaisquer brinquedos (como *playground*, por exemplo), ou área destinada à recreação. Elas realizam essas atividades recreativas no *hall* de entrada, que fica próximo à sala do CT, ou na sala de atividades pedagógicas. A ES nos disse que é necessário interromper várias vezes as atividades por causa do fluxo de pessoas que vão ao CT.

Como funciona a CA

A CA funciona 24 horas por dia. Seu quadro de funcionários é composto por: uma psicóloga, uma assistente social, quatro educadoras sociais (com ensino médio, sem nenhuma formação pedagógica) que cuidam das crianças acolhidas e trabalham em regime de plantão, em turno de 12 (doze) horas. Portanto, sempre há uma ES em companhia das crianças acolhidas. O critério de seleção para trabalhar na CA era por meio de entrevista. Atualmente, a ES, é contratada via concurso público. “Há uma demanda de formação psicopedagógica para as ES. É preciso de mais espaço físico e material para elas desenvolverem um trabalho melhor com as crianças”, disse a Coordenadora.

A CA é coordenada por uma psicóloga, auxiliada pela assistente social. Existe também uma funcionária, auxiliar de serviços gerais, encarregada da limpeza e da comida da casa.

A CA recebe crianças de todo o município, inclusive da zona rural, encaminhadas, em 90% (noventa por cento) dos casos, pelo CT. O restante fica a cargo das escolas e há os casos específicos.

Existem dois tipos de atendimentos:

1. para as crianças que se encontram abrigadas;
2. para as crianças que freqüentam apenas o atendimento psicológico.

As crianças abrigadas ficam por conta das ES; as demais, que recebem o atendimento psicológico, são atendidas semanalmente pela psicóloga.

De acordo com informações prestadas pela Coordenadora da CA, no ano de 2005, estiveram abrigadas na Casa de Apoio 21 (vinte e uma) crianças e 09 (nove) adolescentes, perfazendo um total de 30 (trinta) acolhidas pelos seguintes motivos:

Tabela 3: Número de Crianças-Motivos abrigadas na “Casa de Apoio” em 2005

Motivo do Abrigo	Nº Crianças /Adolescentes
Negligência	20
Violência Física e Psicológica	03
Abandono	05
Abuso Sexual	02

Fonte: Coordenação da “Casa de Apoio” à Criança e ao Adolescente de Castelo - ES

O Serviço Social e outros atendimentos atenderam a 62 (sessenta e duas) crianças e a 10 (dez) adolescentes:

Tabela 4: Número de atendimento na “Casa de Apoio” em 2005

Motivo/Tipo Atendimento	Nº Crianças /Adolescentes
Negligência	21
Violência Psicológica	20
Abuso Sexual	12
Abandono	09
Violência Física	07
Outros	03
Visitas Domiciliares	47
Entrevistas para adoção e laudo	06
Entrevistas Sociais	57

Fonte: Coordenação da “Casa de Apoio” à Criança e ao Adolescente de Castelo - ES

O Setor de Psicologia realizou acompanhamento psicológico de 81 (oitenta e uma) crianças e 15 (quinze) adolescentes, realizou 67 (sessenta e sete) entrevistas de avaliação com pais ou responsáveis, tendo um total de 1.044 atendimentos psicológicos. A classificação deu-se da seguinte forma:

Tabela 5: Motivo da procura pelo atendimento na “Casa de Apoio”

Motivo da Procura	Nº Crianças /Adolescentes
Distúrbio de Comportamento	28
Violência Psicológica	20
Abuso Sexual	15
Violência Física	07
Distúrbio/déficit atenção/ hiperatividade	07
Dificuldade de Aprendizagem	05
Assédio Sexual	02
Abandono	02
Outros	03
Entrevistas para adoção com laudo	08

Fonte: Coordenação da “Casa de Apoio” à Criança e ao Adolescente de Castelo - ES

Encontrei, nesse dia, três crianças e uma adolescente acolhidas.

Nesse momento, as crianças acolhidas estavam sob os cuidados da ES. Acerca de sua formação, ela disse que se trata de ensino médio, sem nenhuma formação pedagógica, somente instrução da coordenação sobre o que fazer com as crianças. Mostrou, em seu modo de “ser sendo” responsável, “o quanto gostaria de aprofundar seus estudos como educadora social”, afirmando gostar do ofício de cuida(dor) de crianças. Conhecer propostas psico-pedagógicas voltadas para crianças em estados de sofrimento e abandono é sua demanda, revelada na fala de sentido:

Nós, educadoras sociais, não temos nenhum treinamento. A gente aprende por estar aqui, discutindo com os outros colegas. Eu fico me perguntando: O que é educadora social? Ela tem diploma? Como ela se forma? Tem livros dessa profissão? (...) Sabe? Eu fico meio perdida e penso, às vezes, que o que fazemos é brincar só. Tem curso de Brincar?

Instituições como CA enfrentam, em seu cotidiano, dificuldades. Muitas soluções são imediatistas e, quase sempre, estão atreladas a certas ideologias políticas, como em várias instituições. Há essa cultura do “aprender fazendo”, de “repetir o que deu certo”, o que acaba constituindo-se num modo institucional de não enfrentar a demanda de formação inicial e continuada.

Entretanto, as dificuldades dos modos de “ser sendo” educadora de desejo de ser aprendente não impediram que eu me aproximasse das crianças. Fiz isso sem dificuldades, talvez devido a essa cultura do aprender fazendo. As crianças ficam à espera de novidades. Fiquei feliz com minha aproximação: lenta e gradual, porém firme, decidido. Como um personagem de TV, um herói cotidiano, eu me mostrava interessado por elas. Os pequenos e as pequenas ali estavam à minha (pre)sença. Não encontrei dificuldades em chegar, sorrir e gostar. Eles devolveram “tudo de mim ali” de investigador (e educador) através de sorrisos (só+risos).

O bom humor e a alegria têm sido considerados duas atitudes psicológicas que minha prática de educador tem apontado como fontes de sustentação de uma existência “caotizada”. Fonte de enfrentamento. As crianças sorriram, e seus lábios abertos contaminaram as portas, os panos... Estou a descrever um só+rir livre e receptivo, pois não abandonaram aquilo com que estavam envolvidos, isto é, “continuaram a Brincar alegremente com a educadora”. O Brincar envolvente...

A ES brincava com elas no *hall* de entrada da CA. Um “bom cartão de visitas”, o Brincar como imagem da CA, uma cultura que pode tornar-se brincante. Um momento de muita alegria e ludicidade. Estavam muito envolvidas existencialmente com a brincadeira. Uma bola vermelha e azul circulava em ondas de sentido: Seja bem-vindo! As crianças mostravam seu ser sendo brincante alegre, espontâneo e descontraído com a bola. Fui capturado pela atividade (com) juntamente com o outro (um alguém sempre de mim).

Fiquei enredado. Inventei meu enredo no enredo que me enredava feito rede. Uma rede que aparecia de mim e contactava as outras redes, preso mesmo ao experienciar das crianças. Uma prisão que escolhi, por isso livre das algemas, liberto no círculo da experiência de sentido de Brincar.

Bola

Bom de bola

Mão na bola

Pé na bola

Chuta bola

Bate bola

Re-bola-bola

Ora bolas!⁵⁸.

Só existia para nós o ato de Brincar. Nós = sujeito e objeto afetados mutuamente naquele momento vivido. Esta cena de sentido me remete aos estudos de Verden-Zöllner (2004) a respeito das brincadeiras infantis, quando disse que “falamos em brincadeira cada vez que observamos seres humanos ou outros animais envolvidos no desfrute do que fazem, como se seu fazer não tivesse nenhum objetivo externo”. (p.144)

As crianças estavam entregues, desfrutando (des+fruta). Um ato sentido de ir por dentro (inter+vir), saboreando, no sentido proposto por Larrosa (2001), aquele momento existencial. Vivenciamos as teorias apresentadas pelos autores de nossos marcos teóricos e concordamos com eles, quando disseram que a brincadeira requer “total inocência” sem (pré)ocupar com “resultados”. Esses estudos e as observações das crianças brincando reforçam minhas idéias a respeito das atividades lúdicas, isto é, “o ato de Brincar é uma atividade de entrega ao vivido” (grifo nosso), ao próprio processo de Brincar.

Após algum tempo, a brincadeira se dispersou.

A bola... Cadê?

Sumiu!?

Uma das crianças se aproximou de mim buscando contato. Sua linguagem foi o sorriso. Um riso só. Um riso de alguém que se escondeu.

Esconde-esconde brinca a menina

Onde estou? – diz agitada

Aqui - acolá? – me faz perde-la

Ela se deixa ver-faz me encontrar

Encontrei-a! – digo a ela

Então me mostre?

Aponte seu só+riso

Respondi com um sorriso. Ela se afastou. Não quis, naquele momento, aproximar-me e conversar com ela e com as outras crianças. Dei-me um tempo para encontrar-me encontrando-me com elas. Antes mesmo, pretendia conhecer melhor o espaço de onde elas

⁵⁸ Texto poético de Hiran Pinel (orientador) e Carlos Antonio Santos.

se mostravam. Uma paisagem arquitetônica, para então (des)velar a paisagem humana da experiência de Brincar.

É importante definir o grupo de crianças, o foco (objeto-tema de investigação) de meu estudo, sabendo-sentindo o significado da CA, sua cultura institucional, marcada pelas pessoas que ali a marcam. Uma cultura brincante que se esboça, mas que falta dizer a que veio e tornar-se mais forte. Fico a observá-las brincando – corpos que “vem-vai-vão”, balançam e ficam estáticos.

O vaivém lúdico, “algo se desenrola” ou “entra em jogo” (...) aquilo que nos evidencia é sempre apenas o vaivém lúdico, de modo que também no jogo humano real o vaivém lúdico é, de algum modo, fundamentalmente atuante. (Buytendijk, 1977, p.67)

Nesse sentido, “o vaivém não seria apenas a manifestação do elemento lúdico, mas caracterizaria a essência do jogo humano, contanto que sempre se trate de uma relação dialética [grifo nosso] entre aparência e realidade”. (p. 67)

Aqueles corpos expressavam vida. Vida é existir. Durante o próprio desenrolar da atividade naquele momento existencial de entrega a uma experiência bem pontuada por Larrosa (2001), encontram-se sinais da CA, indícios que mostram a demanda de um trabalho instrucional que visa à invenção de uma cultura brincante-lúdica. Isso significa que a CA de Castelo já tem o Brincar que ali insiste em se mostrar, mas falta uma opção consciente por isso mesmo.

As informações da coordenadora me dão conta de que aquelas crianças se encontram na faixa etária de três a quatro anos. A princípio, não era a população que eu havia escolhido para ver-olhar e (des)velar a experiência de sentido de elas estarem ali naquele espaço-tempo da CA. Mas nada na vida é tão solidificado, e uma pesquisa, parafraseando Larossa, está sempre aberta às “experiências de sentido”. Como investigador e educador brincante, estou à deriva e aberto às novidades. Elas me (co)movem a inventar meus modos de “ser sendo curioso”.

Porém, opto por manter os registros desses acontecimentos. Os eventos desse dia de observação. Pinel (2003) brinca com o termo “evento”, como algo que é “(sendo) vento”; um vento que toca de sentido nosso “ser sendo”, logo uma experiência significativa. Ao mergulhar existencialmente naquilo de gente que é a CA, que inventa sua cultura, pude perceber e compreender o papel das atividades lúdicas para as crianças. Somente estando

ali, junto com o outro, é que pude capturar esse sentido, a importância da ludicidade na vida, nem sempre “charmosa”, daquelas crianças, sujeitas a diversos tipos de sofrimentos e opressões. Foi preciso experienciar, no sentido proposto por Larrosa (2001, 2004), aquele espaço-tempo vivido.

Percebi o quanto os pequenos e as pequenas se enredam na brincadeira, passando-nos a sensação de que estavam felizes porque estavam ali, naqueles meandros experienciais. Parece que não existiam outras questões na vida delas, nada mais importava neste momento, a não ser o ato de Brincar. Ou por outra: elas trazem questões (e muitas) quando se engendram nos processos brincantes que elas mesmas inventam ou quando são mediadas pelas educadoras e quaisquer outras profissionais.

Devido à falta de espaço físico apropriado na CA, a educadora ocupa os espaços vazios fora da casa para que seja feita a limpeza. As crianças pararam de Brincar enquanto a auxiliar de limpeza dava “uma geral” na casa. Nesse momento, as crianças foram para a cozinha com a ES. É claro também que, para Brincar, basta sentido-vontade. Ao mesmo tempo, vale alertar que uma instituição que se propõe “ser sendo” cuida(dor)a de crianças deve pensar nos espaços como uma metafórica cartografia, onde todos ali vão produzindo, evocando os educadores, invocando os gestores. O cenário da CA nos convida a ampliar o espaço físico. Os personagens dali brincam bravamente, mas seriam mais bem acolhidas se houvesse mais espaço para elas. Naquela ausência de espaço, elas transgridem o estabelecido. Mais espaço às fantasias instituiriam a realidade que demanda ser capturada e compreendida: como superar as vicissitudes? Como essa CA pode ajudar-me nisso que ela se propõe?

Brincando, as crianças apontam sentidos que desejam tomar: cuidar das próprias feridas causadas pelos adultos, que, por sua vez, apreenderam que assim é que é a vida, sem sentido. Descrevemos uma metafórica cartografia de sentido acerca dos significados-sentidos que as crianças atribuem à CA e às atividades que desenvolvem nesse ambiente. Um mapeamento dinâmico me leva à cata dos gostos e dos cheiros.

Fui até a cozinha – minha decisão, um catador de sentidos daquela cultura institucional pelo método fenomenológico existencial. Uma antropologia cultural da CA: cozinhar. Vou chegando com fome de compreender. Vejo que aqui as crianças comem frutas: maçãs, laranjas, bananas etc. A auxiliar da cozinha, de modo generoso, que é uma atitude indispensável a um educador social, distribui outros alimentos. Ela é também educadora. É

isso que eu capturo. Na cozinha, a cozinheira não pode ser ansiosa e nem deve ser egoísta, mas, ao mesmo tempo, deve produzir vontade de comer entre todos. Bom momento para o autocuidado. Enquanto comem, elas sorriem para mim. Um riso insistente que me marca e marca a constituição do clima cultural daquela CA. Uma casa sem cozinha não é casa. Por isso a cozinha produz mais um sentido de “casa”, um lugar-tempo de saber o sabor (o verbo “saber” pode ter dois significados: ter conhecimento e ter sabor)⁵⁹.

Uma “coisa” aprovou em mim o direito de ver-sentir o espaço que tinha atrás da cozinha, atrás daquele sabor que me instigava saber. Vi, então, que lá existia um pequeno quintal com plantas e um pouco de grama. Fui à cata de espaço, anúncio que faço da necessidade dessa CA. Invoco-me conversar. Procuo a educadora e falamos acerca daquele espaço que se mostra atrás da cozinha. Uma possibilidade de se inventarem experiências de sentido pelo lúdico. É impossível não inventar ações de intervenção e, nesse caso, é bom ser nos modos de “ser sendo” espaçoso-provocador. Ela revela que “(...) aqui estamos aguardando a construção de um pátio com brinquedos. É um projeto da administração da CA. Um plano! Um dia eles falaram que vão fazer um pátio para as crianças brincarem”. Fiquei muito feliz com essa fala e mostro-me na pesquisa mesmo esse meu modo de “ser sendo”, aproximando-me da ação e da participação. Penso “que isso será muito bom”, eu devolvo. Recordei a ela os meninos e meninas brincando no *hall* de entrada, traduzindo essa experiência vista em dois significados: “sejam bem-vindos pelo lúdico” e “aqui falta espaço para Brincar”. Ela se surpreende com minha interpretação e começa a reinterpretar, mostrando que a pesquisa fenomenológica é também de intervenção, como descreve AmatuZZi (2001).

Ela confabula que aquela cena por mim vivida de positividade possa produzir incômodo em quem deseja educar: no *hall* de entrada existe pouco espaço físico e, ao mesmo tempo, muito movimento de gente passando. “É bom lembrar que aqui é uma CA, mas aqui funciona o Conselho Tutelar”. Nesse sentido, acredito que o clima cultural da instituição se perde (ou então, nesse hibridismo, se encontra) entre ser uma CA e ser um CT.

O discurso sentido dessa educadora aparece para iluminar o sentido das/ nas minhas observações anteriores. Há uma necessidade de um espaço físico apropriado para as crianças brincarem e para os educadores ensinarem. Ou melhor, um espaço para “ensinarem-aprenderem”.

⁵⁹ Saber/ sabor Home Page: <http://ciberduvidas.sapo.pt/php/resposta.php?id=6073>

Retomo ao cheiro da cozinha. Saio do espaço por detrás. Na cozinha, as crianças ficaram inquietas após o lanche. Ocorreu uma “saciação”? O fato sentido é que elas já não estavam mais sorridentes como antes. Recordo que, brincando, elas sorriam. Como a casa estava sendo limpa, a ES tentava controlar as crianças para que elas não atrapalhassem a limpeza que estava sendo realizada.

Uma das crianças aproximou-se de mim. Ela deveria ter três anos aproximadamente. Sorriu! Sinto que esse sinal significa buscar contato. Sou uma casa aberta, um *ethos*. Então ela me disse: “É titiooo”!, desvelando seu modo de “ser sendo” carente de atenção e afetos”. O sorriso me evoca tudo: pedidos, ausências, alegrias. Há que se capturar sendo investigador (e educador). Estou contaminado pelo sorriso dela. É preciso perspicácia clínica para escutar, com empatia, um só+riso. O sorriso é levado ou conduzido pelo convite da ES que chama todos para o banheiro para que lavem as mãos e escovem os dentes. Enfim, cuidem de si. Saíram correndo e fazendo muito barulho. O sorriso da menina também. Muito barulho, revelando que ali há crianças em natural movimento: corpo-fala-gritos. Quando as crianças se encontram nessa fase da vida, isso se experiencia muito. Coisas delas no mundo. Nem sempre esses movimentos são capturados como de sentido, tanto que é comum os adultos se sentirem incomodados com energia e alegria que emergem de seus corpos repletos de vida. Esqueceram que foram crianças. O educador (pró)cura se envolver com a criança que foi, para, então, estando ali na cena, mostrar-se no igual, mas que ao mesmo tempo, se diferencia. Talvez por isso, por essa mesma incapacidade, detecte-se a repressão contra as crianças e seus movimentos.

Em contextos escolares como o pesquisado por Santos (1998), o movimento corporal é duramente reprimido. As crianças desse estudo (de educação infantil e primeira série do ensino fundamental) eram impedidas de expressar seus corpos de uma forma livre, lúdica e criativa. Deixar os pequenos e as pequenas serem o que estão sendo nos “jeitos de corpo” tem sido algo sugerido como a forma teórico-metodológica mais adequada de educar e deixar que se eduquem. Os vários autores pesquisados por Santos (1998) indicam esse fato, nem sempre considerado. Os adultos se incomodam, muitas vezes, com a mobilidade das crianças devido a sua própria imobilidade. Os rituais de passagem de criança para adolescente e adulto (assim como o idoso) pontuam o aumento do “olhar punitivo” sobre os corpos. Nesse estudo (SANTOS, 1998), alguns professores, tentando impedir o ser sendo criança de movimentar seu corpo durante as aulas, falaram em “levar cordas pra

amarrar as crianças nas carteiras”, mostrando irritação e repressão, não atentando nem para o politicamente correto. Nem todos os educadores são assim, mas esses se mostraram relutantes em “recordarem-se crianças”. Após a ida aos banheiros, as crianças voltaram a Brincar e, novamente, a alegria estava estampada em seus rostos.

A ES manifestava seu modo de ser sendo cuidadosa, organizando o Brincar das crianças, sem apresentar uma atitude repressora. Conversava com elas sempre para ajudá-las. As crianças, nessa fase do desenvolvimento, apresentam dificuldades em seguir regras mais rígidas durante o ato de Brincar. A ES (pro)curava orientá-las, colocar limites de forma carinhosa. A brincadeira foi interrompida rapidamente pela ES. Procurei saber o que havia acontecido. Naquele momento chegava à família de duas crianças que estavam acolhidas. A ES levou as crianças rapidamente para a sala de estar, evitando um encontro entre elas e seus familiares, dizendo que iriam “passar” um filme para elas. Mais tarde, ela me disse que sua atitude de proteção naquele momento estava associada aos sérios problemas de relacionamento na família daquelas crianças. Elas eram vítimas de várias formas de abuso e maus tratos.

As crianças não tiveram nenhum interesse de aproximação com os familiares (pai, avós e tios) que vieram para levá-las de volta. Seus familiares entraram para a sala do CT buscando conversar sobre a guarda dessas crianças, que estavam sob a tutela do CT. Nesse momento, a coordenadora saiu de sua sala, onde atendia a uma adolescente, e disse: “São muitos problemas”, relatou-me, apontando uma adolescente a quem acabava de atender, dizendo que ela sofreu muitos abusos por parte de sua mãe: “Apesar dos problemas, o ambiente é leve”, demonstrando seu modo de ser sendo dedicada, responsável e comprometida com seu trabalho.

Ela se mostrou à disposição da pesquisa, apresentando-me aos funcionários que estavam trabalhando naquele dia. Em seguida, mostrou-me toda a estrutura (histórico, caracterização, controle do movimento e perfil das crianças e dos adolescentes atendidos) e o funcionamento da casa.

Assim foi o meu primeiro contato com a casa. Fiquei muito tocado, (co)movido com o excesso de casos relatados pelos conselheiros e também com o (des)caso, a falta de compromisso mesmo da sociedade em relação ao trabalho desenvolvido pelo CT. Porém, foi possível perceber o quanto aquele espaço vivido da CA poderia ser importante para as crianças enfrentarem o descaso, os maus tratos e o abandono.

A recepção foi muito agradável. É muito bom sentir-se em casa, em rede, (a) colhido (a)colhe(dor), (co)participante, cúmplice dessa trama de estados de abandono e sofrimentos. Receptor, delator e (cuida)dor, ferido, pelas flechas desse sistema social desumano e excludente, que nos torna, muitas vezes, imponentes diante das mazelas sociais. No entanto, “o que a memória ama, fica eterno”⁶⁰, nos ensina a poesia de Adélia Prado. O melhor do amor (desta relação afetiva com a casa) foram as imagens que ficaram gravadas na memória: uma é a do rosto de uma das conselheiras (co) movida, em lágrimas, com a dor das crianças; outra é a das crianças brincando alegremente, como se nada estivesse acontecendo com elas (“não tô nem aí... estou aqui, agora, podendo ‘ser sendo’ criança, ser um corpo brincante”) em sua família. Imagens que revelam o cotidiano desse espaço-tempo vivido da CA, mostrando a dor e o prazer como faces da mesma moeda: de um lado, o descaso, o abuso, a negligência, o abandono; do outro, a alegria, o movimento, a energia, a força e a vida que emergem do ato de Brincar, descortinando modos de “ser sendo” resilientes e possibilidades de (re)criação no sentido de criarem-se de novo outros modos de resistir-existir. Portanto, esse dia de observação foi fundamental para confirmar minhas hipóteses preliminares sobre a atitude de Brincar com *leitmotiv* na vida das crianças.

5.3 BLOCO III: SOBRE OS MENINOS E AS MENINAS

Cuidando por meio da informação

O que é e como é “ser sendo” criança usuária dos serviços públicos de uma “Casa de Apoio” e envolvida, existencialmente, na experiência do corpo do Brincar que ela traz e que ela apreende nessa instituição?

Neste bloco, pretendo (des)velar e (re)velar a experiência de sentido de ser e estar sendo criança sob os cuidados psico-pedagógicos da “Casa de Apoio”. Partindo dos princípios teóricos metodológicos da pesquisa fenomenológica, envolvi-me existencialmente com as crianças, afastando-me reflexivamente, conforme Amatuzzi (2001), para analisar e descrever a experiência vivida por estas crianças neste espaço-tempo.

⁶⁰ Para o Zé, poema de Adélia Prado, dedicando seu amor ao marido-amante-companheiro e outras coisas mais... Zé.

Este bloco foi dividido em dois sub-blocos:

- a) aspectos qualitativos;
- b) aspectos quanti-qualitativos.

Optei conscientemente por inserir mais títulos, configurando uma espécie de cinemática, isto é, palavras que indicam imagens mentais. As descrições e interpretações dos atendimentos psico-pedagógicos⁶¹ serão apresentadas com o objetivo de corresponder ao sentido proposto por fenomenólogos existenciais (Heidegger, Sartre, Forghieri, Rogers, Frankl etc.) de que o ser é no mundo e é mundo.

O leitor encontrará nas interpretações dos dados coletados outros autores além dos nossos marcos teóricos: Maturana, Mondim, Larrosa, Pinel, Kelleman, Najamanovich etc. Isso se deu de modo natural ao nosso sentir. Cremos que isso veio ampliar mais e mais nossa compreensão e provocar o leitor. Desde o início, nosso marco foi atravessado por outros. Outras vezes, alguns autores não são resgatados de modos explícitos, mas o são na sua filosofia, no clima psico-social de seus textos.

5.3.1 Aspectos Qualitativos

Dos sujeitos acolhidos ou de passagem

Ao chegar pela manhã, a CA estava silenciosa. Ainda não eram oito horas da manhã. Deveria haver crianças acolhidas. Pensei: “Devem estar dormindo!”. Porém, ao entrar na sala, a psicóloga estava sentada com uma criança que brincava com jogos de montar, uma cena de cuidado: Cena-Sorge⁶².

A psicóloga veio, nos seus modos de “ser sendo” Cuida-dor-a, informar-me de que, quando chegou, a criança já estava brincando. Parece que ela queria me dar satisfação do que

⁶¹ O termo “psico” refere-se aos atendimentos efetuados pela psicóloga na CA, que podem ser psicólogos ou não (no sentido amplo do termo, incluindo o emocional e o cognitivo). Já o outro termo “pedagógico” refere-se à presença fenomenológico-existencial do pesquisador que ocupa um “duplo lugar”: daquele que investiga para uma dissertação de mestrado e, ao mesmo tempo, de inventor de intervenções educativas e psico-pedagógicas e terapêuticas corporais pela própria postura existencial de escuta. No dizer de Feldman e Miranda (2001), ninguém sai intacto de um encontro humano. Nesse sentido, toda pesquisa fenomenológico-existencial é também de intervenção.

⁶² Cena = episódio; trecho da experiência (vivência); Sorge = termo alemão utilizada por Heidegger e a maioria dos existencialistas; significa cuidar e cuidado. Diz o poeta Caetano Veloso que “se você tem uma idéia incrível/ é melhor fazer uma canção/ está provado que só é possível filosofar em alemão”. Já outro artista, Peninha, diz que mais ou menos assim: “quando a gente ama é claro que a gente cuida”.

estava fazendo, nos modos de “ser sendo” auto-policiaada. De um plano de descuido, atravessou-me seu Cuidado, pois informar é também Cuidar. Não falei nada, apenas sorri, pois o humano não me é estranho (apesar de o desumano me ser). Essa criança morava num lugar de onde era possível ver o movimento de caminhões. Por isso, ela deduziu que o pequeno brincava com carretas, trazendo a sua realidade para o ato do Brincar. A profissional (pro)curava explorar, por meio de perguntas, o cotidiano do mundo dessa criança que mora numa pequena propriedade na Zona Rural do município de Castelo onde seu pai trabalha (em um capril⁶³).

O menino conta detalhadamente as experiências vividas no espaço-tempo junto a esses animais. “As suas falas transbordam nos olhos-sentido, entretanto seu semblante é sendo triste”. (PINEL, 2006, p. 123) Há facilidade de comunicação, mas de um diálogo em tons entristecidos.

Compreendo-o no seu modo de “ser sendo” fechado, assustado, devido a seu momento existencial. Isso se configurou quando, mais tarde, pude conhecer um pouco de sua história de vida: seus pais se agridem mutuamente na frente das crianças. São experiências vividas, em que construímos “formas somáticas” Keleman (1995) que são em si mesmas operadoras de condições ambientais, físicas e afetivas. O corpo responde às “experiências negativas” (PINEL, 2006, p. 233). Ele é uma criança que prefere ficar em casa para Brincar a ir à escola. Quando vai à escola, gosta das aulas de Educação Física, porque pode Brincar. Educação Física, se bem ensinada, parte do Brincar. Por isso, esse “saber-prática” perturba tanto os professores “de salas de aulas”, interessados em conteúdos formais estabelecidos como corretos (SANTOS, 1998).

Ainda vivendo isso, ele nos disse: “Eu gosto de ficar em casa para Brincar”. A psicóloga comentou sobre a importância da escola para sua vida, mas ele não se (co)moveu. Não fez sentido para ele esse conselho. Um menino frágil e sensível, de nove anos de idade, que cursa a segunda série do ensino fundamental se (des)vela num corpo que se mostra pequeno fisicamente. Idade e corpo parecendo incompatíveis.

A psicóloga foi a outra sala, dizendo: “Eu vou buscar sua irmã”. Após alguns minutos, ela apareceu na sala com uma menina de cabelos curtos, olhos muito vivos, muito pequenina, tal qual seu irmão. “Ele faz uma pesquisa de Mestrado em Educação com crianças que

⁶³ Conjunto de cabritos. O pai cuida desses animais.

freqüenta a CA”, diz a psicóloga, apresentando-me como em um *rapport*⁶⁴. Essa pequena menina tem sete anos e freqüenta a 1ª série na mesma escola freqüentada pelo irmão, na Zona Rural do Município de Castelo-ES.

A psicóloga deixou os dois brincando juntos por um tempo, sem interferir, mostrando seu modo de “ser sendo” não diretiva em alguns momentos. Os dois brincaram livremente, (re)velando seus modo de “ser sendo” fechado, assustado. Algumas vezes, a psicóloga intervinha, sem interromper o processo de desenvolvimento do Brincar, revelando-se cuidadora, pois, ”não podemos ignorar a importância da afetividade”, como afirma Arfouilloux (1983), quando estamos em comunicação com o outro e com os outros. É necessário que estejamos abertos ao diálogo. Essa afirmativa encontramos, cada um a seu modo, em Larrosa, Maturana e Pinel.

Já estava terminando o horário, mas, se ela deixasse, eles ficariam brincando por mais tempo, ou melhor, seria difícil encerrar a atividade lúdica, pois eles estavam profundamente envolvidos. Entregaram-se ao ato de Brincar, (re)velando experiências de “sentidos” Larrosa, 2001 “encarnadas” (NAJMANOVICH, 2001) corporificadas (KELEMAN, 1995), ou seja “experiências de sentido-sentido” (PINEL, 2000, 2003).

A psicóloga pediu para eles guardarem o material, pois já havia encerrado o atendimento. Os dois irmãos guardaram o material com muito cuidado, como quem diz: “vamos guardar para poder Brincar outra vez”.

Tive muita curiosidade em interrogá-los, mas, como era o meu primeiro contato, preferi aguardar e esperar outra oportunidade. Em seguida, os dois saíram levando o saco de brinquedos para outra sala, onde se encontrava a psicóloga.

Essas crianças são filhos de pais com problemas psiquiátricos, que se “odeiam”, diz-me a psicóloga em seu modo de cuidar-informando. As crianças vivem, nos seus lares, um ambiente hostil, agressivo, que parece também reproduzir a violência física e concreta do macro-social.

De acordo com a profissional, os pais usam os filhos para “jogar emocionalmente” um contra o outro. “É um ambiente muito pesado, de brigas e acusações e isto já está repercutindo na vida das crianças”. Eles não querem ir à escola, “preferem ficar brincando com os cabritinhos a ir à escola”. Depois diz que “o pai e a mãe usam muito de violência

⁶⁴ Rapport aqui significa preparação psicológica das paisagens (humanas, objetos e naturais).

física com o menino e menos com a menina. A psicóloga demonstra-se (co)movida com a história de vida dessas crianças e pré-ocupada com a sua (deles) experiência (modo de “ser sendo” na empatia). Foi ela que indicou esse caso. “É uma criança provocativa e interessante para ser estudada”, disse-me. “É um menino triste e fechado no seu corpo” complementa, reconhecendo-me nessa área⁶⁵. Em seguida, mostrou-me algumas atividades (desenhos) e narrou um pouco do que havia percebido em três atendimentos.

Os pais são “tão loucos”, segundo ela, a ponto de pedirem para a psiquiatra interná-los, ou seja, um pedia para que outro fosse internado em um hospital psiquiátrico: “Interna-se! Interna-me! Interna-nos!” Nesse clima, (re)afirma a psicóloga: “Estas crianças precisam de muito apoio. É um caso de agressão física e psicológica e seria interessante aprofundar um trabalho com eles”, afirma a psicóloga (co)movida.

A ajudadora deixou a sala para atender um caso de uma adolescente que se queixava de abuso sexual. Disse para eu ficar à vontade, e que, depois, voltaríamos a conversar. Ela estava o tempo todo mostrando seu modo de “ser sendo” disponível e gentil (pró)curando⁶⁶ dar informações acerca de tudo o que acontecia na CA. Seu modo de “ser sendo” (cuida)dor(a) ajudava-me a “retirar o véu” que cobria o corpo dessas crianças, demonstrando o quanto ela estava envolvida existencialmente com elas e com seu trabalho na CA.

Após essas observações, fui para a sala de estar e fiquei entregue aos acontecimentos: “deixaria que o fluxo me levasse à cata da experiência de sentido”, (SANTOS, 2006)⁶⁷ das crianças sob os cuidados psico-pedagógicos da CA.

Assim, com o passar do tempo, entra uma criança na sala e senta-se no sofá ao lado. Não me aproximei. Gosto de deixar as coisas acontecerem, apesar de reconhecer que não existe uma neutralidade total. Percebi em seu corpo um pouco de ansiedade, mostrando-se também agitada. O menino mexia com os dedos tocando a cabeça e movimentava os pés no chão. Sentado no sofá, fazia esses movimentos, essas sinestésias de alguma tensão. Pensei que seria oportuno buscar um contato, e foi o que fiz.

Perguntei se ele vinha sempre aqui?

⁶⁵ Reafirmando ao leitor, sou, além de Professor de Educação Física, Terapeuta Corporal.

⁶⁶ Pró = a favor; movimento-se em direção de ou a; curando = dinâmica processual de curar e ou cuidar. A psicóloga (de fato educadora) cuida de si através de mim (um Outro que prova a Alteridade).

⁶⁷ Estou investigando a possibilidade de o método fenomenológico-existencial de pesquisa ser isso aí mesmo: o pesquisador que se entrega aos fluxos das experiências de sentido.

Ele disse que já morou na CA. “Era eu e meus irmãos, mas agora eu venho só às segundas-feiras para atendimento com a psicóloga (...) Eles [referindo-se às pessoas fora da CA] pensam que a gente vem aqui só porque faz bagunça”.

- O que “te” leva a vir aqui?

Venho para conversar com a tia [psicóloga] (...) Eu estudo e moro num bairro longe da cidade, sabe, tio?! (...) Estou na 5ª série do Ensino Fundamental [parece revelar seu modo de “ser sendo” orgulhoso de estar na escola] (pensando) É!!! Eu gosto muito de estudar, né?! (...) Como educador e principalmente professor, reflito que “gente assim”, desse “calibre humano e cidadão, como o pequeno ali na minha frente, faz falta na nossa sociedade.

Prosseguiu: “É legal morar aqui na CA, né? Eu gostava de dormir e assistir televisão (...) Ah! [como se lembrasse num *insight*] Brincar (sorri num riso aberto, boca aberta, corpo mais solto)”.

A palavra Brincar, por si só, a sua expressão “languageada”, produz movimentos diferenciados do corpo. Nesse sentido, vale recordar Vigotski (PINEL, 2001), afirmando que a Linguagem (o dito verbalmente) muda ao “ser sendo” e o mundo. Larrosa e Maturana também focam esse tema. Recordemos (veja Marco Teórico) que “(...) o homem é um vivente com palavras”. (LARROSA, 2004, p. 152)

O diálogo verbal-corporal vai fluindo e entregamo-nos a seu fluxo. A palavra vem à boca e ao corpo todo, e é ela que nos possibilita (des)velar nossas experiências. O evento que toca nosso mais profundo ser e as expressões dos modos de “ser sendo”, nos (co)move ao outro e as suas experiências, o que nos comprova a Alteridade, a necessidade que temos desse outro para pontuar nossa existência.

Chegou também mais uma criança. Ela era do grupo de colaboradoras de minhas observações anteriores. Sentou-se a meu lado. Brincava com uma bola de soprar. Tenta aproximar-se de mim. Deseja Brincar comigo. Olha-me um pouco desconfiada. Fica assim mesmo a meu lado, brincando com a bola. “Olha na TV. Tio!”, disse-me. Ao mesmo tempo, tempo sol-chuva, mostra-me a bola, o objeto que provoca sua ludicidade. Vê uma conhecida que trouxe um cachorrinho. O animal está no *hall* de entrada. Vai correndo buscar os brinquedos e Brincar com o animal.

As paisagens de experiências ali provocam a menina e ela se abre e se entrega ao fluxo de tais experiências, e eu também evoco (a ela) a importância disso daí. Reconhecendo o

impacto de minha (pre)sença Brincante na coleta de dados dessa pesquisa, recordo Amatzzi (2001), quando ele diz que o método fenomenológico de pesquisa também é de intervenção.

A ES se aproximou buscando contato comigo. Ela não me conhecia ainda e, por isso, falei do projeto. Ela disse que havia um grupo em Vitória que estava tentando montar, em Castelo, um projeto envolvendo crianças em estado de abandono. Esse projeto está dando certo em Vitória (ES): “Ele é mais abrangente do que o nosso aqui da CA”. Justificou-se dizendo que a CA não é orfanato e, às vezes, não tem condições de acolher a todos. Disse-lhe que a coordenadora fará uma reunião com todos os funcionários para que eu possa apresentar o projeto para eles. Em seguida, ela saiu para atender à criança que estava sob seus cuidados.

Com o correr das observações, fui sentindo de fato e, percebendo que a CA – como a maioria delas – mostrou-se sem estrutura, tanto no que se refere ao espaço físico frisando a falta de profissionais disponíveis para os atendimentos psico-pedagógicos. Mesmo existindo uma Cultura institucional que valoriza o lúdico, falta um trabalho sistemático “em cima” dos jogos e das brincadeiras. Falta solidificar uma “Cultura Institucional Brincante” (SANTOS, 2006).

Mesmo diante dos dramas, e dramas é o que não faltam a uma CA, eles (essas peças da vida, cheias de lágrimas e dores) devem ser sendo vividas (ou demandam isso) como em um melodrama mexicano, no sentido da super ou hiper-representação, levando o sub-texto para o histrionismo. Assim, a arte provoca a vida e a vida dá subsídios para sua execução. Tommy, por exemplo, uma ópera-rock, vê sua casa queimar e seus pais morrerem e virarem cinza. Tommy ri então de tantos dramas, uma demanda imediata de escapar à psicotização. (SANTOS E PINEL, 2006, p. 1)⁶⁸

São necessários mais profissionais (cuida)dores. Estamos resgatando o que se denomina educador social que tem uma Formação Psico-Pedagógica específica para esse ofício. O Trabalho Pedagógico-Social exige disponibilidade internalizada e, principalmente, conhecimentos de desenvolvimento-aprendizagem humanos. Nesse contexto, ressalta-se a importância dos jogos e brincadeiras, entendidos também como recursos indispensáveis. Acima de tudo, entretanto, é o desejo de ocupar aquele lugar de Brincar que faz boa parte da produção científica da Educação Social (um tipo de Educação Não-Escolar). Não é,

⁶⁸ “Tommy” (1975) Ópera Rock. Direção de Ken Russell. Um menino vê o pai ser assassinado pelo padrastro e é induzido pelas figuras parentais a nada-ver, nada-sentir e nada-dizer. Música do *The Who*. O menino consegue manter a sanidade nos seus modos de ser sendo Brincante (joga uma espécie de fliperama).

pois, apenas o brinquedo (objetos, regras etc.) que faz o brinca(dor), mas seu desejo, sua “vontade de sentido” Frankl (1991). Pois, como foi revelado pelas crianças durante as entrevistas, o Brincar é o leitimotivo delas estarem e ficarem acolhidas ou de passagem na CA.

*

A psicóloga voltou para atender à criança que aguardava na sala de estar. Ela me convida para observar seu atendimento – mostrando seus modos de “ser sendo” de desejo de ser generosa. Ele tinha 12 anos, apresentava “problemas de relacionamento na escola” e que seu caso talvez estivesse dentro dos objetivos de minha pesquisa, revelando respeito e confiança comigo, no seu modo de “ser sendo”.

Fiquei observando o diálogo entre eles, sem me preocupar em intervir, apenas ouvindo. Eu era uma espécie de co-educador. Na cena psico-pedagógica clínica, a criança narrava o cotidiano de sua casa. Nessa perspectiva, a profissional pró-curava (des)velar o sentido da vida dessa criança, o cotidiano de sua casa e sua vida escolar, fazendo uma espécie de cartografia sentimental do que nós três experienciávamos ali, considerando o texto do menino. Ele conversava com ela com muito desembaraço, deixando entender que já existia uma situação vincular entre eles, pois, afinal, ele é um antigo frequentador da Casa. Os modos de “ser sendo” desembaraçado e relativamente livre-autônomo naquele espaço-tempo do menino era mostrado nas paisagens íntimas e já conhecidas-sentidas por ele.

Em seguida a psicóloga pediu que ele fizesse um desenho livre. Com muito gentileza, ela (pró)curava justificar motivos pelos quais o menino a denomina tia, talvez sabendo ser eu um pedagogo (no sentido de alguém licenciado) e o quanto esse tema nos é caro. Diz ela: “- Eu me sinto bem, não interfere no meu trabalho que me chamem de tia”. Penso que isso demonstra seu modo de “ser sendo” afetiva, uma forma de fortalecer o vínculo, aproximando-se para ganhar mais confiança e atenção das crianças, não havendo, pois, paternalismo ou auto-engano típico da ideologia dominante, como bem destaca Freire (1994). Isso ficou muito claro, pois a criança estava feliz em vir à CA. Seu corpo expressava um modo de “ser sendo” tranqüilo e tímido. Uma “forma” (KELEMAN, 1979) “empática” (ROGERS, 1977) de se envolver e (co)mover-se com as “experiências”, no sentido proposto por Larossa (2001, 2004), dos outros.

Após o desenho, ela pediu de forma carinhosa que a criança explicasse o que havia expressado através do seu desenho. Com muita paciência, ia aos poucos aprofundando ou

(des)velando o mundo dessa criança, que narrava seu cotidiano de forma livre e sem dificuldades de expressar-se. Contava detalhes de sua vida, principalmente sobre sua família.

O pai do menino dava plantão à noite. Ele e os irmãos ficavam sozinhos. A criança tentou esconder esses dados dizendo que dormir sem a presença paterna não era perigoso. Pelo diálogo entre eles (criança e profissional), pude capturar que as crianças vivem sem a mãe. Quem cuida delas é o pai. Na ausência dele, essa criança, que é a mais velha, ajuda nos afazeres domésticos. Ele disse que gosta de fazer essas tarefas, não se importa em ajudar o pai a cuidar da casa e dos irmãos. Isso vivido provoca-me a interrogar: o que levou essa criança a frequentar a CA?

A psicóloga percebeu minha curiosidade-cuidado e disse que “(...) a impressão que dá é que, se você o pega, ele vai quebrar. O menino é muito delicado”. Segundo ela no ano passado (2005), ele ficou abrigado na CA durante seis meses. Eles “(...) são vítimas (ele e seus irmãos) de violência física e tortura psicológica. O que o pai fazia com eles é tortura mesmo, não tem outra palavra”.

O pai tem ódio “descomunal” da mãe e, então, os meninos não podem nem pensar nela. Eles tinham que trabalhar vendendo picolé, cuidar da casa. Se não obedecem são espancados pelo pai. O pai impunha a eles obrigações de adulto, mesmo sendo crianças pequenas, carecendo mais de cuidado do que cuidar. O juiz deu guarda para o pai, mediante um tratamento psicológico e psiquiátrico. O pai surpreendeu, pois está submetendo-se à clínica. Já as crianças o juiz determinou que ficassem em acompanhamento psicológico na própria CA, revelando o grau de confiança da autoridade na instituição e seus profissionais.

Terminei minhas observações desse dia com a impressão de que o estudo ganhava um “norte-rumo-direção”, como é próprio da pesquisa fenomenológico-existencial, que valoriza o processo vivido e não o produto final. Estou descrevendo uma parceria forte, o que era o interesse das pessoas da instituição. Uma vontade de aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre crianças em estado de abandono. Nesse sentido, o estudo de inspiração fenomenológico-existencial ganha contornos, não muito evidentes, mas seguramente presentes, de participação e ação.

*

A partir daqui, pretendo evitar detalhes presentes em meu Diário de Campo. Mostrarei episódios e fragmentos que capturei de modo compreensivo como os mais significativos para (des)velar os modos de ser sendo menino e menina da CA.

Comecei a observar mais uma criança. A psicóloga apresentou-me a ele e tratei de abordá-lo com respeitabilidade, explicando-lhe que o que eu estava fazendo na CA: uma pesquisa. Ele ficou me olhando desconfiado, talvez pensando: o que é isto que ele está falando?, mostrando seu modo de “ser sendo” assustado e desconfiado. Mostrou-se, entretanto, ao longo da abordagem, compreensivo acerca do que eu pretendia: algo como escrever um livro.

Esse menino tinha dez anos e dizia que estava ali por problemas de relacionamentos na escola. O atendimento começou. A profissional pediu para ele falar das coisas de sua vida pessoal, como família, escola, atividades cotidianas. Ele descreveu o projeto de Futebol que freqüentava, denominado “Bom de bola, Bom na escola”. Estava exultante, como milhares de garotos que encontram nos esportes capacidade de defender-se do sofrimento. Uma coragem para enfrentar sua existência metaforicamente tóxica por meio dos jogos. Disse que estava bem com a mãe e com o pai, mas que estava tendo dificuldades de relacionamentos com irmão menor, que tem oito anos.

Ela começou dizendo o que haviam combinado para fazer hoje: “Brincar de futebol de botão”. A profissional aproveitou o jogo para que ele expressasse o que acontecia no projeto de futebol. Ele “narrava”, no dizer de Benjamin (1985), o vivido, a experiência que ele vivia como jogador de futebol: “Eu sou um bom jogador. Gosto de jogar futebol e Brincar. Gosto de soltar pipas também. Eu já sei fazer pipas. Quando tenho dinheiro, eu compro; outras vezes eu mesmo faço”. Suas narrativas (re)velavam seus modos de “ser sendo” criativo e brincante. Um menino que encontrava na experiência do Brincar “sentido”, como bem escreveu Larrosa (2004), um sentido para suas dores e sofrimentos de ter uma mãe com sérios problemas emocionais. Frankl (1991) fala do ser de sentido, um menino jogado no mundo e que tratava de si no cotidiano do mundo, encontrando direção de “ser sendo”.

Foi tentado, então, explorar suas experiências de Brincar de pipa. Conversamos e procuramos mostrar os perigos de soltar pipa, principalmente o uso de cerol. Mas ele não se mostrou “de arrogado”, pois conhecia e sentia tudo de Cuidado que falávamos. De fato ele demonstrou muito conhecimento sobre os cuidados com a pipa e como se faz para proteger os dedos do corte e, ainda assim, usar cerol. Falou dos cuidados de Cuidar do outro, soltando a pipa em lugar mais vazio, sem perigo de cortar. Sua fala (re)vela que o

Brincar de forma livre e criativa possibilita modos de “ser sendo” de enfiamento às vicissitudes do cotidiano de seu mundo.

Iniciamos um jogo de botão, em que eram exploradas certas regras e, a partir daí, ele deveria continuar. O menino, então, expressou aspectos de sua vida afetiva através do Brincar. Sentimentos, desejos e emoções apareceram. Mesmo o menino demonstrando muito interesse pelo jogo, seu semblante parecia triste. São experiências entristecidas. Mas ele jogava com muita intensidade. O pequeno (pro)curava explicar as regras e as várias formas do jogar, revelando que o Brincar intencional produzido pelos educadores sociais e ajudadores evocam no ser sendo sua “vontade de sentido”, uma demanda que toda pessoa tem em encontrar sentido de vida. Ele demonstrou o quanto gosta de futebol. O futebol, segundo ele, era o que mais gostava de fazer. O jogo transcorria tranqüilamente, sendo que o menino ganhou com facilidade, pois não possuíamos, sinceramente, as mesmas habilidades: “Eu já estou acostumado a vencer nos jogos”, diz o orgulhoso (sobre)vivente.

Exploramos outros jogos de que ele gostava, como pingue-pongue, baralho, entre outros tipos como “copo d’água” (quem perde toma um copo de água). Nota-se que essa criança, em seu cotidiano, brinca muito, ou melhor, gosta muito de Brincar e busca espaço-tempo para essa atividade, demonstrando ser uma atividade importante para seu viver cotidiano. Terminamos o jogo com a seguinte frase-incentivadora dita pela psicóloga: “se você for fera no projeto de futebol como você foi nesse jogo, ninguém vai ganhar de você”.

Direcionamos seu atendimento para seus problemas pessoais, e ele disse estar tudo bem, apesar da doença ou fraqueza da mãe. Já estava na hora de terminar.

Após os atendimentos, a profissional me disse: “(...) queria te mostrar a expressão do corpo das crianças, como elas se fecham: parecem não ter a vivência do afeto positivo e legítimo”. Segundo ela, quando tem início o atendimento, “eles chegam fechados corporalmente, retraídos. Ao início das atividades lúdicas, eles se soltam e se expressam, mostrando suas experiências cotidianas de uma forma livre”. Eu compactuo com ela, pois também tenho observado na CA e descrito isso no meu Diário de Campo. Mostro o material no sentido de ratificar sua opinião sensível e significativa assertividade acerca do que vivíamos. Sua fala expressa a importância do Brincar como forma ou atitude de aproximar-se das crianças durante as entrevistas, conforme sugere Arfoulloux (1983).

As dificuldades relacionais dessa criança se mostravam em suas atitudes de furtar na escola: “Ao mesmo tempo, têm-se dados que confabulam abuso sexual contra o pequeno”.

*

Um menino está deitado no sofá assistindo à televisão. Ainda não são 8 horas da manhã. Ele está preguiçosamente sonolento. Depois de um tempo, virou-se para mim e disse: “Eu faço aniversário amanhã.” Perguntei seu nome e quantos anos ia fazer. Disse-me que faria 13 anos. No espaço dialógico entre eu-ele-instituição, emergiu, com sentido, mais uma interrogação: De onde você é? “Eu sou de Cachoeiro de Itapemirim, sabe!”. Em seguida, voltou a se envolver com o desenho animado na TV. Um pré-adolescente em crescimento e o desejo de dizer “estão me desenvolvendo” em meio a agitos das imagens, movimentos inconstantes, um vai-e-vem de sinais de algum tempo vivido.

Fiquei observando existencialmente “aquele corpo” deitado no sofá. Ele estava muito à vontade. O que esse menino faz aqui na CA? Qual o motivo de ele estar aqui na casa? Pensei, observando-o novamente, que ele parece muito pequeno para 13 anos. Perguntei se ele estudava: “Eu estudo em Cachoeiro de Itapemirim”, respondeu ele. Se você estuda em Cachoeiro de Itapemirim, o que você faz aqui na CA? Virou-se para um canto sem responder, voltando a assistir à televisão. A ES chegou à sala com a menina que me recebeu pela manhã na CA no colo. Aproveitei para saber um pouco sobre a pequena. Fui informado de que a criança era da zona rural e freqüentava a casa como acolhida: “No início pensei que ela ia estranhar, mas nada”. Em seguida, segurou-a carinhosamente no colo. A menina estava muito à vontade, e já fazia parte da rotina da casa. Pelo visto, ela era muito bem acolhida pelos profissionais da CA. Talvez esse seja o motivo de ela não reclamar da ausência dos pais. A ES disse: “Os pais só visitaram a criança uma vez depois que ela foi acolhida na CA”.

Com a menina no colo, a ES me perguntou sobre o trabalho. Depois que lhe falei da pesquisa, descrevendo meus objetivos, ela disse:

(...) Eu gostaria de fazer um curso na área, gosto de trabalhar com crianças. Tenho vontade de fazer um curso de Pedagogia, mas não tenho condições financeiras, ganho um salário mínimo e sou divorciada. Se tivesse um curso grátis nessa área, eu faria.

Sua fala revela seu modo de “ser sendo” (cuida)dor(a) de crianças e seu desejo-vontade de aprofundar seus estudos em psico-pedagogia, apontando também a necessidade de a coordenação da CA investir na formação dos seus profissionais. Perguntei-lhe se a pequena criança ficava direto na CA: “Às vezes ela sai aos finais de semana quando o CT autoriza

algumas de nós (ES) a levá-la para nossas casas”, disse a ES. Perguntei à criança se ela gostava de estar ali na casa. Ela apenas me olhou e continuou brincando com seu ursinho de pelúcia. Rodando o bichinho na mão, cantava uma música indecifrável (ou cantarolava), olhando-me no seu modo de “ser sendo” desconfiada. “Ela era assim no início, muito tímida, mas depois que se soltava... Parece uma tagarela está sempre com um brinquedo na mão. Ela vive trocando de brinquedo”, disse a ES. O brinquedo para ela parece fazer a substituição, ou, como diria Winnicott (1975), é um “objeto transacional”, a que ela se apega para dar conta de viver a dor da perda ou a ausência dos pais.

Após um tempo, sem responder a minha pergunta oralmente, levantou-se e saiu pela casa cantarolando. Ela não respondeu, mas fiquei com a impressão de que, para ela, não era importante dizer se gostava ou não. Pareceu-me que a forma de me dizer foi sair e Brincar com seu bichinho, cantando alegremente.

No meu entender, para ela, só existia o tempo presente, não importava o que aconteceu, o que ia acontecer. Ela queria Brincar, apesar da falta dos pais. Era uma “experiência de sentido”, no dizer de Larossa (2004). O Brincar, para ela, era um modo de enfrentar, ou melhor, existir, sem se (pre)ocupar com o desenrolar dos acontecimentos. O Brincar como “auto-realização do sujeito”, conforme Mondin (1980). A menina seguia o fluxo, e o Brincar era o seu *leitmotiv*. Continuei, por algum tempo, observando a pequena Brincar e cantar alegremente pela casa. A ES voltou para Al., que se espreguiçava como um gato no sofá, e disse-lhe: “Não dormiu essa noite? Vai Brincar para curar sua preguiça”. Ele não respondeu e continuou assistindo a seu desenho animado. Provoquei uma conversa com Al, desvelando um pouco o que e por que ele estava na CA: “Durante a semana, eu moro com a madrasta em Cachoeiro-ES e, nos finais de semana, passo com a mãe em Castelo, disse ele. O menino estava na CA porque iria começar a estudar em Castelo. Talvez ele não quisesse me dizer o real motivo por que estava ali, mas me pareceu estar ligado a conflitos com a madrasta e também a problemas escolares.

Busquei compreender qual a “experiência de sentido” (LAROSSA, 2001, 2004) em estar ali naquele espaço-tempo vivido? “Eu gosto de freqüentar a CA. Gosto de ver televisão e Brincar”. Brincava, segundo ele, com jogos da sala de atendimento, mas preferia ver televisão.

No meu entendimento, pela sua idade, os jogos da sala de Apoio Psico-pedagógico, apesar de interessantes, não eram aqueles com que ele gostaria de Brincar. Na sua idade, as

crianças se interessam mais por atividades ligadas ao esporte ou jogos em que possam expressar sua energia, como correr, saltar e combinar movimentos diversos, o que contribui para seu processo de desenvolvimento motor. Como na casa não há espaço para essas atividades, ele prefere ver televisão. Os jogos da sala de atendimento requerem parceiros e, nessa manhã, ele era o único menino acolhido na casa. Após nossa conversa, ele se levantou e foi para a cozinha comer, a convite da auxiliar de serviços gerais, voltando para a sala comendo e oferecendo-me seu lanche. Disse-me que foi sua mãe quem trouxe aquela comida. Ele não sabe o que gostaria de fazer aqui, mas gostaria de ter outros colegas de sua idade para Brincar. Voltou a deitar-se no sofá e assistir à televisão.

Segundo a coordenadora da CA, esse menino foi recolhido por estar perambulando pelas ruas da cidade à cata de sua mãe biológica. Já fazia uma semana que ele estava acolhido na CA. Sua história está ligada à negligência e ao abandono: ele morava em Cachoeiro de Itapemirim com o pai e a madrasta. Seu pai faleceu há três anos e a madrasta juntou-se a outro companheiro. Assim, ele passou a morar com os dois, que são alcoólatras e põem o menino para trabalhar vendendo picolés e balas. Não suportando a situação, saiu para procurar sua mãe em Castelo, sendo encontrado pelo CT e recolhido à “Casa de Apoio”.

Conseguiram localizar sua mãe biológica, a qual disse que iria assumi-lo, ou melhor, agora, ele iria morar com ela. Estava na casa até a situação se resolver. Pelas informações, sua mãe biológica apresenta problemas mentais, além de ter-se envolvido em prostituição. Parece que ele vai ficar até o juiz decidir sua guarda. Segundo informações da coordenadora, até o presente momento, ninguém veio à sua (pro)cura. Seu vínculo afetivo é apenas com a mãe. Mas, ainda assim, há situações vinculares.

Procurei também informar-me a respeito da criança de três anos de idade acolhida há mais tempo na casa. Seu nome é “Dalva”, veio da zona rural do município de Castelo, um lugar de difícil acesso. Pertence a uma família de seis irmãos. O CT recebeu denúncias de negligência contra ela e os irmãos. Foram visitar sua casa, e encontraram um espaço parecendo “(...) um chiqueiro de porcos, no sentido dos meninos estarem vivenciando uma situação desumana, porque animal descuidado”.

O CT recolheu dois filhos: um de 14 anos, com deficiência, e uma menina de quatro, que ficaram abrigadas na CA apenas por um período. Depois, o juiz determinou que eles arranjassem uma família substituta. Nesse meio tempo, a mãe engravidou e teve uma outra criança, que ficou doente e faleceu posteriormente. Segundo laudo médico a criança

faleceu, possivelmente devido a maus tratos da mãe. Diante disto, o juiz determinou que o CT fosse lá e retirasse a guarda da criança, no caso a “Dalva”, a menina miúda e brincalhona que estou observando nesse dia.

A coordenadora informou que a adolescente deficiente física foi retirada da mãe porque vinha sendo tratada como um animal, submetida a maus tratos e humilhações. A criança de quatro anos, irmã de “Dalva”, foi retirada da mãe porque estava desnutrida. Essa é um pouco da história de “Dalva”, o que justifica sua estada aqui na CA. A coordenadora disse que não entende por que não tiraram a guarda dos outros dois irmãos, que devem continuar sofrendo abusos e negligências dos pais alcoólatras.

Conversei com a coordenadora a respeito das crianças acolhidas e de sua passagem pela casa. Fica difícil, segundo ela, trabalhar com tais crianças, uma vez que elas estão apenas de passagem. Questionei-me acerca de a passagem ser ou não importante para elas, pois a forma de acolher, até o presente momento, era de afeto e dedicação, principalmente por parte da psicóloga, muito envolvida existencialmente com a dor das crianças que freqüentavam a CA.

*

À tarde, encontrei a sala da psicóloga com seis crianças, todos meninos que brincavam com vários jogos de montar e que freqüentavam a escola pela manhã e a CA à tarde. Ficaram agitados com minha presença. Pediram para que eu fotografasse os resultados de seus brinquedos. Apresentaram-se dizendo a idade e o nome: tinham entre oito e quatorze anos e todos estavam enfrentando dificuldades na escola. Quatro deles freqüentavam o “Projeto Florescer”, destinado a crianças de poder sócio-econômico baixo no município de Castelo e que se encontram em estado de abandono e/ou negligência. Perguntei o que eles gostam de fazer na CA? Responderam em coro: “Brincar”. E falaram dos brinquedos de que mais gostam. Não queriam parar de Brincar, mas estava na hora de voltarem para o projeto. “Lá é chato, as brincadeiras deles não é igual às daqui”, disse um dos meninos. Parece que o Brincar desse projeto tem mais controle. Aqui eles brincam de uma forma livre e espontânea, como propõem Maturana (2004) e Mondin (1980). A (cuida)dor(a) busca apenas mostrar os limites para que o jogo prossiga naturalmente.

Por que vocês estão aqui? “Acho que é porque a gente faz bagunça, briga... A “Casa de Apoio” ajuda muito a gente em muitas coisas”, falou uma das crianças. Enquanto eu perguntava, um dos garotos agredia o colega, que havia dito algo de que o outro não

gostou. Esse menino não conseguia ficar parado enquanto conversamos. Um deles disse que a CA os ajudava a se conhecerem melhor (si mesmos) e a ter mais controle sobre suas ações, e também a “não fazer bagunça”.

Minha impressão desse grupo de meninos é que eles apresentam muitas dificuldades para parar, ouvir, sentir e perceber seu corpo, apresentando também dificuldade de relacionamento em grupo. Estavam muitos agitados. Segundo a psicóloga, que prefere atender individualmente, era o primeiro atendimento do ano, o que justifica a agitação.

Pelo que pude perceber, eles vêm do projeto buscando um espaço para expressão. Segundo eles, lá no projeto eles não brincam como aqui na casa. No projeto, eles cumprem a rotina escolar, e não têm um espaço para Brincar de forma espontânea, no sentido de criar e expressar sua energia vital. Conforme Larrosa (2001, 2004), para que a experiência seja repleta de “sentido”, é preciso “parar para pensar, parar para olhar, para escutar”, de uma forma menos acelerada, mais lenta e mais paciente. Assim, desse modo, as crianças poderão desfrutar de suas experiências de forma significativa e prazerosa.

Parece que, quanto mais elas são controladas, mais dificuldade de dar vazão aos sentimentos e emoções. Segundo Rocha (1998), brincando, a criança expressa suas experiências vividas, aproximando-se da sua “memória somática, fio condutor de pulsação energética”. De acordo com Santos (1998), o Brincar seria a forma de “expressão e comunicação” com o mundo. Quando estão no projeto, que é “educação escolar”, essas crianças são muito reprimidas corporalmente, seguindo a regra dos modelos tradicionais. Em sendo assim, o Brincar não tem o mesmo objetivo da CA, isto é, quando eles vêm para a CA, o Brincar é para que eles se expressem ou dêem expressão a seus sentimentos e emoções. E a forma de Brincar proposta pela psicóloga é mais para compreendê-los no seus modos de “ser sendo” si mesmos no cotidiano do mundo. (PINEL, 2003)

Após o atendimento grupal, saíram da sala apressadamente e voltaram à escola onde funciona o “Projeto Florescer”. A forma pela qual eles brincavam e falavam demonstrava o quanto gostavam de Brincar. Se deixassem, eles ficariam a tarde toda brincando, uma vez que Brincar parecia ser o único motivo que dava sentido-significado as suas vidas. Ou seja, para eles, o importante é Brincar, entregar-se no ato “sentido” de Brincar. Assim, eles estariam existindo ou dando sentido as suas experiências.

Entrou na sala de atendimento uma menina de seis anos de idade que frequenta a CA desde o ano passado. A ajudadora buscou na entrevista desvelar seu cotidiano escolar. A pequena disse que briga muito na escola. A psicóloga quis saber por quê? “Não sei, eu é que vou saber? Você é que tem que saber”. Percebi que seu diálogo com a cuidadora era mais no sentido de contestar do que informar.

A pequena menina respondia sempre assim: “Sei lá”. De repente, ela disse: “Tudo é sei lá”, apresentando seu modo de “ser sendo” contestadora. Parecia querer controlar a psicóloga, impedindo ou tentando impedir, ou melhor, sem querer prestar as informações sobre sua vida. “Vamos Brincar”?, disse a Ajudadora. Novamente ela respondeu: “Sei lá, ah! Vamos Brincar de massinha”. Quando começou a Brincar, a pequena foi-se entregando à atividade, facilitando a entrevista. À medida que ela brincava, as questões emergiam naturalmente. Com habilidade e afetividade, a profissional de ajuda desvelava seu cotidiano.

Quando foram abordadas questões familiares, ela respondeu com raiva: “Sei lá. Eu vou saber se eles namoram”?. A menina queria mesmo era Brincar. Aos poucos, ela se entregava, mostrando seu modo de “ser sendo” brincante, como a maioria das crianças observadas.

O diálogo prosseguiu até o fim do atendimento. Ela queria levar a massa de modelar para casa. Ganhou o que queria, saindo alegremente da sala. Percebi muita ansiedade nessa criança durante o Brincar, o que foi confirmado pela psicóloga, quando comentou sobre seu comportamento na escola. No entanto, durante o ato de Brincar, as crianças expressam o quanto estão vivas, pulsando, independentemente dos problemas envolvendo seu cotidiano de mundo.

*

A psicóloga começou o atendimento perguntando como foi o fim-de-semana da criança. “Foi bom”, respondeu ele. “Brinquei de boleba [bolinha de gude] com meus irmãos”. A profissional me disse que “eles brincam em família. O pai os proíbe de brincarem com outras crianças”. Em seguida, ela questionou o porque de ele não brincar com outras crianças. Ele tentou justificar dizendo que as crianças eram “bagunceiras”, ou seja, não eram boas companhias.

“O que é uma criança bagunceira”?, quis saber ela: “É que uma criança se ele tinha que não fica quieta”, afirmou ele. Continuando, ela quis saber: “Você tem vontade de Brincar com outras crianças, sem ser seus irmãos”? “Sim”, mas tentou justificar dizendo que “ir à rua não é bom, é perigoso, meu pai não gosta que a gente brinque com outras crianças na rua”. A psicóloga olhou para mim. “O pai não quer que eles se misturem com outras crianças, quer que eles fiquem no canto deles”.

Ao perguntar se, na escola, eles “se misturam” com outras crianças, disse que sim: “Lá (na escola) eu brinco de pique e outras brincadeiras”. Logo em seguida, ela foi direta perguntando se ele tem medo do pai. Segundo ela, seu pai havia dito para que eles não comentassem sobre o que ele fazia com eles. A criança resistiu e não disse que tinha medo do pai. Após esse diálogo sobre o medo, ela pediu que ele expressasse seu medo através do desenho.

O menino desenhou uma linda floresta, conforme disse a psicóloga. Ela perguntou se, às vezes, ele se sentia perdido numa grande floresta? “Como é para você estar perdido na vida”? Indo diretamente a seu tema, ou não? Ele ficou um tempo calado e reflexivo: “Eu acho... que sou uma pessoa perdida para dentro”. A psicóloga disse: “Isto mesmo. Você acha que é uma pessoa que tem muitos problemas?” “Não,” voltando a ficar pensativo, buscando no olhar... E depois disse: “Acho que não”. Ela falou: “Muito bem, agora vamos colocar seu nome. Gostei muito do seu desenho”. Em seguida, disse: “De que você quer Brincar hoje?” O menino foi até o armário, a pedido dela, escolheu um pega-varetas e começaram a jogar. Fiquei observando como ele se transforma durante o ato de Brincar. Seu sorriso era constante, seu corpo estava mais relaxado, menos preso ou mais aberto. Era um corpo (trans)forma(do), um corpo vivo que “se forma” e “transforma-se” num processo permanente, como nos aponta Keleman (1979). Um “sujeito corporificado”, no dizer de Najmanovich (2002), um corpo complexo com múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo. Um corpo que se fecha, mas também se abre para as várias formas de “experienciar” no sentido proposto por Gendlin (1999). Jogava-brincava com alegria e desenvoltura, demonstrando muito interesse pela atividade lúdica. Ele perdeu a primeira rodada. Mesmo assim, não demonstrou tristeza ou raiva. Parece que o que ele queria era jogar, não interessava o resultado.

Aos poucos, ele se entregava de corpo e alma ao ato de Brincar. Estava entregue, experienciando o prazer que o jogo lhe propiciava. Era uma criança dócil. Não era agitada

como outras que estávamos acostumados a observar. Aceitava as regras de forma passiva e jogava, aparentemente, pelo puro prazer de Brincar. Nesse momento, pude perceber a importância de ver o Brincar numa perspectiva cultural, como propõem Mondin (1980), Maturana e Verdem-Zöllner (2004) e Santos (1998), apontando o jogo, o Brincar das crianças, como uma atividade sem fins lucrativos, cujo objetivo é o próprio ato de Brincar-jogar.

Após o jogo, a psicóloga cumprimentou-o agradecida pela experiência lúdica vivenciada por ambos, encerrando a sessão com um abraço afetuoso, mostrando mais uma vez seu modo de “ser sendo” (cuida)do(ra) afetiva.

Após seu atendimento, a psicóloga me disse que

(...) eles têm muito medo do pai. Ele os fecha numa redoma, não permitindo que eles participem com outras crianças, a não ser na escola. Os meninos se fecham no medo. Os outros dois irmãos menores também frequentam os atendimentos individuais da CA.

Em seguida, ela me mostrou o desenho do menino, apontando como ele expressava o medo e o quanto estava perdido nessa relação com o pai. Depois voltou a falar das três crianças que chegaram com o pai. Teve de atender à demanda do pai e deixar as crianças brincando na Sala de Apoio Psico-Pedagógico com a ES, onde estive fazendo as observações registradas no início da manhã.

A psicóloga aproximou-se de mim dizendo:

(...) o pai daquelas crianças que chegaram pela manhã confirmou sua suspeita de traição da mulher. Ele encontrou um bilhete e algumas camisinhas. Por isso, teve que trazer as três crianças juntas. Elas também vivem com medo. Você viu o quanto eles são fechados? O menor estava com muito medo e desconfiado. Por isso não queria Brincar, mas quando estou com eles e proponho que brinquem, eles se transformam e se abrem para a vida.

A cuida(dor)a afirma que “o Brincar é a forma que eu encontro para poder penetrar na dor deles e, ao mesmo tempo, eles se expressam e dão sentido as suas experiências vividas”. Trata-se de uma percepção fenomenológica do Brincar como revela(dor) das subjetividades.

*

Na conversa inicial de um atendimento observado, a criança mostrou seu modo de “ser sendo” zangada e com raiva. Ao ser questionado a respeito da escola, ele disse: “Tá ruim.

Toda hora ela (a professora) me manda ir embora”. Em seguida, o pequeno menino fala de seus irmãos, denunciando algumas brincadeiras de que ele não gosta. “Meu irmão passa a mão na minha bunda e também no meu cu”. Falou isso expressando muita raiva. Raiva e rancor nos modos de “ser sendo” homem, no mundo criado e inventado pelo homem. Raiva, rancor e humilhação.

A psicóloga disse: “Vamos Brincar?” Inicialmente, ele resistiu; depois levantou-se mostrando seu modo de “ser sendo” sério, indo escolher um jogo. Escolheu o Jogo da Memória, durante o qual ele continuava com a expressão séria, respondendo diretamente às perguntas, sem fazer comentários sobre o jogo ou outras coisas de sua vida. Não apresentava dificuldade em relacionar os pares dos animais: fazia os encaixes e demonstrava conhecimento sobre o tema proposto pelo jogo.

Aos poucos, ele foi se soltando e desmanchando suas expressões de raiva. Mesmo assim, seu olhar era triste, não demonstrava a alegria percebida durante o ato de Brincar de outras crianças observadas. A ajuda(dor)a perguntou: “Qual o bicho que você gosta?” Depois de certo tempo, ele falou: “Cachorro”, mas ele não tinha cachorro em casa. A psicóloga aproveitou para conversar sobre os animais de seu cotidiano doméstico.

Ela não explorou muito o brinquedo e perguntou se ele gostaria de escolher outro, insistindo, carinhosamente, para que escolhesse. Sua escolha foi um quebra-cabeça. Aos poucos, as peças iam se encaixando. Sua expressão continuava triste. Mesmo assim, prosseguia na tentativa de completar a tarefa. Seu trabalho era lento, mas ele estava ligado no jogo. A psicóloga interferiu, direcionando a atenção para o desenho que deveria ser montado, pois, mesmo estando ligado, ele apresentava dificuldades para montar o quebra-cabeça. Literalmente, ele estava quebrando a cabeça sem conseguir montar. Então, olhou para mim de soslaio e, rapidamente, desviou o olhar, continuando com dificuldade. Mais uma vez, ela interferiu, ajudando, percebendo que, sozinho, ele não conseguiria montar o brinquedo.

Essa situação me remeteu aos conceitos estudados por Vigotsky (in Pinel, 2000; 2001; 2004) sobre “Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal”, destacando o “papel do outro maior e/ou com mais experiência” no processo de aprendizagem-desenvolvimento. O “outro social” pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Nessa perspectiva, esse autor afirma que aquilo que não conseguimos fazer sozinhos, conseguimos com a

ajuda do outro. Com muita dificuldade e com a ajuda da profissional, ele montou uma espécie de “quebra-cabeças”.

Ela sugeriu que ele chamasse a mãe para ver seu quebra-cabeça montado. A psicóloga perguntou se, agora, eles iam ser amigos. O pequeno não respondeu e continuou a desmontar e a Brincar novamente com o quebra-cabeça. Tive a impressão de que ele resistia vir à CA. A mãe conversou com ela sobre o menino e a escola, dizendo que a professora reclamou sobre seu nervosismo. De repente, ele parou de Brincar, deu um soco no chão dizendo: “Não tô nervoso não”. Sua mãe falou rapidamente: “Eu sei, eu sei”. Depois disse: “Na outra semana, ele vai fazer oito anos”.

Para terminar o atendimento, a psicóloga lhe ofereceu um pirulito, não com a intenção de que esse objeto fosse uma recompensa. Como nos alerta Freud⁶⁹, às vezes dar algo é apenas dar algo. Ele recusou, dizendo: “Não quero nada”, demonstrando muita raiva, mas continuou brincando. Foi preciso a profissional pedir para ele parar de Brincar.

Saiu sem despedir-se. A psicóloga quis abraçá-lo, mas ele resistiu e não abraçou. Fiquei a indagar-me: “De onde vem toda essa raiva? Uma pequena criança, que tem apenas sete anos (vai fazer oito na próxima semana). O que pode ter ferido tanto essa criança para ela se fechar e se recusar a fazer contatos afetivos”?

A psicóloga veio a mim disponível para conversarmos sobre a criança que ela atendeu sob minhas observações. Segundo ela, o “Castor” é um menino altamente agressivo. Ele é o segundo filho de uma prole de três. O pai é traficante de drogas e está preso há dois anos. A mãe é uma pessoa completamente “desestruturada”. A profissional já o acompanha desde os cinco anos, quando ele já apresentava problemas de comportamento. Ela o acompanhou durante um ano. Com seis anos, ele se desligou dessa entidade, não havendo mais acompanhamento. Ele veio até a casa indicado pela professora para uma avaliação. A psicóloga detectou alguns problemas e o encaminhou para um neurologista, que o medicou:

(...) ele ficou ótimo. Só que a mãe não consegue cumprir o tratamento, nem dos remédios nem o psicológico. Ele acabou abandonando o tratamento com medicamentos. Esse ano a escola pediu “socorro”, socorro mesmo, pois não estavam agüentando o menino lá. Antes ele era agitado, mas não agressivo. De dezembro para cá, ele chegou com nível de agressividade intenso. Ele não aceita

⁶⁹ Conta a história que Freud dissertava acerca do “ato falho”, que nos reporta ao “falus”. Jung teria sorrido de menesgueio diante do Mestre fumando um enorme charuto, ao que escutou da voz da experiência: “Às vezes fumar um charuto é apenas fumar um charuto”. Nem tudo precisa ou demanda ser analisado. Essa assertiva vale também para esse estudo, cabendo ao leitor também fazê-lo. (in Pinel, 2004)

ajuda. Resiste, quando a mãe trouxe novamente, ele falava vários palavrões para ela, uma coisa horrível de se falar para mãe.

A psicóloga tentava vínculo com o menino, mas não conseguia fazê-lo entrar em sua sala: “Ele me Olhava com muita raiva, espumando pela boca”.

Este ano, suas primeiras consultas foram semana passada. Ela estava atrasada, e ele entrou na sala “posseço”, espumando, com muita raiva. Ela não conseguiu atendê-lo. Tentou de todas as formas, e não conseguiu. Não foi possível atendê-lo, apesar de toda a insistência.

Não vou atender uma criança à força. Marquei para a próxima semana (no caso hoje). E, hoje, você percebeu a dificuldade de contato, não relaxou, não se sentou. Ele é desconfiado. O que me chamou a atenção foi o quanto ele pensa antes de agir. Exatamente o contrário do comportamento na escola. Lá ele não pensa, ele faz. Para mim, já ficou bastante claro o que torna ele uma criança agitada, impulsiva. Ele é uma criança que reflete antes de agir, mas lá ele não faz isto. Neste contexto ele consegue agir sem ser impulsivo. Eu quero que você acompanhe para ver sua evolução. Ela acredita que ele vai, aos poucos, se entregando e a gente pode trabalhar melhor com ele.

Ele não aceitou um abraço, um pirulito. Parece que é uma criança que está de mal com o mundo. Eu conheço a sua estrutura familiar, por isso entendo... A mãe é muito agressiva, ela xinga, ela bate, ele bebe. Existiu uma queixa na escola (creche) sobre sua sexualidade. Nesse mundo do “disse-me-disse”, nesse contexto, talvez indispensável, há acusação de que a mãe dele assiste a filmes pornográficos (ou de sexo?) na presença deles. A par dessa denúncia, complexamente a verdade materna é desmentir. E se convive com a fala-mãe contra o “disse-me-disse” que prossegue, mais forte que os gritos abismais de contraposição, firmando-se a (pré)sença do “anjo pornográfico”⁷⁰, a qual se reporta a figura materna.

Neste dia de observação, pude perceber que, por mais que a criança resista falar de seus problemas, ela se “transforma” durante o ato de Brincar, como diz Keleman (1995), e vive seu momento existencial sem se (pré)ocupar com as dores e o sofrimento do cotidiano de seu mundo. As crianças “expericiam” (GENDLIN, 1999) (com)“sentido” (LARROSA, 2001, 2004) seu modo de “ser sendo” criança brincante. Isso ficou marcado quando terminou sua hora, e o menino continuou a Brincar. Resistiu para entrar na sala, mas não queria parar de Brincar. Foi preciso que a psicóloga pedisse que ele guardasse o brinquedo. Seu desejo era montar novamente o quebra-cabeça, ou melhor, continuar brincando. Quando estava saindo, a psicóloga me chamou e disse: “Ele falou que não brinca com outras crianças. Talvez sinta-se rejeitado por causa de sua agressividade, não porque não goste de Brincar, mas por rejeição por parte de outras crianças”.

⁷⁰ Parafrazeando o adjetivo fornecido ao dramaturgo brasileiro, de reconhecimento internacional, Nelson Rodrigues, autor de “Toda Nudez Será Castigada” entre outros clássicos do teatro nacional.

Apesar do tempo chuvoso, “Altair” veio para o atendimento. Chegou expressando um sorriso, mostrando seu modo “ser sendo” aparentemente alegre e, ao mesmo tempo, tímido. Em seu modo de “ser sendo”, mostrava quieto, fechado. Tive a impressão de que ele se fechava na dor de ser responsável pela casa e a educação de seus irmãos. Sua fala inicial se revelou contraditória quando a (cuida)dor(a) quis saber sobre seu pai. Ele se mostrou nervoso e com medo do pai. “Às vezes, me dá vontade de sair de casa... ir para qualquer lugar.” Seu irmão havia falado que ele se mostra nervoso, agitado, chutando as coisas. Pareceu-me que a tarefa de (cuida)dor dos irmãos está se tornando pesada demais, ou seja, o papel que seu pai lhe impõe se tornou um fardo. A psicóloga buscava desvelar o quanto era pesado para ele representar o papel de ser sendo pai e mãe de seus irmãos.

Ao falar, seu corpo se manifestava inquieto, seus pés procuravam um lugar, um chão para se apoiar. “Apoiar em quê”? Fiquei indagando e inventando modos de “ser sendo” educador e pesquisador dialógico, onde esse menino buscava forças para (pro)seguir? De repente, ele disse: “Eu gostaria que meu pai não brigasse mais com a gente, e que a casa não desse tanto trabalho para arrumar”. Mesmo sendo uma tarefa árdua, ele não se exime de executá-la.

O que ele queria? Talvez apenas viver sem ser cobrado, fazer o que for possível e não ser tão cobrado. Onde está a criança? Seu modo de “ser sendo” brincante? Seu modo de “ser sendo” responsável não permite que ele (re)clame de suas tarefas domésticas. Ser responsável significa saber cuidar de si, aprender a ser e cuidar de si, cuidando dos outros. Assumindo o papel de cuida(dor), ele alivia sua própria dor.

A psicóloga tentava saber se o pai o agredia fisicamente. Ele negou com a fala, mas o que seu corpo expressava era um modo de “ser sendo” inquieto (aparentemente nervoso). Repetiu: “Quando meu pai me cobra sobre os cuidados da casa, fico muito nervoso (seu corpo se agitou mais), me dá vontade de sair de casa. Quando meu pai está presente, a casa é limpa e arrumada. Quando ele sai, meus irmãos bagunçam a casa, desarrumando tudo” expressando sua raiva de ter que arrumá-la muitas vezes e também o medo de o pai encontrá-la desarrumada. Seu corpo expressa, um modo de “ser sendo”, marcado pelo medo do pai autoritário e repressor.

O que me intrigava era o seu modo de “ser sendo” sorridente, pois o corpo expressava uma calma aparente, mas o que meus olhos captavam era uma agitação, visível nas expressões de seus pés inquietos, querendo encontrar um lugar seguro para aterrizar. Quando

foi convidado para Brincar, sua expressão mudou completamente, como eu já havia notado nos outros atendimentos.

Aos poucos, ele se entrega ao jogo. O corpo expressa um modo de “ser sendo” calmo, seus pés já fazem mais contato com o chão. Ao Brincar, ele entra em “*Grounding*”, o que significa, segundo Lowen (1982), “estar enraizado, com a sensação de contato entre os pés e terra que representa a ligação do indivíduo com as realidades básicas de sua vida”. É poder identificar-se com corpo, sentimentos e sensações.

Seu sorriso permanecia, porém era um modo de “ser sendo” brincante, sem preocupação de ter alguém lhe cobrando. Ele apenas brincava, e, no Brincar, se “distráia”, conforme diz Mondim (1980). Segundo Larossa (2001, 2004), trata-se de uma “experiência de sentido”.

Ele disse que não se importava em perder (ele havia perdido o jogo), pois, para ele, o mais gostoso é jogar. Mais uma vez pude perceber o quanto o Brincar é importante para as crianças, pois elas se entregam àquele momento, só importando a atividade em si, não o resultado. Ao fim do atendimento, a profissional pediu-lhe que se despedisse de mim. Então, timidamente, ele veio até mim, abraçando-me de forma carinhosa. Pude perceber aquele corpo frágil tocando-me com muito cuidado, ou com medo de fazer contato com outra figura masculina que poderia remeter à imagem do pai.

*

No início do atendimento, “Antares” trouxe seu cotidiano de mundo para esse espaço-tempo de cuidados. A psicóloga destacou o quanto ele mostrava seu modo “ser sendo” noveleiro. “Eu vejo quatro novelas por dia”, disse ele. Falou também do projeto de futebol. “Bom de bola, bom na escola”, destacando o quanto ele gosta de jogar futebol. Foi pedido que ele desenhasse livremente. O que seu desenho revela? Ele desenhou uma aranha e a teia tecida por ela. A profissional (pro)curava analisar seu desenho buscando relação com seu modo de “ser sendo” do menino. Ele falava de uma forma direta, com respostas concisas. Mesmo respondendo às perguntas sem vacilar nas respostas, seu corpo se mostrava quieto, sem movimentos e triste.

O diálogo (pro)seguia com a psicóloga brincando de faz-de-conta. Ele representava a aranha, que lutava para (sobre)viver. Um sonho revelado: “Não mate as aranhas”, “é bom ser aranhas”. Três desejos: “Ser humano”, ter um carro e uma família feliz. A aranha se revela no desejo de ter uma família sem brigas, sem confusão e feliz. A família da

madrinha era feliz. Para sua família ser feliz, sua mãe deveria ficar curada, e seu irmão parar de brigar com ele. O irmão implica e briga muito com ele: “Não gosto quando minha mãe briga comigo por causa do meu irmão”. A doença da mãe impede um diálogo entre eles: “Sinto falta da conversa da minha mãe. O remédio faz ela dormir, falta tempo para ela conversar comigo”. Seu pai conversa muito com ele, mas ele queria conversar também com a mãe. Quando fala da mãe, a tristeza está estampada em seu rosto, (re)velando seu modo de “ser sendo” triste por ter uma mãe depressiva. Como é dolorido para ele ter uma mãe doente, tomando remédios, deitada numa cama.

Para completar o atendimento, a psicóloga convidou-o para jogar. Entre vários jogos à disposição, ele escolheu novamente o futebol. Demonstrando o quanto esse esporte é uma “válvula de escape” que lhe ajuda a desconectar-se da dor de “ser sendo” filho de uma mãe doente. Mesmo continuando, aparentemente triste, brincava com muita habilidade, demonstrando o quanto gostava de jogar futebol.

Aos poucos, seu rosto (trans)“formava” (KELEMAN, 1995), saindo de uma forma cristalizada do ser encapsulado, mostrando um sorriso, uma satisfação, um prazer em Brincar, que era uma forma de dizer e sentir prazer em estar na CA, sem se (pré)ocupar com seus problemas existenciais. É o Brincar como “espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender”. (BARON, 2002, p. 53) Brincando, ele dava sentido-significado a seu ser sendo vivido na CA. Era a forma de escapar de sua dor - realidade e se entregar para o brincar com outras possibilidades de “ser sendo” criança naquele momento mesmo de seu existir.

Ao fim do atendimento, ele afirmou gostar muito de futebol de botão e de baralho. Saiu da com uma expressão alegre e olhou para mim sorrindo. Aproveitei essa brecha e lhe disse: “Qualquer dia, se ele quisesse, iríamos Brincar de futebol de botão”. Ele respondeu com um sorriso, expressando que também gostaria de Brincar comigo.

Em seguida, entrou sua mãe para ser atendida pela psicóloga. Ela falou dos medicamentos que estava tomando: “Agora estou brincando mais com eles. Melhorou muito meu relacionamento com eles. O “Antares” tem apresentado um comportamento melhor com o irmão, não está mais cometendo pequenos furtos”.

Parece que ele está conseguindo (sobre)viver à doença da mãe. Tecendo, como mostrou seu desenho, uma teia de proteção para ele mesmo. O futebol tem sido seu *Leitmotiv*, o espaço em que ele se apega para dar conta de seu contexto vivido.

*

Encontrei apenas a pequena “Dalva” na cozinha da CA tomando café. A auxiliar de serviços gerais me informou que as outras crianças tinham ido à escola. Mesmo acolhidas, freqüentavam a escola, conforme informações da coordenadora.

“Dalva” cantarolava uma música alegremente, mostrando seu modo “ser sendo” alegre. Como já disse, ela tem apenas três anos. Está acolhida há aproximadamente três meses e mostra-se muito adaptada à rotina da casa, parecendo bem à vontade. Recebe carinho e atenção de todos da CA. Como disse uma das funcionárias, “é como se ela fosse da nossa família”. Talvez por receber esse tratamento, ela não sinta tanta falta de seus pais e de sua casa. Minhas idéias fluem, buscando compreender a experiência de sentido dessa menina na CA. Vários fatores contribuem para que ela esteja bem adaptada. Enquanto pensava, ela correu até o *hall* de entrada para receber uma conselheira que acabava de chegar. Alegremente, disse: “É a tia M, é a tia M”, demonstrando conhecer o nome das pessoas que trabalham na casa.

Essa cena revela um ser que, ao ser abandonado, encontra na instituição um lar substituto, que se mostra (acolhedor) de seu “ser sendo” menina, carente de cuidados em estado de sofrimento. Parece que a CA consegue fazer o papel que seus pais biológicos, não conseguiram, ou seja, dar conforto, segurança, atenção, carinho... entre outras coisas necessárias para uma criança crescer com dignidade. Nesse sentido, a CA parece dar conta do papel que lhe cabe socialmente, pelo menos no caso específico da pequena Ro, que é ser (cuida)dor(a) de suas dores.

Assim, a CA, para ela, é um espaço psico-pedagógico (com)sentido, pois neste espaço-tempo vivido, ela encontra modos de “ser sendo” feliz, mesmo longe de sua família. A CA abre caminhos e possibilidades para ela encontrar formas de enfrentamento, (re)significando sua realidade vivida de negligência e abandono.

Fui observar mais um atendimento: “Castor”, uma das crianças que eu pretendia entrevistar e cuja história me interessava. Ele chegou desconfiado, olhando de lado, com os punhos cerrados, como alguém preparado para brigar. Entrou na sala e se agachou, mas não se sentou. A psicóloga pôs vários brinquedos à sua disposição. Ao manuseá-los, o fazia de modo agressivo. A profissional lhe pediu para ter mais cuidado, pois poderia estragar os brinquedos.

No início, ele mostrou seu modo “ser sendo” agressivo e desconfiado. Após algum tempo, pegou um quebra-cabeças e começou a Brincar. Durante o ato de Brincar, continuou desconfiado e inseguro, perguntando a (ajuda)dor(a) se estava certo o que ele fazia. Percebi que, no Brincar, ele se entregava, deixando emergir um corpo menos fechado (armado), mais relaxado e menos desconfiado. Um corpo que se “transforma” (KELEMAN, 1995) ao Brincar. Um “sujeito encarnado”, “um corpo subjetivado”, nas palavras de Najmanovich (2002). Ao Brincar ele ia se entregando ao fluxo, à experiência no sentido proposto por Larossa (2001, 2004), ao seu momento existencial. Ele quase não falava. (Pro)curava apenas montar seu quebra-cabeças, perguntando se “está certo” quando as peças não se encaixam. Até então, foram as únicas palavras que ele havia expressado desde que chegou para ser atendido. Ele apresentava dificuldades para montar seu brinquedo, e a psicóloga ajudava, sempre que solicitada. Elogiava seus avanços, incentivando-o a prosseguir na busca de completar ou atingir os objetivos do brinquedo.

A psicóloga (pro)curava intervir somente quando solicitada. Usando todas as técnicas de seu “ser sendo” profissional de ajuda, ela buscava fortalecer o vínculo afetivo para, mais adiante, desvelar a história da criança. Compreendia, de forma “empática” (ROGERS, 1977), o modo de “ser sendo” agressivo desse menino, filho de pai traficante, que se encontra preso, e de uma mãe com sérios transtornos mentais.

A profissional demonstrava todo o seu “ser sendo” cuidadosa para não assustar-afastar o menino. Uma relação de ajuda que demanda cuidado e um modo de “ser sendo” empático, uma vez que, somente “nos colocando” no lugar de outro, aproximamo-nos de sua dor, compreendendo e respeitando seus modos de “ser sendo” de abandono e sofrimento.

A atividade prosseguiu até que ele conseguiu montar seu quebra-cabeça. O pequeno menino “narrava”, conforme Benjamin (1985), seu cotidiano, agora mais descontraído. Ela escutava o relato do menino e, ao mesmo tempo, desvelava fatos e acontecimentos de seu cotidiano. Foi possível perceber o quanto o ato de Brincar facilita o diálogo entre o ajuda(dor) e a criança, pois, o Brincar, como disse Santos (1998), é o espaço de comunicação da criança com o mundo. A psicóloga propôs que ele brincasse com outro jogo. Foi escolhido o jogo de varetas. “Não sei Brincar com esse jogo”, disse. Ela, no seu modo “ser sendo” paciente, colocou-se disponível para Brincar- ensinar as regras do brinquedo escolhido. Foi possível perceber as (trans)formações em seu corpo. Aos poucos, já não era aquela “forma cristalizada” rígida, como uma armadura de guerreiro. Ao

Brincar, ele sorria e desmanchava a “forma” de zangado. Agora, ele voltava a ser criança, entregue ao ato de Brincar. Não resistia, existia sem se (pré)ocupar em se defender do mundo ameaça (dor) em que vivia. Só o que importava, nesse momento, era o ato de Brincar, mais nada existia para ele se (pré)ocupar.

Ao sair, ele estava completamente diferente. Seu corpo não expressava aquela forma de lutador (armadura), seu rosto não estampava mais a raiva: era um corpo leve e descontraído de uma criança que acabara de encontrar sentido, pelo menos naquele momento, para seu “ser sendo” criança brincante, que tem o direito, apesar de todos os abusos de existir, de expressar-se por meio do Brincar. O Brincar, nesse sentido, é o modo de dizer, de se expressar, ser e estar sendo si mesmo no cotidiano do mundo.

Quando estava saindo, a psicóloga veio ao meu encontro mostrando seu modo de “ser sendo” feliz e emocionada: “Você viu como ele saiu? Amanhã é seu aniversário, ele vai fazer oito anos. Pedi um abraço, ele permitiu abraçá-lo, mesmo não me tocando. É a sua dificuldade de fazer contato”. Completou: “Está tão bom o trabalho”, querendo dizer que as observações estavam ajudando-o a desvelar seu “ser sendo” profissional empática e comprometida em acolher o (ajuda)dor(a) dessas crianças nas suas dores e alegrias de estar na CA.

*

A coordenadora estava ao telefone resolvendo problemas. Sua fala expressava a falta de estrutura da casa, relatando as dificuldades em relação aos deslocamentos das crianças para outras entidades, como escola, por exemplo: “Tenho feito o transporte de algumas crianças com meu carro e a assistente social também. A gasolina está muito cara. Estou tentando resolver esta questão com o secretário”. Esse fato demonstrou, por um lado, o compromisso da coordenação com as crianças e, ao mesmo tempo, a falta de compromisso do poder público com o serviço de atendimento da CA. A coordenadora gasta do próprio bolso para resolver questões que atravessam o cotidiano da casa, o que demonstra que a CA, na esfera pública, está longe de receber atenção de nossos governantes. As pessoas da casa tentam resolver os problemas com soluções assistenciais que não vão suprir todos os casos, além de não ser a forma mais adequada de funcionamento de uma instituição.

A falta de políticas públicas para essa instituição passa, fundamentalmente, pelo compromisso social de todo o conjunto da sociedade. Segundo o ECA,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (at. 4º ECA, p. 9-10)

Portanto, é papel de todos, constitucionalmente, zelar pelo bem-estar social dessas crianças.

*

O menino relatou, no início do atendimento, com muita facilidade, dentro do seu modo de “ser sendo” comunicativo, seu fim-de-semana. Mais uma vez, ele apontou o quanto o papel de cuidar da casa o impede de Brincar e fazer coisas de que gosta, como assistir à televisão. Quando o pai não está em casa, ele é responsável pelos irmãos mais novos e pelos afazeres domésticos.

Ele disse que o pai, quando está em casa, é muito rígido, deixando seus irmãos mais agitados. Seu pai lhe cobra sobre o comportamento dos irmãos. Não permite que eles façam bagunça (dá trabalho, segundo ele). Quando o pai não está, as crianças brincam mais, dá menos trabalho, bagunçam menos, confirmando o papel do brinquedo em seu processo de desenvolvimento. Quando eles brincam, podem expressar seus medos e angústias e o prazer que a própria atividade proporciona. A repressão do pai impede que eles sejam eles mesmos, ou seja, reprime seus corpos, afetando seu próprio processo de desenvolvimento.

O menino escolheu o jogo de varetas para Brincar. Sentou-se (des)contraidamente no chão, demonstrando muita alegria e facilidade em participar do jogo. Seu corpo expressava prazer: entregou-se ao ato de Brincar, demonstrando o quanto aquele momento era importante. Desligou-se da responsabilidade de ter de cuidar dos irmãos. Agora, só existe o tempo-espço do Brincar. Na CA, não há o pai nem os irmãos para cuidar. Só importa mesmo é poder Brincar. E foi o que ele fez: brincou alegremente como se nada mais existisse no mundo, só o ato de Brincar.

A psicóloga disse que tem muitos jogos em sua sala: “Quando cheguei aqui tinha pouco brinquedos”. Falou também sobre o quanto é importante para seu trabalho Brincar com as crianças. Demonstrou ter muito conhecimento teórico (compatível com a sua prática) sobre o Brincar.

(...) No brincar as crianças se entregam e também possibilita um conhecimento de suas histórias de vida. Contribui também para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Utilizo muito das atividades lúdicas para desvelar seu mundo, sua família, seus modos de ser sendo, suas experiências, suas subjetividades (na objetividade do mundo)...

Após o atendimento, a psicóloga disse-me: “Como o Brincar faz bem para o adulto também, embora a gente canse, a gente sai tão realizada, é tão gostoso”. Em sendo assim, ela revela seu modo de “ser sendo” psicóloga de crianças.

*

Fui convidado para participar de uma reunião com todos os funcionários da CA. Na oportunidade, conheci todos os profissionais, inclusive os vigias que trabalham à noite. Apresentei o projeto e meus estudos a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e, principalmente, a importância do Brincar das crianças sob cuidados psico-pedagógicos.

Após a apresentação, surgiram alguns questionamentos levantados pelas ES e outros profissionais, inseridos em um quadro (2), objetivando destacar as percepções fenomenológicas do grupo.

Quadro 2: Reflexões críticas de Educadoras Sociais e os outros profissionais de ajuda acerca da CA, lugar onde trabalham cuidando do outro. Castelo, 2006.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - a falta de formação, especialmente em Educação Social; mais cursos sobre como lidar com crianças e compreender suas experiências, mostradas em seus modos de ser sendo; - as crianças ficam muito tempo em frente à TV. Alguns programas não contribuem para eles estarem aqui na CA, emergindo possibilidades de lidar com a TV e seu uso educativo; - elas reivindicam cursos de formação inicial e continuada; - a rotina da casa é muito acelerada, enunciando a necessidade de uma gestão institucional que privilegie novo recrutamento, seleção e admissão de mais pessoal; - será que eles têm interesse em dar cursos? Existe um rodízio de ES. Não existe esse cargo no quadro da prefeitura; - eles falaram o quanto é gratificante trabalhar na CA. Ver as crianças criarem modos de “ser sendo” de enfrentamento; - a importância de ver esse tempo que elas passam aqui, não um tempo de relógio, mas, sim, o tempo vivido, o tempo de cuidado. Somos (cuida)dor(as) de crianças que passam por aqui; - importância do Brincar, falando o quanto foi importante para elas ou na vida delas; |
|--|

- é preciso estar sempre atualizado. Há um descaso da própria prefeitura quando ela não fornece material, livros, cursos e outros materiais psico-pedagógicos. “Se a gente tivesse pelo menos os livros para nos ajudar.”;
- sobre o cuidado, eles disseram que eles e as crianças se apegam. Citaram que todos se (co)movem com a pequena Ro. O apego é tanto que, quando elas vão embora, a gente se emociona. “A gente não tem nem como lutar com este tipo de coisa.” Vê como a Ro nos cativa;
- todos falavam do processo de desenvolvimento da menina “Dalva” após sua chegada. Ela não falava quase nada. Está falando o nome de todos, forma frases, já está conversando. Ela é muito estimulada;
- existe um rodízio interno das ES, que fica a critério da administração municipal.

Fonte: Santos, 2006.

Mais uma vez, fui muito bem recebido, acolhido. Todos os funcionários demonstraram interesse pela pesquisa e se colocaram à disposição. Mesmo não tendo uma formação específica para lidar com crianças, demonstraram interesse em aprender e se atualizar. Todas as ES disseram que gostariam de participar de palestras, cursos e outros eventos ligados à educação não-escolar, principalmente lidar com crianças em estado de abandono.

A reunião foi muito proveitosa. Pude conhecer melhor os funcionários, como também falar ou mostrar meu modo de “ser sendo profissional e ser humano. Este momento foi fundamental para criar um vínculo afetivo que é muito importante, principalmente na pesquisa ação existencial, através de uma “escuta sensível”, como propõe Barbier (2002). Nessa pesquisa, envolvemo-nos existencialmente, (co)movemo-nos juntos na busca das experiências vividas.

*

Após a conversa inicial no atendimento com a psicóloga, ela propôs que eles (as crianças) brincassem com o baralho de bichos, que retrata bem a zona rural onde eles vivem. Ao brincar, eles (re)velam seus modos de “ser sendo” criança. Já não existe aquela timidez inicial e também aquela expressão fechada. Eles demonstram interesse e alegria ao jogar. Há uma (trans)formação em seus corpos. Essa cena (re)vela, mais uma vez, a importância do Brincar na perspectiva de Maturana e Verden-Zöllner (2004): “É uma atividade sem objetivos – mesmo quando, por outro lado tenha um propósito”. (p. 145) Surge outra possibilidade de existir, outras “formas” (KELEMAN, 1979), outros modos de “ser sendo” corpo-criança. Não é preciso fechar-se, enclausurar-se. O corpo se “transfigura” conforme

surtem as possibilidades de jogar. As regras apontam outras formas de existir/jogar e (re)significar o momento existencial.

A profissional propõe outras possibilidades de jogar, novas regras, aumentando, assim, o interesse pelo Brincar. Elas estão envolvidas e entregues ao momento existencial, pois a “experiência”, no sentido proposto por Larrosa (2001, 2004), é algo que se “experimenta”, que “prova,” que se toma para si, que degustamos, no sentido de saborear.

O jogo prossegue até o fim do atendimento, revelando muito interesse e participação das crianças. Se possível fosse, eles não terminariam de Brincar. Diferente das atividades propostas na escola, elas não queriam parar de Brincar: estavam completamente envolvidos. A psicóloga foi interrompida várias vezes para resolver problemas da casa. Ela tentou justificar dizendo que os problemas têm de ser resolvidos. Este fato demonstra, mais uma vez, a falta de um trabalho sistematizado, em que realmente, as crianças possam se expressar no ato de Brincar e sejam respeitados em seus atendimentos.

Aquele momento ali deveria ser garantido, não interrompido. Eles estavam ali para isso. O Brincar para elas é o modo de “ser sendo” criança, ou o modo de se expressar. A maioria das escolas não respeita o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas a CA deveria não só respeitar, mas também garantir o direito sagrado de elas brincarem, desenvolverem-se e aprenderem.

*

Ele chegou dizendo que estava tudo bem. Falou que “o futebol está me fazendo bem e minha mãe estava melhorando”. Quando falou do futebol, demonstrou toda a sua paixão, lembrando do meu modo de “ser sendo” criança apaixonado por futebol: o quanto o futebol foi importante para mim quando criança. O futebol dava sentido e significado a meu viver e estava também representando para aquela criança uma força, um “sentido”, um *leitmotiv*. Por meio do futebol, esse menino encontrava forças para prosseguir em direção à sua vida adulta, apesar dos vários obstáculos relacionados à sua família, que afetam, sobremaneira, sua vida afetiva.

Seu relato demonstrava o quanto ele estava conseguindo superar os problemas de relacionamento na família e a doença de sua mãe: “Agora estou tirando notas boas na escola, o futebol está me ajudando muito.” Segundo ele, tudo estava melhorando: o relacionamento com irmão, a doença da mãe e as notas na escola.

Ele disse que herdou de seu pai o gosto pelo futebol. Seu pai joga no time de futebol veterano de bairro. “Eu vou ser mais fera do que ele”, demonstrando interesse em ser um grande jogador de futebol. Como diz a música do Skank⁷¹, “quem não sonhou um dia em ser um jogador de futebol”. Sua fala revela um sonho que foi meu quando criança e da maioria das crianças brasileiras que sonham “ser um jogador de futebol” profissional.

Como das outras vezes, a psicóloga propõe um jogo para iniciar o atendimento. Ele escolheu o seu preferido: o futebol de botão. Percebi o quanto ele gostava de Brincar de futebol. Seu corpo revelava um modo de “ser sendo” tranqüilo, descontraído e feliz. O Brincar era seu porto seguro, o lugar onde ele podia “ser sendo” aberto às suas experiências sem se preocupar com outras questões que atravessavam o cotidiano de seu mundo familiar e escolar. Só importava para ele o aqui e agora, ou seja, o ato de Brincar, demonstrando, mais uma vez, que a criança, quando brinca pelo puro prazer de Brincar, entrega-se ao fluxo dos acontecimentos, deixando de lado todos os problemas que a cercam.

Após sua saída, seu pai foi convidado a entrar. O pai falou o quanto o menino melhorou: “Ele melhorou 100%, está bem com o irmão e na escola. Tirou 10 nas últimas provas.” A psicóloga disse que eles precisam continuar a conversar com ele, e que o futebol o está ajudando muito. Não é só a CA, mas essas ações (com)juntas que vão ajudá-lo em direção à sua vida adulta. Após a saída do pai, fui observar mais um atendimento.

Ele começou mais uma vez falando da sua rotina cotidiana. Comentou sobre as brincadeiras do fim-de-semana. A psicóloga perguntou sobre sua espiritualidade. Ele disse freqüentar pouco a igreja, mas gostaria de fazer catecismo e freqüentá-la mais. A psicóloga falou que iria conversar com seu pai a esse respeito. Falou também da escola e sua rotina, dando ênfase às brincadeiras que aconteciam fora das aulas. Ele adora Brincar de pique-esconde, mesmo não havendo muito espaço na escola: “A gente arruma um jeito para Brincar”.

O pai continua prendendo-o muito em casa. Sai apenas quando o pai pode acompanhá-lo. Sua mãe continua morando em outra cidade e eles têm-se falado pouco. A mãe liga de vez em quando. Após o seu relato, ela propôs que eles brincassem. Ele escolheu, nesse dia,

⁷¹ Parafraçando a canção “É uma partida de futebol”, gravada pelo grupo Skank, CD MTV ao Vivo, Sony Music, 2001. Esta música retrata a paixão do brasileiro, que desde menino sonha em ser um jogador de futebol.

futebol de botão. Disse que gosta de futebol, assiste aos jogos pela TV e torce pelo Vasco. Durante o jogo, mostrou muita habilidade. Como as outras crianças, entregou-se ao ato de Brincar. Disse que gostava muito de vir à CA e que adorava Brincar: “Aqui a gente pode Brincar; em casa e na escola temos que encontrar uma forma ou espaço para Brincar”. Sua fala revela que, na CA, é permitido Brincar e que, nos outros espaços, como a escola, a casa, eles também brincam, mesmo sem autorização.

Brincou alegre e descontraído até o fim do atendimento, demonstrando muito interesse pela atividade, esquecendo a pressão sofrida em casa. Aqui ele não precisa ser tão responsável, podendo mostrar seu jeito de ser criança brincante.

*

Iniciei minhas observações desse dia com o atendimento do pequeno “Castor”, que se revelava menos agitado nesse dia. A psicóloga propôs que ele brincasse com várias peças de encaixe (lego). O pequeno começou a fazer encaixes livremente, não demonstrando interesse pelo que era perguntado. Quando foi questionado sobre o que estava fazendo, respondeu rapidamente: “É um prédio”, mostrando seu interesse pelo ato de Brincar, desviando a atenção dos problemas cotidianos.

Diferente das outras vezes, ele brincava sem demonstrar agressividade, como nos primeiros atendimentos. Estava mais entregue e menos desconfiado. Aos poucos, a psicóloga conseguiu desvelar o cotidiano vivido dessa criança, que falou da escola e o do quanto estava difícil seu relacionamento com a professora, que ele chamou de “tia”. “Ela me coloca sempre para fora da sala”, alegando não ser compreendido por ela.

Ao Brincar, ele revelava seu modo de “ser sendo” de menino discriminado. Sua fala mostra o quanto os professores ainda carecem de conhecimentos para lidar com crianças em estado de sofrimento e abandono. Brincando, ele demonstra interesse e curiosidade pela aprendizagem. Seu corpo relaxa à medida que a atividade se desenvolve. Chegou a sentar-se no chão, o que não acontecia noutras vezes. Sua expressão mudava, revelando outra “forma”, um corpo infantil, ávido por expressar, no Brincar, seus modos de “ser sendo” criança, independentemente das dores e do sofrimento de seu cotidiano vivido.

A psicóloga deixou-o brincando comigo na sala enquanto foi conversar com a mãe. Procurei ser empático e não diretivo. Na pesquisa de caráter fenomenológico-existencial, estamos embricados de tal forma que é impossível não intervir, mesmo não sendo diretivo.

Minha presença provoca ou não intervenções. Ele me pediu ajuda para montar. Aos poucos, ele conseguiu, começou um diálogo comigo. Quando a profissional entrou dizendo que havia terminado o tempo, ele disse: “Foi difícil montar o quebra-cabeça, mas consegui”, mostrando seu modo de “ser sendo” persistente e orgulhoso.

O pequeno menino não deu atenção à fala da (ajuda)dor(a), pois queria mostrar o brinquedo à mãe, que entrou na sala para ver o brinquedo montado por ele: Sirius é um menino que gosta de Brincar sozinho. Em casa, tem poucos brinquedos”. A psicóloga reforçou a importância do Brincar, recomendando que ela providenciasse mais brinquedos para ele.

Terminou o atendimento. Ele saiu agitado, sem despedir-se de nós, voltando para seu modo de “ser sendo”, agitado e agressivo, ou melhor, defensivo. Seu corpo já não era o mesmo: estava (trans)forma(mado), como diz Keleman (1979), fechando-se para dar conta de seu existir marcado pela dor de não ser compreendido como uma criança que existe e tem o direito de Brincar.

Em seguida, fui observar o atendimento de duas crianças. A psicóloga deixou-os comigo para falar com seus pais. Nosso vínculo era de confiança. Talvez por isso ela tenha deixado as crianças comigo, sabendo o quanto eu estava comprometido com elas. Eles pediram para Brincar de mico ou jogo de memória. Sentaram-se no chão e brincavam com muito interesse e tranquilidade. A profissional voltou imediatamente, começando o atendimento. Percebendo o quanto eles gostam de Brincar, ela procurou saber o quanto e como eles brincavam. Mesmo nesse espaço onde os pais brigavam muito, eles ainda encontravam espaço para Brincar, criando seus jogos e brincadeiras. Talvez seja essa a forma encontrada para enfrentarem as dificuldades em seu cotidiano familiar.

Eles eram atendidos ao mesmo tempo, demonstrando muito interesse durante o ato de Brincar. No entanto, mesmo brincando, expressavam um modo de “ser sendo” tristes, quietos, fechados em si mesmos. Durante o Brincar, o pequeno expressou o motivo de sua tristeza, mesmo relutando: as brigas entre seus pais. “Eu não gosto de brigas”, disse ele, evitando falar diretamente das brigas e desentendimentos entre seus pais. Aqui na CA, o que eles gostam é de Brincar, a forma que encontram para dar vazão a seus sentimentos.

Fiquei observando as transformações em suas faces à medida que eles brincavam. Já não era mais uma expressão fechada. Seu corpo estava mais aberto, existia uma alegria, mesmo tímida, em seu olhar. Como das outras vezes, eles iam se entregando ao ato de

Brincar. Seu corpo se transformava, modificando seu modo de “ser sendo” triste e fechado. De acordo com Maturana (2004), “estamos constitutivamente dotados de uma corporeidade dinâmica que, ao adotar configurações distintas, dá origem a emoções diferentes como disposições corporais dinâmicas diversas”. (p. 221) Seu corpo se revelava brincante e alegre, descontraído.

Ao fim do atendimento, disseram que gostam de vir à CA. O que mais gostam é de Brincar, confirmando as teorias que fundamentam este estudo e minhas idéias sobre a importância dos jogos e das atividades lúdicas em processo de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, é necessário ter mais tempo e espaço físico para elas se expressarem ludicamente. Porém, como foi observado, a CA ainda não possui uma estrutura que possibilite um espaço-tempo maior para os meninos e meninas brincarem.

*

A psicóloga trabalhou com o menino uma história sobre um Jabuti que tinha medo de entrar em sua própria casa, despertando interesse. Com muita desenvoltura, ele relatou o que havia entendido. Para ele, a história ensina que todas as pessoas sentem medo.

A profissional aproveitou o texto para trabalhar os medos que todos temos: “Tenho medo de cachorro, leão. Fico com medo do olho do meu pai não melhorar”. Contou sobre o acidente com o olho do pai. “Tenho medo de alguns meninos lá na escola que ameaçam em bater em mim”. A psicóloga, de forma “empática”, mais uma vez revelou seu modo de “ser sendo” cuidadosa, colocando-se disponível para ajudá-lo com seus medos.

Ela buscava (des)cobrir formas de enfrentamento para a realidade vivida daquele menino tímido, reprimido e dócil, a fim de ele encontrar modos de “ser sendo” de enfrentamento das suas experiências vividas. O menino enfrenta o medo buscando dialogar, mesmo sendo frágil e dócil. Segundo a (cuida)dor(a), “uma forma de enfrentar o medo é conversando. Ele não enfrenta certas situações com medo de o pai lhe bater”. Segundo ele, “sempre meu pai me bate”. O menino não sabe como enfrentar essa forma de “ser sendo” repressivo e agressivo do pai.

*

A ES que trabalhou à noite se aproximou de mim e começou a falar do seu trabalho na casa. Perguntei sobre a rotina da noite. Ela relatou que as crianças não dão trabalho. “Gostam muito é de Brincar e assistir à TV”. A profissional disse que gosta de trabalhar

na CA e tem facilidade de lidar com as crianças: “Eu sento com elas, brinco de casinha e outras brincadeiras. Elas são muito criativas e não dão trabalho”. Disse ainda que seu desejo era ter sido professora de crianças pequenas. “Aqui é legal, mas as crianças são de várias idades. Gosto de trabalhar com os menores”.

Falou um pouco de sua vida, dizendo que seu filho vai se casar: “Agora poderei dedicar minha atenção ao meu neto. Filho a gente cria porque tem que trabalhar; neto a gente cuida”. Revelou seu modo de “ser sendo” (cuida)dor(a) de crianças e sua dedicação com as pequenas. A ES não tem formação pedagógica como às outras, mas se mostrou disponível para a função de (ajuda)dor(a). Ela se (co)move com a dor desses pequenos.

(...) Eu me apego muito a eles. Os meninos e meninas chegam aqui muito desconfiados, não conseguem fazer muita coisa. Mas brincam com muita criatividade. Aos poucos, vão-se transformando e passam a fazer muitas coisas que antes achavam incapazes.

Sua fala revela o quanto estar na casa contribui para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No ato de Brincar, eles vão criando e recriando modos de “ser sendo” de enfrentamento às adversidades do seu cotidiano vivido, encontrando forças para (pro)seguir. Mesmo as ES não tendo formação específica, elas compreendem o papel da brincadeira para as crianças. Elas não só permitem que as crianças brinquem, mas que e, na maioria das vezes, brinquem junto com elas. Suas atitudes contribuem para o fortalecimento do vínculo afetivo, aumentando a confiança e a auto-estima das crianças.

A coordenadora confirmou a dedicação e o compromisso das ES. “A nossa equipe agora está ótima, elas estão muito envolvidas. Elas brincam e gostam de Brincar com as crianças. São carinhosas e tratam as crianças com muito cuidado”. Sua fala confirma minhas observações a respeito dos seus modos de ser sendo (cuida)dor(as), (educa)dor(as) sociais, mesmo não tendo formação pedagógica.

*

Acompanhei um atendimento de um pai de crianças que eu observava. Foi possível perceber preocupação dos profissionais da CA em envolver os pais das crianças que estão acolhidas com o processo de atendimento desenvolvido. Percebi também o envolvimento do pai com o trabalho da CA. Não se pode afirmar que todos os pais que se envolvem – nem é essa minha pretensão. Entretanto, aqueles observados procuram se envolver com os problemas existenciais dos filhos.

O que me chamou atenção foi o envolvimento do pai (homem), que participa das reuniões e leva os filhos até a CA para serem atendidos. Esse fato parece ser diferente nas escolas, onde existem queixas, por parte dos professores, da ausência dos pais (masculinos) e uma presença maciça das mães. Parece que, na CA, existe espaço-tempo para eles se manifestarem, ou talvez a CA esteja apresentando um espaço significativo de ajuda. Ou seja, os pais percebem o quanto a CA pode ajudar seus filhos em suas questões existenciais. Existe uma (pre)ocupação em cuidar das crianças que se encontram sob os cuidados psicopedagógicos da CA, protegendo-as.

*

5.3.2 Aspectos quanti-qualitativos: apresentando e discutindo os dados quantitativos

Nesta parte, o leitor encontrará os resultados das entrevistas com os meninos e meninas que freqüentam os atendimentos psicológicos na CA. Optamos por mostrar, primeiro, os dados em forma de gráficos para, em seguida, apresentar uma síntese comentada das entrevistas com as crianças.

Gráfico 1

DISTRIBUIÇÃO POR IDADE DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS

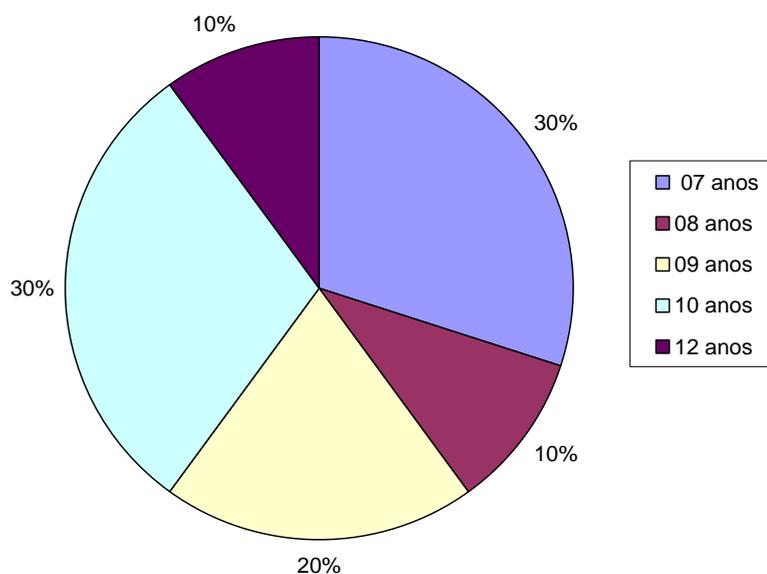


Gráfico 2

DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE ESCOLAR DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS

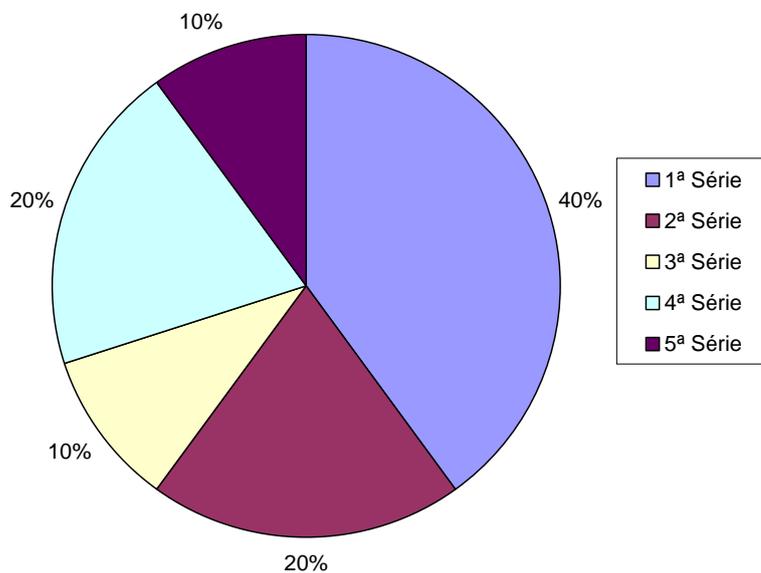


Gráfico 3

GOSTA DE FREQUENTAR A CASA DE APOIO?

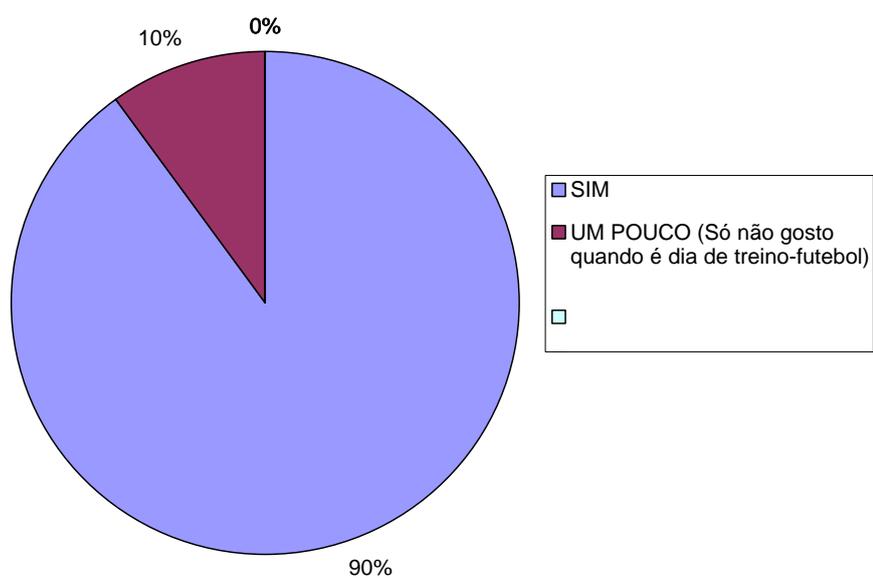


Gráfico 4

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER QUANDO ESTÁ NA CASA DE APOIO?

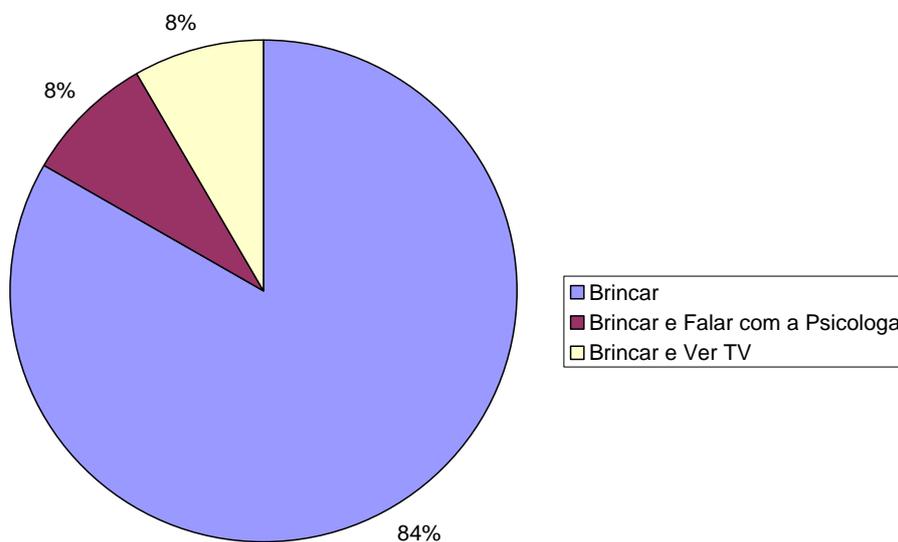


Gráfico 5

DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE BRINCAR QUANDO ESTÁ NA CASA DE APOIO?

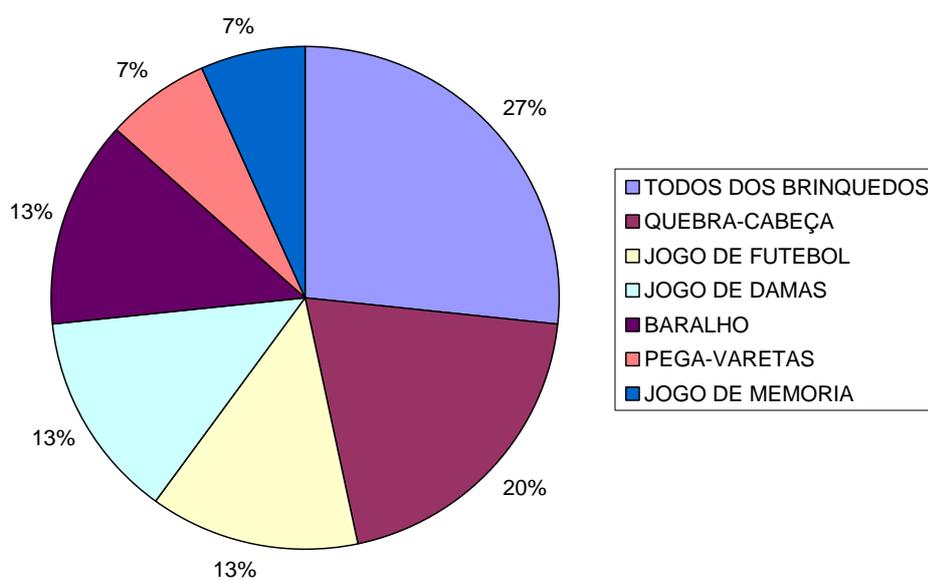


Gráfico 6

QUAL O BRINQUEDO DA CASA DE APOIO DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

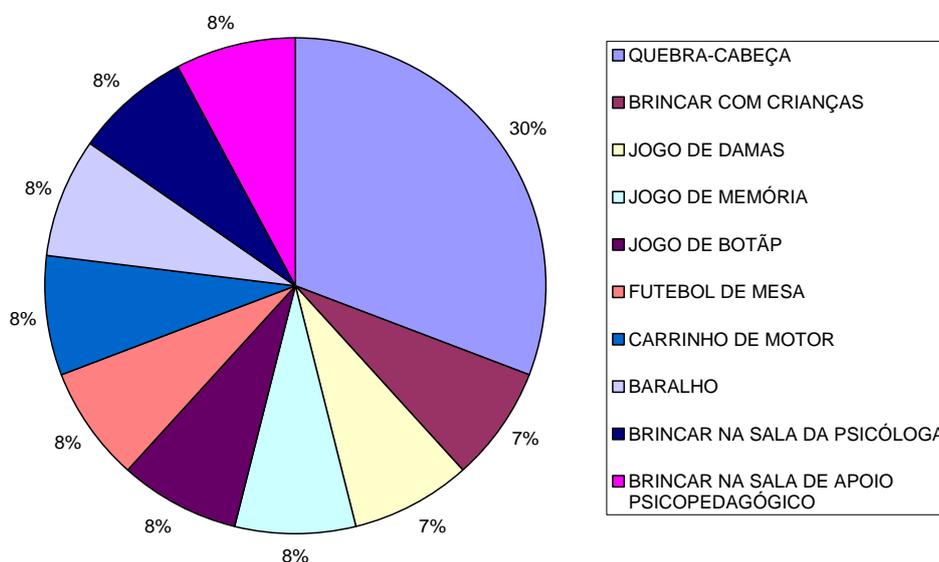


Gráfico 7

QUANDO VOCÊ ESTÁ FORA DA CASA DE APOIO, QUAL O LUGAR (LOCAL) EM QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE BRINCAR?

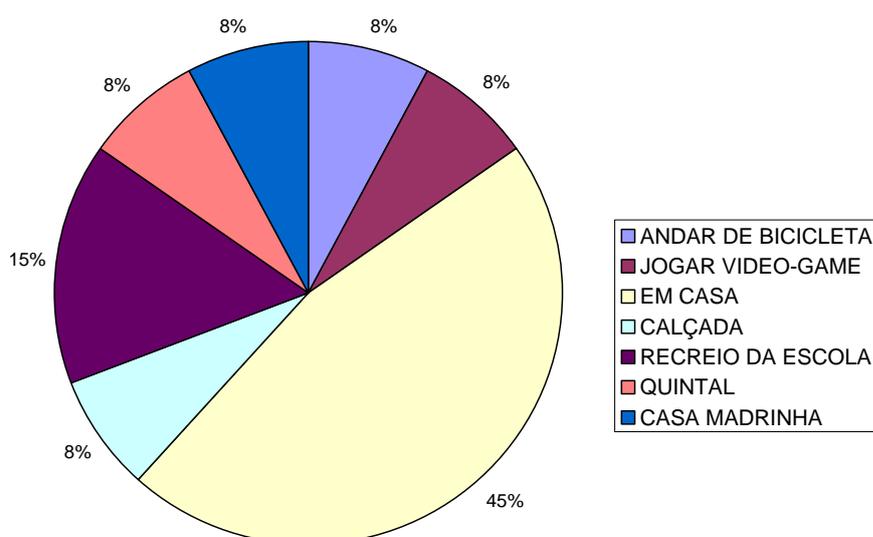


Gráfico 8

VOCÊ TEM BRINQUEDOS EM CASA?

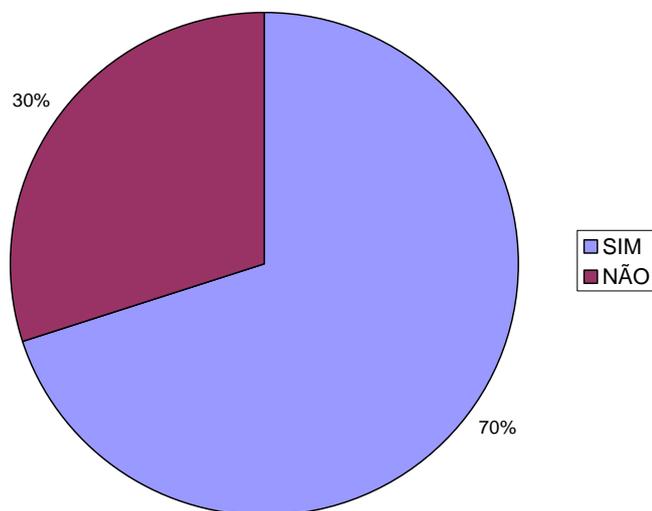


Gráfico 9

DOS BRINQUEDOS QUE VOCÊ TEM EM CASA, DE QUAL MAIS GOSTA

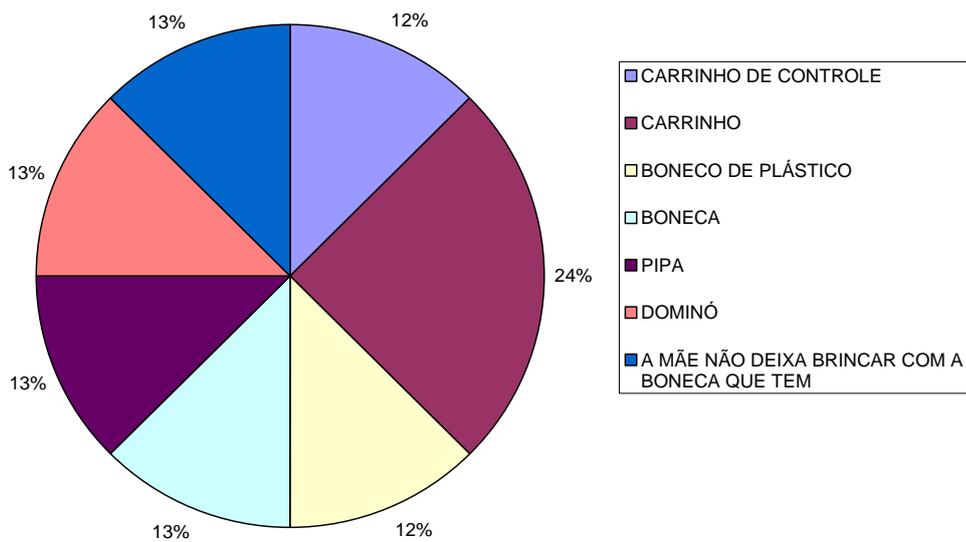


Gráfico 10

QUANDO VOCÊ ESTÁ NA CASA DE APOIO, COM QUEM GOSTA DE BRINCAR?

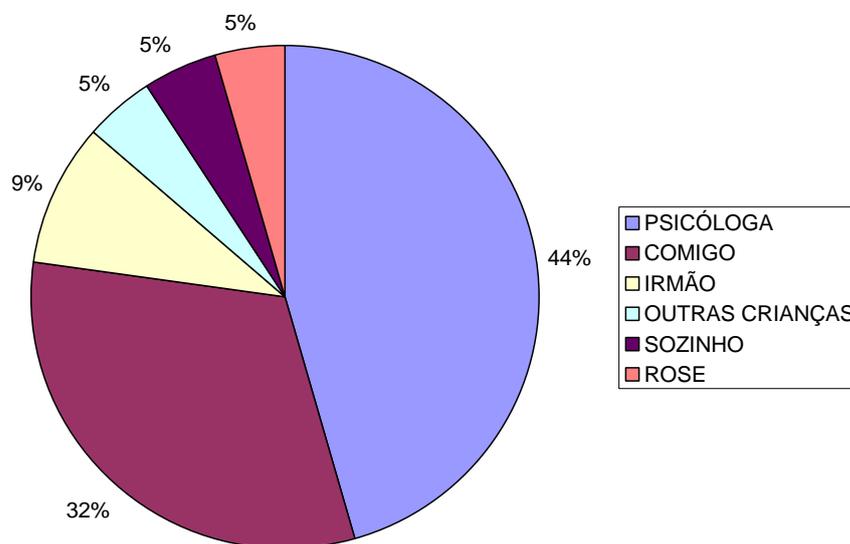


Gráfico 11

SE VOCÊ PUDESSE MUDAR ALGUMA COISA NA CA, O QUE MUDARIA?

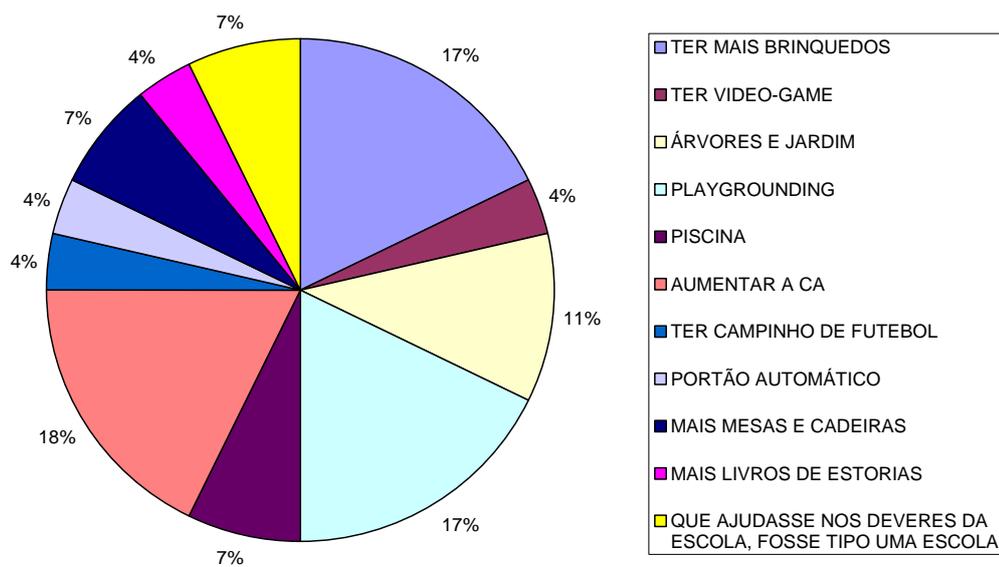


Gráfico 12

A CASA DE APOIO AJUDA VOCÊ? COMO?

Todas as crianças responderam que sim, porém vamos apresentar as várias formas de ajuda descritas pelas crianças:

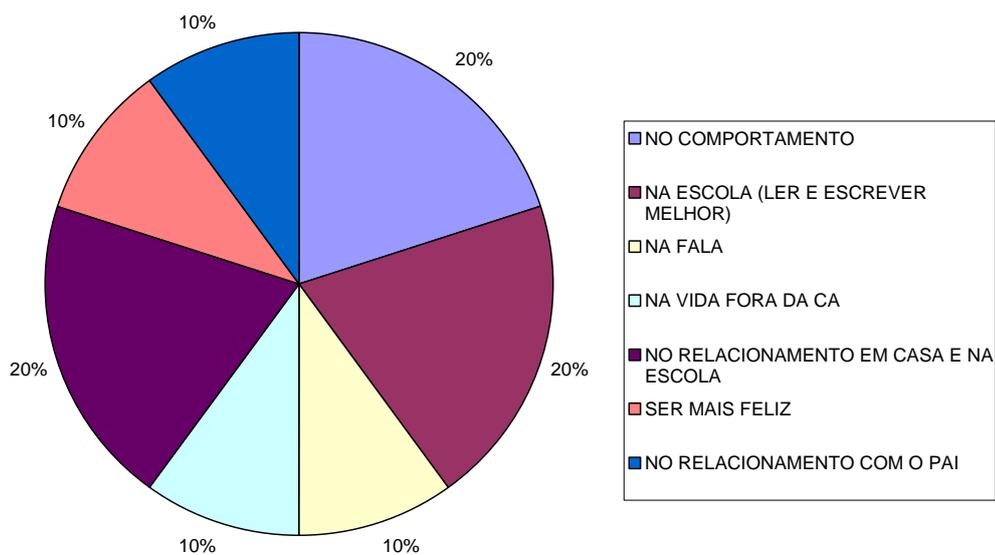
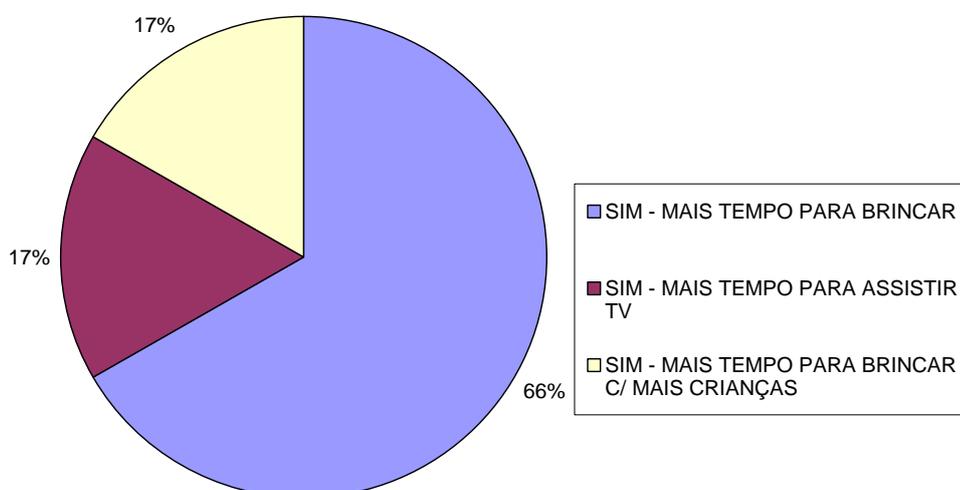


Gráfico 13

GOSTARIA DE FICAR MAIS TEMPO NA CA?



Revedo meus procedimentos na coleta de dados por meio das entrevistas.

Durante a entrevista, as crianças escolhiam um brinquedo e brincavam livremente.

Enquanto elas brincavam, aproximava-me, (pro)curando desvelar o ato de Brincar em seu cotidiano de mundo e no cotidiano da CA. Foi uma escuta empática considerando os princípios da “Abordagem Centrada na Pessoa” (ROGERS, 1977) e as técnicas da entrevista com criança, de Arfouilloux (1983). As entrevistas realizaram-se na Sala de Apoio Psico-Pedagógico. Foram colocados à disposição os brinquedos (jogos) disponíveis na CA.

Quadro 3: Jogos existentes na “Casa de Apoio”

Ordem	Quantidade	Tipo de Brinquedo/Jogo
1.	02	Baralho
2.	04	Baralho de Mico
3.	01	Berço
4.	01	Bingo
5.	02	Boliche
6.	05	Boneca
7.	01	Cachorro desmontável
8.	01	Carrinho
9.	04	Damas e trilhas
10.	12	Dominó
11.	02	Encaixes de madeira
12.	01	Futebol-Game
13.	01	Iôô
14.	01	Letras de EVA
15.	02	Memória
16.	04	Memória (plural)
17.	01	Meu 1º Gradiente
18.	01	Mini-cozinha
19.	01	Mini-sorveteria
20.	02	Monta-tudo
21.	02	Pega-Vareta
22.	02	Quebra-cabeça de 100 pçs
23.	01	Quebra-cabeça de 150 pçs
24.	03	Quebra-cabeça de 180 pçs
25.	01	Quebra-cabeça de 24 pçs
26.	01	Quebra-cabeça de 500 pçs
27.	02	Quebra-cabeça de Madeira
28.	02	Quebra-cabeça gigante
29.	03	Super Trunfo
30.	07	Urso de pelúcia
31.	02	Xadrez

Fonte: Coordenação da “Casa de Apoio” à Criança e ao Adolescente

Questões da entrevista semi-estruturada:

01 – Você gosta de freqüentar a Casa de Apoio? (Vir aqui na CA)

02 – O que você mais gosta de fazer quando está na Casa de Apoio?

03 – Qual o brinquedo de que, aqui na CA, você mais gosta?

04 – De que você mais gosta de brincar na CA?

05 – Qual o brinquedo da CA de que você mais gosta?

06 – Quando está fora da CA, de que você mais gosta de brincar?

07 – Você tem brinquedos em casa?

08 – Dos brinquedos que tem em casa, de qual você mais gosta?

09 – Quando está na CA, com que você gosta de brincar?

10 – Se você pudesse mudar alguma coisa na CA, o que mudaria?

11 – Depois que você passou a freqüentar a CA, mudou alguma coisa em sua vida? (em casa, na escola, com os colegas...)

12 – Você gostaria de ficar mais tempo na CA? Fazendo o quê?

O que se segue é uma síntese comentada da fala das crianças durante as entrevistas. Optamos em enunciar cada criança com um nome de estrela do espaço celeste, por serem elas, “protagonistas estelares”. (PINEL, 2006)

1ª entrevista: “Acrux”, 09 anos, 2ª série. Um menino habilidoso

Fotografia 2



Foto: Carlos Antonio dos Santos

Apresentei-me falando um pouco de minha história, mostrando o porquê de meu envolvimento com elas (as crianças), explicando a pesquisa a respeito do Brincar das crianças sob os cuidados psico-pedagógicos da CA.

Pedi para ele(a) escolher um brinquedo. Enquanto brincava, aproximei-me dele buscando desvelar o seu “ser sendo” criança na CA a partir das questões sugeridas do próprio contexto da pesquisa.

Gosta de freqüentar a CA e aí Brincar. Seu brinquedo preferido na instituição é o Jogo da Memória. Fora dali, gosta de Brincar em casa e, às vezes, na calçada e um pouco na rua. Brinca pouco na rua, somente de vez em quando. Quando acontece de ficar na rua, brinca de bola.

Tem brinquedos em casa, e o de que mais gosta é de seu carrinho de controle remoto. Tem também vídeo game, mas prefere Brincar com carrinho de controle remoto, isto é, quando tem pilha. Na CA, gosta de Brincar com a psicóloga, “porque a gente conversa muito, eu acho ela legal”.

Se ele pudesse, colocaria mais brinquedos, vídeo games, mais árvores, balanços e escorregadores na instituição. Para ele, estar freqüentando esse lugar “me ajudou a entrar no futebol, na natação. Melhorei, estou ficando mais quieto. Eu sempre fui muito bagunceiro, agora estou mais quieto. Minha avó vive sempre me perguntando se eu melhorei”. Ele mora com a avó, que mostra seu modo de “ser sendo” (cuida)dor(a), (pré)ocupada com seu comportamento. O afeto da avó transforma a relação entre eles de apego e confiança. Sua fala (re)vela uma dependência muito grande da avó, que assumiu a responsabilidade de cuidar dele no lugar da mãe .

Brincamos de jogo de memória. Durante a entrevista, ele revelou seu modo de “ser sendo” habilidoso não só com as palavras, mas também um grande conhecedor do brinquedo.

2ª entrevista: “Canopus”, 07 anos, 1ª série. Uma criança carente de afetos.

Fotografia 3



Foto: Carlos Antonio dos Santos

Antes de entrevistá-lo, ele se mostrou ansioso e falante, desejando entrar em contato comigo, desde que chegou a CA, conforme informou-me a coordenadora. O menino mostrou seu modo de “ser sendo” carente afetivamente, ao aproximar-se e me abraçar demoradamente. Um abraço afetuoso em corpo carente de cuidados. Pedi para escolher um jogo. Ele escolheu um quebra-cabeça. Sentamo-nos. Deixei que ele brincasse sem interferir de modo explícito. Uma atitude não diretiva, como propõe Rogers (1977). Decidi interromper somente quando ele solicitasse. Uma escuta “empática”, o que facilitou nossa comunicação. Eu e a criança ficamos muito descontraídos durante a entrevista, conforme (re)vela a fotografia acima. Esse é um modo de ser sendo entrevistador-entrevistado “dialógico”, como disse Freire (1987), que propõe “a dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade”. (p. 77) Em sendo assim, voltamos a afirmar que em pesquisa de inspiração fenomenológico-existencial, sujeito e objeto estão imbricados. Por isso, considera-se um estudo de “inter(in)venção psicopedagógica”, no dizer de Colodete (2004). Enquanto brincava, ele cantava, falava e assobiava. Não apresentava dificuldades em montar o quebra-cabeça. Aproximei-me dele através da atitude do Brincar e indaguei sobre “o que é e como é ser sendo criança sob os cuidados da CA”?

Ele gosta de freqüentar a CA. O que mais gosta de fazer quando está na CA é de Brincar, falar (conversar) com a psicóloga sobre sua vida. Seu brinquedo preferido na CA é o quebra-cabeça. Fora da CA, gosta de Brincar em casa e na escola na hora do recreio. Tem brinquedos em casa. Dos brinquedos que tem em casa, prefere carrinho e bonecos de

plástico. Na CA, gosta de Brincar com a psicóloga e, agora, comigo e também com as crianças que freqüentam a CA.

Se pudesse mudar a CA, “eu mandaria fazer um jardim, uma piscina, e mandava também trazer o coelho que me deu ovo de Páscoa”. Para ele, a CA ajuda a melhorar sua vida, a melhorar na escola: “Me ajuda aprender a ler e escrever melhor”.

Terminei a entrevista pedindo para ele desenhar a Casa de Apoio. Ele se mostrou brincante no seu modo de “ser sendo” falante e descontraído. Foi fácil entrevistá-lo. O vínculo foi estabelecido através do ato de Brincar, confirmando os estudos de Arfouilloux (1983), que recomenda a atitude de Brincar como técnica de aproximação da criança durante a entrevista. Ao Brincar, ele se revelou interessado não só em estar aqui nesse espaço-tempo brincando, mas interessado em aprender conteúdos escolares. Sua freqüência ou passagem pela CA contribui, segundo ele, para melhorar seu rendimento (conhecimento) escolar. Demonstrou gostar muito da psicóloga. Por isso, escreveu no desenho: “E. eu te amo”, mostrando seu modo de “ser sendo” afetivo e carente de cuidados.

3ª entrevista: “Atria”, 10 anos, 4ª série. Gosta muito de estudar e Brincar com sua boneca.

Fotografia 4



Foto: Carlos Antonio dos Santos

Não sabe por que frequenta a CA: “No ano passado, eu falava muito. Talvez seja por isso. Gosto de vir na CA para Brincar. Aqui a gente brinca muito. O brinquedo que mais gosto na CA é o Jogo da memória”.

Quando não está na CA, gosta de Brincar no pátio da escola. Brinca de pique-pega, pique-esconde. Gosto de Brincar de professora: “Quando eu crescer eu vou ser professora”. E justificou por que gosta de estudar e escrever no quadro, “e de Brincar, claro”.

Gosta de matemática. Tem brinquedos em casa. Dos brinquedos de casa, aquele com que mais brinca é boneca. Na CA, adora Brincar com a psicóloga, e, agora, comigo. Se ela pudesse mudar a CA, criaria um espaço-tempo para estudar os deveres de escola, tabuada, revisão de provas. Segundo ela, Casa de Apoio poderia ser tipo uma escola, com horário para estudar e horário para se divertir. “Aqui só tem horário para Brincar.” Suas palavras (des)velam o quanto as crianças brincam na CA. Apesar da falta de espaço físico e de poucos profissionais capacitados (somente uma Psicóloga e uma Assistente Social), existe espaço-tempo para o Brincar, ou talvez as crianças criem esse lugar e tempo para Brincar.

A respeito de estudos dos conteúdos escolares reivindicados por essa pequena menina, é importante destacar que, na CA, não existe profissional com formação em Pedagogia, mesmo sendo uma das exigências do estatuto da CA. A falta desse profissional compromete a qualidade dos atendimentos das crianças que frequentam a CA e a escola.

A menina disse que estar na CA “ajuda, sim, a aprender mais, escrever, ler e desenhar. Eu falava muito, e falava alto, agora eu melhorei”. A CA, segundo ela, ajuda na sua vida lá fora. É o lugar onde ela encontra modos de “ser sendo” sonhadora e enfrenta(dor)a, principalmente em relação a seus problemas escolares.

Percebi muita ansiedade e também vontade de aprender. É tanto que ela queria que houvesse espaço para os estudos. Ela se mostrou confiante no trabalho da CA. Gostaria que eu viesse mais vezes para Brincar e também aprender coisas a respeito da escola.

Foi fácil criar o vínculo entre nós. Durante a atividade lúdica, ela fala descontraidamente como se fosse minha velha conhecida. Tanto ela como eu ficamos à vontade. Mostrou-me como o Brincar possibilita a aproximação das crianças. A escuta empática e a atitude não diretiva, como nos ensina Rogers (1977), contribuem bastante para ver-sentir o quanto o ato de Brincar é importante. Arte de Brincar se revelando e revelando as “experiências de

sentido”, conforme Larrosa (2004), das crianças na CA e do cotidiano do mundo do espaço vivido por elas fora da CA.

4ª entrevista: “Altair”, 12 anos, 5ª série. Um menino frágil, simpático e responsável.

Fotografia 5



Foto: Carlos Antonio dos Santos

Iniciou dizendo que adora freqüentar a CA. O que mais gosta de fazer quando está na CA é Brincar, sendo seu brinquedo preferido o futebol de mesa. O local em que mais gosta de Brincar quando está fora da CA é no quintal de sua casa, onde brinca de futebol, boleba (bolinha de gude), pipa... O pai não permite que ele brinque na rua. Ele tem brinquedos em casa: bolas, boleba, pipas. O que ele mais gosta de fazer é soltar pipas: “Solto pipa de vez em quando”. O pai o leva para soltar pipa, quando está disponível para eles (ele e seus irmãos).

Quando está na CA, gosta de Brincar com a psicóloga e comigo agora. Gostaria de Brincar com outras crianças que freqüentam a CA. No entanto, só freqüenta a CA para os atendimentos individuais. Se pudesse mudar alguma coisa na CA, “colocaria mais jogos de memória, balanço, gangorra, escorregador e um *playground*”.

Sua fala aponta o quanto ele gosta de Brincar e a importância desse espaço-tempo para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo ele, a CA o ajuda muito: “Fiquei mais animado, ajudou a melhorar meu relacionamento em casa e na escola, ajudou melhorar a leitura e a escrita”.

Ele frequenta a CA há quatro meses, desde o ano passado. “Eu gostaria de ficar mais tempo na CA, Brincar e conversar com outras crianças daqui”.

5ª entrevista: “Antares”, 10 anos, 4ª série. Um gosto “brasileiro” de jogar futebol.

Fotografia 6



Foto: Carlos Antonio dos Santos

Ele gosta de frequentar a CA: “Só não gosto quando é dia de treino de futebol”. O que gosta de fazer quando está na CA é Brincar de damas, quebra-cabeça, baralho e futebol de mesa. Na CA seu brinquedo preferido é o Futebol de mesa. O lugar em que mais gosta de Brincar na CA é na sala da psicóloga. Quando está fora da CA, seu lugar preferido é na casa da madrinha, “porque lá tem um campinho para Brincar de bola, eu adoro futebol. Gosto também de videogame. Não tenho brinquedos em casa, gostaria de ter pelo menos um videogame e uma bola de futebol”.

Gosta de Brincar comigo e com a psicóloga quando está na CA. Não conhece outras crianças da CA: “Se tivesse mais crianças da minha idade aqui na CA, eu brincaria, de bola, soltar pipas e, quem sabe à noite, jogar videogame”. Se ele pudesse, aumentaria a Casa de Apoio, traria mais brinquedos, como carrinho, um saco de bolebas (bolinhas de gude), uma bola para todos jogarem: “Eu fazia um campinho para jogar futebol”. Para ele, a Casa de Apoio o ajudou muito: “Me ajudou na escola e em casa. Agora, tenho liberdade, posso jogar bola e Brincar com amigos. Gostaria de ficar mais tempo na CA para Brincar, ver TV, conversar com os amigos”.

Durante a entrevista mostrou seu modo de “ser sendo” triste e, ao mesmo tempo, muito interessado em futebol. Mesmo entregando-se ao ato de Brincar, demonstrou seriedade, mas muita facilidade de expressar-se corporal e oralmente.

6ª entrevista: “Vega”, 07 anos, 1ª série. Um “ser sendo” brincante.

Fotografia 7



Foto: Carlos Antonio dos Santos

Ele gosta de freqüentar a CA. O que mais gosta de fazer quando está nesse espaço-tempo da CA é Brincar. Gosta de todos os brinquedos da CA, mas seu preferido é o carrinho de motor. Fora da CA, ele brinca em casa, de pique-esconde. Não tem brinquedos em sua casa. Se os tivesse, gostaria de ter teclados, jogos de quebra-cabeça, carrinhos, caminhão, carrinho de polícia.

Na CA, gosta de Brincar com o irmão, comigo e com a psicóloga. Gostaria de Brincar também com outras crianças que freqüentam a CA. Se pudesse mudar a CA, ele “faria a casa ficar grande um pouco, colocaria mais brinquedos, mais carrinhos. Faria o jardim crescer mais para Brincar de carrinho”. Ele construiria um telhado para que a casa ficasse maior e mais bonita. Sua passagem pela CA e os atendimentos têm ajudado muito em tudo.

Freqüentar a CA o tem ajudado a enfrentar os problemas de seu cotidiano familiar: “Fico mais feliz, eu brinco muito quando venho aqui na CA. Eu gosto mesmo é de Brincar, é legal quando não tem aula, eu posso Brincar muito mais”. Gostaria de passar mais tempo para Brincar de massinha, de carrinho de controle remoto, jogar bola etc.

Durante a entrevista, ele revelou seu modo de “ser sendo” criança brincante e gostar muito de brinquedos. A sala estava repleta de brinquedos. Às vezes, ele ficava na dúvida em relação ao brinquedo com que Brincar, mas se mostrava ávido para Brincar. Como ele disse, não tem brinquedos em casa, talvez por isso fique curioso, à cata de brinquedos quando está aqui na CA: “Quem nunca comeu melado, quando como se lambuza”. (Ditado popular) E como ele disse, “eu gosto mesmo é de Brincar”. É brincando, a meu ver, que ele encontra o seu *leitmotiv*, ou forças para (pro)seguir sua vida. Nesse sentido, a “experiência”, como propõe Larrosa (2001, 2004), de ser e estar na CA se torna repleta de “sentido” e significado.

7ª entrevista: “Sirius”, 10 anos, 3ª série. Gosta de estudar muito, muito... Demais.

Fotografia 8



Foto: Carlos Antonio dos Santos

Gosta muito de freqüentar a CA para Brincar e ver TV. Lá, o que mais gosta de fazer é Brincar de dama e baralho. Porém, este é seu brinquedo preferido. Quando está fora da CA, o que mais gosta de fazer é andar de bicicleta e jogar videogame. Não têm brinquedos em casa, mas gostaria de ter carrinhos e damas. Quando está na CA, gosta de Brincar com as crianças acolhidas, com seu irmão, comigo e com a psicóloga.

Ficou indeciso sobre o que mudaria na CA. Se pudesse, “não sei não, fazia uma piscina, colocava um portão automático, mais mesas e cadeiras, mais livros de histórias”. Para ele, vir à CA ajuda no relacionamento com o pai: “Ele passou a tratar-me mil vezes melhor

depois que passei a freqüentar a CA. Se pudesse, ficaria mais tempo na CA brincando e assistindo TV”.

Durante a entrevista, jogamos dama. Ele demonstrou conhecer bastante esse jogo: “Eu brinco muito de damas com amigos na escola”. “Sirius” se mostrou um menino quieto e habilidoso com as palavras. Parece gostar muito de estudar.

Ao Brincar, ele (re)velava seu modo de “ser sendo” criança (des)preocupada com o cotidiano do mundo em que vive. Na CA ele encontra o espaço para Brincar e desfrutar dos brinquedos que não tem em casa. Vir à CA representa para ele oportunidade de Brincar e melhorar seu relacionamento com o pai, que é muito rígido em relação a seu comportamento. À medida que vêm à CA, ele encontra modo de “ser sendo” (enfrenta)dor para (com)viver com o pai, que trabalha fora e deixa os filhos à mercê “deles próprios”, sem um adulto (cuida)dor, pois a mãe vive fora do país (Itália) há dez anos, ou seja, desde que ele nasceu.

Nesse dia, planejei que duas crianças seriam entrevistadas, podendo ser três. Dependia da freqüência das crianças à CA, ou seja, era dia daqueles meninos que moravam na zona rural, que vinham de moto e dependiam das condições climáticas. Antes das entrevistas fui observar o atendimento de “Castor”, 08 anos.

Ele chegou mostrando seu modo de “ser sendo” desconfiado e agressivo. A mãe, antes de deixá-lo para o atendimento, disse que a professora tem reclamado demais de seu comportamento na escola: “Peça para a psicóloga vir à escola para ver o que ele faz na sala de aula”. Parece que ele está muito agressivo com os colegas. Diferente do seu comportamento na CA: apesar de desconfiado e arredoio, quando entra na sala de apoio psico-pedagógico, ele se (trans)“forma” (KELEMAN, 1979) em outro menino. Gosta de Brincar e participa das atividades propostas. No entanto, na CA ele não brinca com outras crianças. Brinca comigo e com a psicóloga. Perguntei se ele queria Brincar comigo, ele disse que sim. Aproveitei para entrevistá-lo.

8ª entrevista: “Castor”, 08 anos, 1ª série. Uma raiva (in)contida

Fotografia 9



Foto: Carlos Antonio dos Santos

Ele, como todos os entrevistados, gosta de freqüentar a CA para Brincar. Na CA, o que mais gosta de fazer é Brincar de pega-varetas e montar quebra-cabeças, sendo que este é seu brinquedo preferido. Quando está fora da CA, prefere Brincar de cavalinho no quintal e, dentro de casa, com o irmão menor.

Tem brinquedos em casa, mas são poucos: um urso, um cavalinho e um dominó. Desses brinquedos gosta mais do dominó. Quando está na CA, gosta de Brincar sozinho e com a psicóloga. Se pudesse mudar alguma coisa na CA, aumentaria as janelas. Gostaria de passar mais tempo na CA para Brincar mais, com balanço, bola etc.

Foram nítidas suas transformações durante as atividades lúdicas. Quando brincava, seu corpo se transformava. Seu modo de “ser sendo” agressivo dá lugar ao modo de “ser sendo” inseguro. Disse que tem “raiva” da escola porque não consegue fazer as coisas depressa como as outras crianças: “A professora me cobra muito, fala que sou muito agitado e agressivo”. Aqui na CA, ele não é cobrado. São respeitados seus limites e capacidades. “Eu não gosto de errar, fico com muita raiva”. Sua fala revela a influência do pensamento positivista na educação de nossas crianças, não aceitando que as pessoas erram, ou melhor, não respeitando o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Na maioria das vezes, educadores-professores esquecem que estão lidando com crianças e que todos nós temos nossa história de vida. No caso desse pequeno, é necessário levar em conta que ele tem uma história de um pai preso como traficante e uma mãe nervosa que toma remédios controlados e busca uma educação melhor para seus filhos.

Após a entrevista, ele chamou sua mãe para ver o quebra-cabeça montado e o desenho da CA. Sua mãe, ao ver o nome dele e a data, disse surpresa: “Nossa! Foi você que escreveu? Na escola ele não consegue escrever. A professora tem queixado do seu comportamento”. Esse menino estuda numa sala multiseriada, com alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries. Ele me disse que fica com muita raiva quando não consegue acompanhar as atividades feitas pelos colegas de turma: “Eu não consigo aprender. Queria fazer o que eles fazem, eu não consigo e isto me dá muita raiva”.

Talvez esse seja um dos motivos de seu comportamento agressivo. Acredito também que a escola ainda não está preparada para incluir, mas para excluir. É mais fácil transferir a culpa para a criança do que buscar alternativas psico-pedagógicas para crianças que necessitam de apoio ou de cuidados especiais, como essa criança, que vive seu momento existencial marcado pela dor do sofrimento de ter seu pai preso e mãe em tratamento psiquiátrico.

Como visto no decorrer da entrevista e dos atendimentos psicológicos, seu corpo transformava-se a partir da experiência do Brincar. Ele chegava fechado, desconfiado e com raiva. Aos poucos, entregava-se, ficando “ex-posto”, “aberto”. Conforme Larrosa (2004), a experiência de sentido se manifestava ludicamente, mostrando que, ao “Brincar” de forma espontânea, como propõe Maturana (2004), a experiência se corporificava, como diz Keleman (1995), (des)velando possibilidades de (re)significar as imposições desagradáveis e opressivas vividas no cotidiano do mundo por essa criança.

9ª Entrevista: “Polaris”, 09 anos, 2ª série. O menino e seus cabritinhos.

Fotografia 10



Foto: Carlos Antonio dos Santos

Gosta muito de vir à CA para Brincar com os jogos e os brinquedos desse espaço-tempo. Seu brinquedo preferido na CA é o quebra-cabeça. Quando está fora da CA, gosta de Brincar no Capril, na areia da casa que estão fazendo. Tem brinquedos em casa: carrinhos, dos quais o que ele mais gosta é de seu caminhãozinho verde. Quando está na CA, gosta de Brincar comigo e com a psicóloga. “Se eu pudesse mudar a CA, faria mais um andar, aumentava a casa, colocaria mais mesas, cadeiras, uma parede dividida. Eu construía uma escola aqui, colocaria também *playground*, escorrega e um campinho para jogar futebol”. Disse que a CA ajuda no seu comportamento: “Parei de xingar”. Gostaria de passar mais tempo na CA para Brincar com mais crianças e com outros brinquedos.

Durante a entrevista, ele mostrou seu modo de “ser sendo” quieto. Quando brincamos de baralho de bichos, mostrou muita habilidade. Seu modo de “ser sendo” triste se revelou quando disse que gostaria que seus pais parassem de brigar. Não sabe por que vem à CA, mas gosta de vir aqui. No entanto, gostaria de ficar mais tempo brincando com outros brinquedos. A CA tem ajudado no seu comportamento. Disse que xingava muito, agora não xinga mais. Parece que xingar era a forma que encontrava para dar vazão à sua tristeza ou raiva de (com)viver com pais tão agressivos.

Na CA ele brinca, podendo expressar seu modo de “ser sendo” criança, sem (pré)ocupar-se com as questões de seu cotidiano familiar. É o espaço-tempo para “ser sendo” criança brincante.

10ª entrevista: “Capella”, 07 anos, 1ª série. Uma menina triste e solitária.

Fotografia 11



Foto: Carlos Antonio dos Santos

Como os outros entrevistados, gosta de freqüentar a CA para Brincar. Gosta também dos brinquedos que há na CA. Seu preferido é o quebra-cabeça. Fora da CA, gosta de Brincar em casa, com seu irmão, de pique.

Tem brinquedos em casa: uma boneca: “Minha mãe não deixa eu Brincar. Gosto de Brincar com a boneca”. Quando está na CA, gosta de Brincar com a psicóloga e com a pequena “Dalva”. “Se eu pudesse, colocaria mais brinquedos na CA”. De acordo com ela, mudou muita coisa em sua vida depois que freqüenta a CA, mas não soube dizer o quê. Gostaria de ficar mais tempo na CA para Brincar de quebra-cabeça, de pique, de outras brincadeiras.

Durante a entrevista, ela mostrou seu modo de “ser sendo” triste e tímida. Apresentou dificuldade em responder a algumas questões. Mas deixou claro que gosta de vir à CA para Brincar e que gostaria de Brincar mais com outras crianças também.

Essa pequena menina ficou algumas semanas sem freqüentar a CA. Segundo a psicóloga, todas as vezes em que eles se afastam, “voltam desestruturados, desconfiados e fechados em si mesmos”, o que comprova a necessidade de eles virem mais à CA, tendo mais contato com outras crianças, com a psicóloga e, principalmente, brincando mais. No entanto, falta estrutura para acolher psico-pedagogicamente as crianças. É necessário mais espaço físico e também mais profissionais capacitados pedagogicamente para atender à demanda desses meninos e meninas que freqüentam esse espaço-tempo da CA.

Ser sendo criança na-da CA é ser sendo...

fechado e assustado

desembaraçado

livre e autônomo

tranqüilo e tímido

assustado e desconfiado

criativo e brincante

de enftretamento

menina desconfiada

contestadora

zangada e com raiva

homem no mundo criado e inventado pelo homem

sério

alegre e ao mesmo tempo tímido

quieto e fechado

responsável

inquieto

sorridente

noveleiro

triste

filho de mãe doente

alegre

menina carente de cuidados

feliz

agressivo e desconfiado

de abandono e sofrimento.

corpo-criança
criança apaixonada por futebol
tranqüila, descontraída e feliz
menino discriminado
agitado e agressivo
tristes, quietos, fechados em si mesmos
triste e fechado
tímida
inseguro
solitária
desconfiado e agressivo
lento
quieto
persistente e orgulhoso
falante e descontraído
sonhadora e enfrenta(dor)a
criança (des)preocupada
brincante

6 PÓS-ESCRITO

“Ele dorme dentro da minha alma
 E às vezes acorda de noite
 E brinca com os meus sonhos,
 Vira uns de pernas para o ar,
 Põe uns em cima dos outros
 E bate as palmas sozinho
 Sorrindo para o meu sono”.

Fernando Pessoa

“SER SENDO CRIANÇA BRINCANTE”

Eu sou brincante, brincador solitário
 modo de ser sendo brincante e contestador
 navegante na busca de mim mesmo
 de aventuras e novas descobertas lúdicas
 eu sendo no cotidiano do meu mundo
 eu, eu mesmo e as crianças
 e meu viver-brincante
 quando me abro ao outro, aprendo mais a brincar
 ao penetrar as instituições faço-as girar, girar feito piões
 e mais ensino-aprendo a brincar aquilo que sou brincante
 desejos-brincantes, que depois (des)velavam ludicidades.
 (co)movido pelo lúdico, pelo brincar, pelo prazer de inventar
 e conquistar a criança em um convite de molejo e jogo de corpo.
 então os modos de meu ser sendo
 com os modos deles ser sendo
 unem-se.

7 CRONOGRAMA

ATIVIDADES	DATAS
Entrada no Mestrado	Abril/2005
Pesquisa/Revisão de literatura	Agosto/2005 a Março/2006
Qualificação	Março/2006
Coleta de Dados – envolvimento existencial	Março a Junho/2006
Análise dos dados – distanciamento reflexivo	Março a Agosto/2006
Redação final do Relatório de Pesquisa (dissertação) e Revisão Textual	Agosto e Setembro/2006
Defesa da Dissertação	Outubro/2006

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **A gestação do futuro**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1987.
- AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma psicologia humana**. Campinas: Editora Alínea, 2001.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Psicologia da Educação. **Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, n.1, dezembro/1995.
- ARFOUILLOUX, J. C. **A Entrevista com a Criança – A Abordagem da Criança através do Diálogo, do Brinquedo e do Desenho**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- AXLINE, Virgínia M. **Dibis, em busca de si mesmo**. Rio de Janeiro: Agir, 1964.
- BACHELAR, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1988a.
- _____. **A dialética da duração**. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.
- BALLONE, G. J. **Teorias da personalidade: Carl Rogers**. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=156&sec=53>>. Acesso em: 27 dez. 2005.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- _____. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.
- BARON, Sandra C. Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender. In:
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política – Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BONICENHA, Wallace. **Devoção e caridade: as irmandades religiosas na cidade de Vitória, ES**. Vitória: Multiplicidade, 2004.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed., Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.

CASTELO (Município). **Projeto de implementação/implantação da “Casa de Apoio de Castelo-ES”**. Castelo: 2005.

CASTRO, Zuleide O. Monteiro de. **Inclusão: a geração de um novo paradigma**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/inclnnpd.htm>>. Acesso em: Abr. 2006.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio da coleção Os Pensadores. In: HEIDEGGER, M. Heidegger. **Vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural: 1996, p. 7-5.

CODO, Wanderley (coord). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1999.

COLODETE, Paulo Roque. **Sobre Meninas na Tempestade: estudo de caso a partir de uma “inter(in)venção psicopedagógica” escolar e não escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Brincadeira. In: GOMES Christiane Luce (Org). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 19-24.

DUARTE, Rosália. **Crianças, Televisão e Valores: resultados preliminares de pesquisa**. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE>. Acesso em: Maio. 2006.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**. Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 7, n. 002, p. 371-378, jul./dez. 2002.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FEITOSA, Gerli; LIMA, Paulo Roberto Gomes de. Violência e exclusão não são brinquedos de crianças e adolescentes. **Revista Talismã**, Parte I. São Mateus, ano IV, n. 78, p. 18-20, 2005.

FELDMAN, Clara; MIRANDA, Márcio Lúcio de. **Construindo a Relação de Ajuda**. 12. ed. Belo Horizonte: Crescer, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmero: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (Org). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica:** Fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento na prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987,

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração.** Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1994.

FREUD, Sigmund (1919). **Obras completas.** Cd-Rom. Rio de Janeiro: Imago, s/d.

FROMER, Marcelo; ANTUNES, Arnaldo; BRITTO, Sérgio. **Comida.** Titãs. 1987.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro; JESUS, Denise Meyrelles de. Representações do magistério sobre o desempenho escolar; determinismo e passividade na escola pública. **Cadernos de Pesquisas da UFES.** Vitória, n. 1, p. 34-41, dez. 1991.

_____; _____. Expectativa do professor e desempenho escolar. **Cadernos de Pesquisas da UFES.** Vitória, v. 1, p. 42-45, dez. 1991.

GARCIA, Regina Leite (org). **Crianças Essas Conhecidas tão Desconhecidas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 53-79.

GENDLIN, Eugene T. **Focusing;** proceso y técnica del enfoque corporal. Bilbao: Mensajero, 1999.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLEIZER, Marcos André. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- GUIRAUD, Pierre. **As linguagens do corpo**. São Paulo: Ática, 1991.
- HALL, Edward T. Proxemia. In: _____. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Livraria, 1977.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1995. Parte I e II.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- JUBANSK, Marcos. **Comida: comentários**. Disponível em: <<http://virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=Midioteca&index=M%FAasicas>>. Acessado em: 27 dez. 2005.
- KELEMAN, Stanley. **Realidade Somática: experiência corporal e verdade emocional**. São Paulo: Summus, 1979.
- _____. **Corporificando a experiência: construindo uma vida pessoal**. São Paulo: Summus, 1995.
- KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educi10b.htm>>. Acesso em: 25 Out. 2005.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- KROHLING, Aloísio. Metodologia da pesquisa-ação. **Revista de Cultura da UFES**. Vitória – ES, ano VI, n. 18, p.37-38, Out./Nov. 1980.
- LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: _____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Palestra proferida no 13º. COLE - Congresso de Leitura do Brasil, realizado na UNICAMP, no período de 17 a 20 de julho de 2001. Campinas: UNICAMP, 2001.

LOWEN, Alexander. **Bioenergética.** São Paulo: Summus, 1982.

MADDOX, Brenda. **Psicanálise de Freud ainda é importante hoje.** Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/prospect/2005/04/01/ult2678u9.jhtm>>. Acesso em: 12 abr. 2006.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Infâncias (pré)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade.** Brasília: Plano Editora 2001.

MASCARENHAS, Fernando. Trabalho e lazer na vida de crianças e adolescentes em situação de risco. In: _____. **Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude.** Goiânia: Editora da UFG, 2003. p. 5, 6 e segs.

_____. Brincando. In: MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude.** Goiânia: Editora da UFG, 2003. p. 58 e segs.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998.

MATURANA, R. Umberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1988.

MATURANA, R. Umberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAURINAS-BOUSQUET, Martine. Um Oásis de Felicidade. In: **O Correio da Unesco.** Rio de Janeiro, ano 19, n. 7, p. 5-9, jul. 1991.

MEGALI, Nilza Botelho. **Folclore brasileiro.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELO Victor Andrade de. Animação cultural. In: GOMES, Christiane Luce (Org) **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 12-15

_____. Educação estética e animação cultural. **Revista Licere,** Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 101-112, 2002.

MELO Victor Andrade de; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drumond. Animação cultural. In: _____. **Introdução ao lazer**. - Barueri, SP: Manole, 2003. p. 51-73.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONDIN, Batista. O Jogo e o Divertimento. In: _____. **O Homem quem é ele?:** elementos de antropologia fisológica. São Paulo: Ed. Paulinas, 1980.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

MÜLLER, V. Regina e MARTINELLI, T. A. Pacífico. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um instrumento legal do Professor de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 11-24, mai. 2005.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 89-109.

NIETSCHE, A. Percepção e comportamento. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. **Nova Antropologia:** o homem em sua existência biológica, social e cultura. v. 4. São Paulo: EPU, 1977.

NUNES, Ângela Nobre de Andrade. **Impacto do Fracasso Escolar no desenvolvimento do Desamparo Adquirido**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1988.

OLIVEIRA JÚNIOR, Constantino Ribeiro de. **Meninos de rua ou um beco sem saída?:** um novo resgate. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP: [s.n], 2003.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Conversações:** modelo cibernético da construção do conhecimento/realidade. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400014>. Acesso em: 28 agost. 2005.

PEREIRA, Cássio Avelino Soares. Terceiro setor. In: GOMES Christiane Luce (Org). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 222-26.

PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanho - VIII. In: _____. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Cia. José Aguilar Editora, 1972, pág. 209.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação Vocacional e Decisão**: estudo crítico da situação no Brasil. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

PINEL, Hiran. **Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: IBead/BOU, 2001.

_____. Alguém atrás da porta: quando o processo de ensino e aprendizagem é ameaça(dor)? **Cadernos de pesquisa em educação**. Vitória: PPGE/UFES, 2000, v.2, número 12, p. 122-150.

_____. **Introdução à Psicopedagogia**. Rio de Janeiro: IDEAD/BOU, 2002.

_____. Prefácio; a motivação; psicobiografias; um exemplo didático de psicobiografia: Liev Semionovich Vigotsky (1896-1934). **Pró-Discente**. Vitória (ES): UFES/PPFE, v. 8, n. 1-2, p. 1-16, 2002.

_____. **Educadores da noite**: Belo Horizonte: Nuex-Psi Editorial, 2003.

_____. **Psicologia educacional**. Vol. 1. Vitória: Neaad/UFES, 2004.

_____. Nascimentos! Inventando e produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas educacionais (escolares e/ou não). In: JESUS, Denise Meyrelles; BATISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006.

_____. **O’Damião P.**: ensino-aprendizagem através do instrumental Análise de Tarefas (AT) de tarefas agrícolas associado com a categoria “escuta empática” de Carkhuff, objetivando reintegração familiar/comunitária. Vitória (ES): UFES/PPGE, 1987.

_____. **Adolescentes infratores**: sobre a vida, o auto-conceito e a psico-educação. Vitória (ES): UFES/PPGE, 1989.

_____. **Apenas dois rapazes & uma Educação Social**. Vitória: Do Autor, 2006.

PINEL, Hiran; SANTOS, Carlos Antonio dos. **O que é psicoterapia?** Disponível em: <<http://www.profhiranpinel.hoste.sk>>. Acesso em: 30 out. 2005.

RECTOR, Mônica; TRINTA Aluizio Ramos. Proxemia. In: _____. **Comunicações do Corporal**. São Paulo: Ática, 1990.

RELATÓRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUNDIAL DE 2004. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/1705.html>. Acesso em: 27 dez. 2005.

RIBEIRO, J. G. C. G. A Psicologia Fenomenológico-Existencial: Uma Nova Perspectiva de Relação. In: KULLOK Maisa Gomes Brandão (Org.). **Relação Professor-Aluno: Contribuições à Prática Pedagógica**. 1. ed. Maceió (Al.): Ufal, 2002. p. 37-50.

ROCHA, Brasilda dos Santos. **Brinkando na escola: o espaço escolar como criação e crescimento**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

_____. **Brincando com o Corpo**. São Paulo: Cliper Editora, 1998.

RODA DO DESAMPARO: Santa Casa de Misericórdia foi a primeira instituição a amparar os órfãos. **Correio da Bahia**. Secção Repórter. Acesso em: <<http://www.correio.dabahia.com.br/2005/05/13/noticia.asp?link=not000110193.xml>>. Acesso em: 16 Mai. 2006.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ROGERS, Carl Ransom; ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. s/p.

ROSA, Maria Cristina. Corpo e cultura. In: WERNECK, Christiane Luce Gomes; ISAYANNA Helder Ferreira (Org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 115-44.

ROSETE, Isabel. **Heidegger: arte, obra, origem, mistério e enigma**. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da arte) – Departamento de Filosofia, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Carlos Antonio dos. Jogo: Fator de socialização que favorece a construção do conhecimento. **Revista do Professor**, Porto Alegre-RS, n.13 (50): p.9-13, abr/jun 1997.

_____. **Natação: ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1996.

_____. **Jogos e Atividades Lúdicas na Alfabetização**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1998.

SANTOS, Carlos Antonio dos; PINEL, Hiran. Correspondência via e-mail. Vitória: hiranpinel@ig.com.br, 2006.

SCARPATO, Artur. **Psicoterapia**. Disponível em: <<http://www.psicoterapia.psc.br/scarpato/psicoter.html>>. Acesso em: 01 nov. 2005.

SCHMIDT, M. L. S. **A experiência de psicólogos na comunicação de massa**. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

SCHOPENHAUER, A. **Schopenhauer – Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1997.

SCHWARTZ, Gisele Maria (Org). Atitude e conduta lúdicas. In: _____. **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri, SP: Manole, 2003. p. 205-17.

SEVERINO, E. **A filosofia contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1986.

SILVA, Maurício Roberto da. Infância empobrecida no Brasil, o neoliberalismo e a exploração do trabalho infantil: Uma questão para Educação Física. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 41-57, mai. 2005.

SILVA, Renata Laudares. Lazer e gênero: suas relações com o lúdico. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri, SP: Manole, 2003. p. 111-29.

SILVA, Rogério Correia. Brinquedo. In: GOMES, Christiane Luce (Org). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 25-29

SOARES, Zamem Lúcia; DAOLIO, Jocimar Silveira. Editorial. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 7-192, mai. 2005.

TRISTÃO, Martha. As Dimensões e os Desafios da Educação Ambiental na Sociedade do Conhecimento. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

USLAR, D. Von. Pressupostos ontológicos da psicologia. In: _____. **Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural.** São Paulo: EPU, 1974, v. 5, p. 276-294

UTRECHT, F. J. J. Buytendijk. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. **Nova Antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural.** v. 4. São Paulo, EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Resenha do livro de Maria Luiza Marcílio “História Social da Criança Abandonada” (1998). **Revista Brasileira de História.** São Paulo: v.19; n.37; Set. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 01 Jan. 2004.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

9 GLOSSÁRIO

- ABANDONO:

Deixar ao abandono; largar, desamparar inteiramente, desistir, renunciar, abrir mão.

- APRENDIZAGEM:

A aprendizagem não deve ser confundida com ensino, pois este é o processo pedagógico por meio do qual se transmitem informações sobre um ensinamento determinado. Provém do latim *insignare* que significa assinalar, mostrar algo para alguém. Logo, embora intimamente ligado à aprendizagem, difere desta num ponto principal: o ensino supõe uma ação por parte de quem ensina, o ensinante ou educador. Aprendizagem é a capacidade de aprender, que é comum tanto ao animal humano quanto ao *não-humano*. A aprendizagem representa uma adaptação ao meio a qual é necessária à sobrevivência de todo o ser vivo. (Wikipédia, disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/aprendizagem>, capturado em 26/12/05)

- APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:

“Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência”. (Rogers, 1988, p. 39)

- BIOENERGÉTICA:

A análise bioenergética é uma técnica terapêutica que visa ajudar o indivíduo a reencontrar seu próprio corpo. A tese básica da bioenergética é que cada pessoa é seu próprio corpo. A palavra corpo, contudo, não é usada num sentido mecânico. É a soma e a integração de todos os processos que compõem uma vida individual: o corpo é a existência manifestada de um organismo; o psiquismo inclui os processos mentais conscientes e inconscientes; a soma inclui todos os processos físicos; a mente é a experiência interna de um organismo.

- BRINCADEIRA:

Configura a nomenclatura da atividade sócio-cultural, em que se realiza a situação de jogo para a qual podem ser utilizados ou não materiais que denominamos brinquedo. Para Maturana (2004), a brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira, de acordo com esse autor, qualquer atividade realizada no presente com a intenção voltada para ela própria e não para os resultados.

- BRINCAR

Escrito sempre com inicial maiúscula, Brincar refere-se ao reconhecimento do Brincar como ato sentido.

- BRINQUEDO:

Objetos concretos (materiais) ou abstratos (idéias ou sentimentos) utilizados pelas crianças para agir (jogo) numa brincadeira.

- CAMPO DA EXPERIÊNCIA:

“Há um campo de experiência único para cada indivíduo. Este campo de experiência ou campo fenomenal contém tudo o que se passa no organismo em qualquer momento, e que está potencialmente disponível à consciência. Inclui eventos, percepções, sensações e impactos dos quais a pessoa não toma consciência, mas poderia tomar se focalizasse a atenção nesses estímulos. É um mundo privativo e pessoal que pode ou não corresponder à realidade objetiva.

De início a atenção é colocada naquilo que a pessoa experimenta como seu mundo, não na realidade comum. O campo de experiência é limitado por restrições psicológicas e limitações biológicas. “Temos tendência a dirigir nossa atenção para perigos imediatos, assim como para experiências seguras ou agradáveis, ao invés de aceitar todos os estímulos que nos rodeiam”. (Ballone, 2005; p. 1)

Tendência à auto-atualização: uma pessoa se leva em direção a uma maior congruência e a um funcionamento realista. Além disso, este impulso não é limitado aos seres humanos; mas parte do processo de todas as coisas vivas. É este impulso que se evidencia em toda vida humana e orgânica: expande-se, estende-se, torna-se autônomo, desenvolve-se, amadurecer a tendência a expressar e ativar todas as capacidades do organismo na medida em que tal ativação valoriza o organismo.

CONSELHO TUTELAR:

“Esse órgão foi criado com função administrativa e deve aplicar medidas de proteção à criança e adolescente. Seu dever é proteger o direito das crianças e adolescentes e sua ação tem força de lei. Deve atendê-los e para cuidá-los deve requisitar serviços dos órgãos governamentais, programas de diversas políticas como esporte, saúde, educação, meio ambiente, atenção psicológica e outros, sempre que considerar necessário”. (MULLER, 2005, p.17)

- CONSENTIMENTO:

Ato de consentir e/ou concordar; acordo; anuência; permissão; consenso.

A idade de consentimento define o tempo legal em que uma pessoa pode consentir voluntariamente na relação sexual com outra pessoa. Isso varia de país para país e até entre as regiões de um país. Esse tema é bastante complexo, pois essas indefinições geram brechas nas legislações, permitindo que exploradores não sejam punidos sob a alegação de consentimento de suas vítimas. A falsificação de documentos pode também “reclassificar” a criança ou o adolescente como pessoa adulta. Entretanto, é importante considerar que a profunda desigualdade entre vítima e explorador deve repetir qualquer possibilidade de alegação de consentimento. Fonte: Glossário OIT/PEC. Algumas Perguntas sobre la Explotación Sexual Comercial de la Niñez, y sus respuestas. – folheto informativo de ECPAT Internacional

- CONSELHOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA:

Previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no Brasil, são responsáveis pela elaboração, integração e controle da execução das políticas públicas voltadas para a defesa de crianças e adolescentes. De acordo com o Estatuto, os conselhos são concebidos ainda como órgãos deliberativos e controladores de ações nos municípios, estados e União. Existem assim, conselhos municipais e estaduais, todos ligados ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), órgão máximo que os regulamenta. Os conselhos de direito são formados paritariamente por membros do poder público e da sociedade civil, escolhidos em fórum próprio.

Fonte: Glossário ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância.

- CONSELHOS TUTELARES:

No Brasil, é o nome dado aos órgãos, permanentes e autônomos, criados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujos membros são eleitos pela população para um mandato de três anos, com a finalidade de zelar pelo cumprimento do Estatuto. Sua principal atribuição é o atendimento à criança e ao adolescente sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados, inclusive por ação ou omissão do Estado. Podem solicitar a abertura de processos e assumir, inclusive, certas atribuições que, antes, eram exclusivas dos juízes, como mediar conflitos em determinadas condutas que não impliquem grave ameaça ou violência à pessoa. Fazem também o trabalho de aconselhamento de pais e responsáveis.

Fonte: Glossário ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância.

- CONVENÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA:

Aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, já foi ratificada por 191 países.

Os direitos humanos da criança e as normas a que devem aspirar todos os governos para fomentar o cumprimento desses direitos encontram-se articulados, de forma precisa e completa, num tratado internacional de direitos humanos: a Convenção Universal dos Direitos da Criança. A Convenção é o instrumento de direitos humanos com o maior número de ratificações da História. Só dois países ainda não aprovaram suas disposições. Baseada em diversos sistemas jurídicos e tradições culturais, a Convenção dos Direitos da

Criança é composta por uma série de normas e obrigações aceitas por todos e que não são negociáveis. Estipula os direitos humanos básicos de que devem desfrutar as crianças em todas as partes, sem discriminação alguma: o direito à sobrevivência, ao desenvolvimento pleno, à proteção contra as influências perigosas, contra maus-tratos e a exploração, e à plena participação na vida familiar, cultural e social. A Convenção dos Direitos da Criança é o primeiro instrumento internacional juridicamente vinculante que incorpora toda a gama de direitos humanos: direitos civis e políticos, assim como direitos econômicos, sociais e culturais.

Fonte: Glossário OIT/IPEC – www.unicef.org.ar.

- CORPO:

Corpo é a existência encarnada do “ser” no mundo. Nosso conceito de corpo está ligado diretamente aos conceitos da fenomenologia existencial. Em sendo assim, é necessária a definição de homem segundo essa abordagem, sendo ele sujeito e não coisa. O homem é um corpo diferente dos demais “corpos” existentes no mundo. É um corpo híbrido e complexo, um corpo humano. Conforme Pimenta (1984), “é um corpo humano, porque é o ‘meu’ corpo, é o corpo ‘teu’, o corpo ‘dele’, isto é, é o corpo de um sujeito”. (p.49) Por isso, não pode ser visto/tratado como um objeto, conforme a visão de estudiosos da biologia, fisiologia, anatomia entre outras áreas do conhecimento, que não vêem a complexidade humana e separam o sujeito de sua existência e, portanto, estudam o corpo como objeto/coisa separada do mundo. O corpo passa, então, a ser apenas um objeto de observação da ciência.

Para Merleau-Ponty (1999), “corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é para uma pessoa viva juntar-se a um meio definido (...). Sei que os objetos têm várias faces porque poderia fazer a volta ao redor deles, e neste sentido tenho consciência do mundo devido ao meu corpo”. (Fenomenologia da Percepção, p. 97)

- CRESCIMENTO PSICOLÓGICO:

As forças positivas em direção à saúde e ao crescimento são naturais e inerentes ao organismo. Baseado em sua própria experiência clínica, Rogers conclui que os indivíduos têm a capacidade de experienciar e de se tomarem conscientes de seus sofrimentos. Isto é,

a pessoa pode experienciar as incoerências entre seu auto-conceito e suas experiências reais.

Há no ser humano um movimento para a resolução do conflito, sabendo, entretanto, que ele é parte da vida. Rogers está convencido de que essas tendências em direção à saúde são facilitadas por qualquer relação interpessoal na qual um dos membros esteja livre o bastante da incongruência para estar em contato com seu próprio *Sefl* (eu como ser no mundo). Ser aceito por outro conduz a uma vontade cada vez maior de aceitar-se a si próprio. Este ciclo de auto-correção e auto-incentivo é a forma principal pela qual se minimizam obstáculos ao crescimento psicológico.

- CRIANÇA:

De acordo com o Artigo I da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, “criança” se refere à pessoa (homem ou mulher) menor de 18 anos.

Não obstante, entende-se que isso não se aplica quando as leis nacionais reconhecem a maioridade antes dos 18 anos. Em alguns países, a maioridade é obtida com o matrimônio, de maneira que as noivas infantis não são protegidas até a idade de 18. A definição legal de criança ou adolescente também afetará a maneira de tratar os delinquentes nos tribunais. Generalizar a proteção até a idade de 18 anos proporcionará mais proteção à infância e à adolescência diante da exploração sexual.

Fonte: Glossário OIT/PEC. Algumas Perguntas sobre la Explotación Sexual Comercial de la Niñez, y sus respuestas. – folheto informativo de ECPAT Internacional

- CUIDADO:

Atenção; precaução; cautela; preocupação; inquietação; diligência; encargo, incumbência; desvelo. Segundo Leonardo Boff (1999), tudo que existe e vive precisa ser cuidado para continuar a existir e a viver: uma planta, um animal, uma criança, um idoso, o planeta Terra (...) o cuidado é mais fundamental do que a razão e a vontade. Nesse sentido, cuidar é entrar em sintonia com o outro, com o mundo dos outros e com a natureza e afinar-se comele.

- DISCRIMINAÇÃO:

Do latim *discriminatione*.

Refere-se a qualquer diferença arbitrária, distinção, exclusão ou preferência por motivos de raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidades e direitos das pessoas para sua completa integração e desenvolvimento nas esferas social, política, econômica e cultural.

Fonte: Glossário OIT/IPEC – Programa Modular GPE, Glossário (guia del lector)

- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente - Brasil:

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta os direitos infanto-juvenis. Resultado de um trabalho conjunto de diversos setores sociais brasileiros (jurídico, políticas públicas, movimentos sociais, entre outros), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi uma concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento que devem receber cuidados com prioridade absoluta. Além disso, o Estatuto divide a responsabilidade do cuidado de crianças e adolescentes entre o Estado, a família e a sociedade, tornando co-participantes o poder público e a sociedade civil.

Fonte: Glossário OIT/PEC. Programa de Prevenção e Eliminação da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes na Tríplice Fronteira Argentina/Brasil/Paraguai.

- EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR: Pinel (2006) descreve que o termo Educação Não-Escolar é melhor que o termo Educação Não-Formal, pois é mais abrangente e engloba o Formal (intencionalidade) e o Informal (família, por exemplo). A Educação Não-Escolar tem várias vertentes de interesse de pesquisa e de intervenção. Entre elas, a Educação Social (de rua; de obras sociais etc.) e a Educação em Saúde. Assim, a Educação Não-Escolar demanda a Educação Escolar, por exemplo, quando trabalha com meninos e ensina em situação de rua.

- EXPERIÊNCIA:

Vários são os sentidos-significados da palavra experiência. Os autores da abordagem fenomenológico-existencial consideram a experiência uma dimensão existencial do vivido. Eles nos dizem que a experiência é tudo que passa no organismo no momento existencial do nosso “ser-sendo” no cotidiano do mundo (Pinel & Colodete, 2004) e que “está potencialmente disponível à consciência (...). A noção de experiência engloba, pois, tanto os acontecimentos de que o indivíduo é consciente quanto os fenômenos de que é inconsciente.” (Roger e Kinget 1975: p. 161, apud, Dutra p. 372)

Larrosa (2004), em seus estudos a esse respeito, afirma que a experiência é o que nos está acontecendo, nos tocando, é o que se passa em nossas vidas no momento existencial. A palavra experiência, nessa perspectiva, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, nos dá uma dimensão de travessia e perigo. Experiência nesse sentido significa transformar, entregarmo-nos ao nosso viver cotidiano, sem resistência ao fluxo dos acontecimentos.

- EXPLORADOR/A:

É toda pessoa que utiliza diretamente ou faz intermediação de crianças e adolescentes para atividades sexuais com terceiros, em troca de pagamento ou qualquer outro tipo de compensação. São, portanto, exploradores os que usam diretamente serviços sexuais de crianças e adolescentes (inapropriadamente chamados “clientes”), os que facilitam atividades sexuais entre crianças/adolescentes e outra pessoa; os que recrutam crianças e adolescentes para o comércio sexual e os que, mesmo não se envolvendo diretamente, têm benefícios diretos ou indiretos com a exploração sexual comercial infantil.

Fonte: Glossário OIT/PEC. Programa de Prevenção e Eliminação da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes na Tríplice Fronteira Argentina/Brasil/Paraguai.

– GROUNDING:

Palavra inglesa que significa enraizamento, a sensação de contato entre os pés e o chão. Ocorre um fluxo de excitação (energia) das pernas para os pés e o chão.

Num sentido mais amplo, grounding representa o contato do indivíduo com as realidades básicas de sua vida (existência). Estar firmemente plantado na terra, identificando-se com seu corpo, os sentimentos e as sensações.

- JOGO:

Dialética de mover-se como ato tático (jogo) no plano das esferas relacionadas ao comportar-se diante da “continuação-construção personológica”, em confronto com a “construção da realidade vigente” no mundo do conhecimento.

- MENOR:

Expressão utilizada na legislação anterior à doutrina de proteção integral para designar a população abaixo de 18 anos. O termo é discriminatório, pois geralmente é usado num contexto de desvalorização do menino, da menina ou do adolescente.

Fonte: Glossário OIT/PEC. Programa de Prevenção e Eliminação da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes na Tríplice Fronteira Argentina/Brasil/Paraguai.

- OBSTÁCULOS AO CRESCIMENTO:

Rogers sugere que os obstáculos aparecem na existência humana (e isso faz parte da própria vida) sendo, pois, aspectos comuns do desenvolvimento e da aprendizagem.

Quando a criança começa a tomar consciência do Self (eu como ser no mundo), desenvolve uma necessidade de amor ou de consideração positiva. O amor é tão importante para a criança que ela acaba por ser guiada, não pelo caráter agradável ou desagradável de suas experiências e comportamentos, mas pela promessa de afeição que elas encerram. A criança começa a agir da forma que lhe garante amor ou aprovação, sejam os comportamentos saudáveis ou não para ela.

- ORGANISMO:

Conjunto de órgãos que constitui um ser vivo; corpo organizado que tem existência própria; qualquer animal, planta, bactéria ou fungo; conjunto de partes organizadas que tende para determinado fim; constituição; temperamento; compleição.

- RESILIÊNCIA:

Do latim, *resilientia*, *resilire* – recusar, voltar atrás.

Capacidade de resistência ao choque de um material, definida e medida pela energia absorvida pela ruptura de uma amostra de secção unitária desse material; energia necessária por unidade de volume para deformar um corpo elástico até seu limite de elasticidade. É um conceito que tem sido utilizado na área social para expressar determinadas capacidades que as pessoas desenvolvem para resistir, reagir, lidar positivamente com situações adversas.

Fonte: Glossário OIT/PEC. Programa de Prevenção e Eliminação da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes na Tríplice Fronteira Argentina/Brasil/Paraguai.

- RESPONSABILIZAR:

Tornar alguém responsável por seus atos. Responsabilizar todos os atores diretamente envolvidos no circuito da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes é condição *sine qua non* para a erradicação e prevenção desse crime.

Fonte: Glossário OIT/PEC. Programa de Prevenção e Eliminação da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes na Tríplice Fronteira Argentina/Brasil/Paraguai.

- RESTITUIÇÃO DE DIREITOS:

Além da recuperação ou reabilitação de crianças e adolescentes que se encontram no circuito da exploração sexual comercial, deve-se uma restituição de direitos: à proteção contra todas as formas de maus-tratos e discriminação, à educação, à participação, à família, à saúde, ao desenvolvimento integral. Portanto, as medidas de atenção a crianças e adolescentes devem ser concebidas considerando a restituição dos direitos que sempre foram negados pelo estado, pela família e pela sociedade.

Fonte: Glossário OIT/PEC. Programa de Prevenção e Eliminação da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes na Tríplice Fronteira Argentina/Brasil/Paraguai.

- SEXUALIDADE:

As pessoas nascem com sexo determinado, mas a sexualidade é constituída ao longo da vida num processo dinâmico, assim como se nasce com cordas vocais, mas se constrói a

linguagem durante toda a vida. Nessa construção, os anos da infância ocupam papel central. Embora haja um fundamento psicobiológico comum que dá características universais às diferentes fases do desenvolvimento sexual, as manifestações de sexualidade são profundamente enraizadas e condicionadas pela cultura. As diferenças familiares, econômicas, étnicas, religiosas e outras fazem necessário ajustar as generalidades às particularidades. A aprendizagem da sexualidade está, portanto, localizada no tempo e no espaço, nas sociedades concretas, em lugares e tempos distintos, que a fazem manifestar-se de diversas maneiras.

Fonte: Glossário OIT/PEC. Gordal, Alicia Casas. Sexualidade Infantil – como entender. In Violência Sexual Infantil. BICE, 2002.

- VÍNCULO AFETIVO:

É a ligação afetiva que uma pessoa ou animal formam com outro indivíduo específico. O que impulsiona; “o que produz sentido ao prosseguir e avançar na (pró)cura de significados pra a sua vida, sua experiência de estar sendo no mundo”. (Pinel, 2005, p. 1)