



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Fernanda Cristina da Silva Gonçalves

“...quero ir para os Estados Unidos...fazer invenções...” – Como (re)constroem as crianças suas identidades no quotidiano, tempos livres e lazer?

Junho de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Fernanda Cristina da Silva Gonçalves

“...quero ir para os Estados Unidos...fazer invenções...” – Como (re)constroem as crianças suas identidades no quotidiano, tempos livres e lazer?

Dissertação de Mestrado em Sociologia da Infância

Trabalho efectuado sob a orientação da

Professora Doutora Ana Maria Silva Pereira Henriques Serrano

Junho de 2009

ERRATA

Páginas	Onde se lê	Deve ler-se
pág. 38	A nota de rodapé (3)	Nota de rodapé (1)
pág. 63	A nota de rodapé (1)	Nota de rodapé (2)
pág. 64	A nota de rodapé (2)	Nota de rodapé (3)
pág. 102	A nota de rodapé (3)	Nota de rodapé (4)
pág. 34	(e tal.) (linha 19)	(et al.)
pág. 71	Ausência de título	Identidade Pessoal SELF

NOTA: De salientar que os nomes transcritos nas dimensões de análise são fictícios.

DECLARAÇÃO

Nome: Fernanda Cristina da Silva Gonçalves

Endereço Electrónico: fcs66@gmail.com **Telefone:** 917736621

N.º do Bilhete de Identidade: 7375127

Título da Tese de Mestrado:

“...quero ir para os Estados Unidos...fazer invenções...” – Como (re) constroem as crianças suas identidades no quotidiano, tempos livres e lazer?

Orientadora:

Professora Doutora Ana Maria Serrano

Ano de Conclusão: 2009

Designação do Mestrado:

Mestrado em Sociologia da Infância

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 22/06/2009

Assinatura: _____

Agradecimentos

Este trabalho demonstra a vontade e a persistência de alguém que teve o maior prazer em realizá-lo e em mostrar que nunca se deve desistir se se pretender levar os seus objectivos até ao fim. É um sonho concretizado...

Inicio agradecendo à Professora Doutora Ana Serrano o ter-me acompanhado em todo o percurso e ter-me incentivado a nunca desistir.

Agradeço ainda ao professor Doutor Manuel Jacinto Sarmiento, Director do Mestrado ter-me transmitido algum do seu vasto saber sobre a Sociologia da Infância e ter-me feito acreditar que devemos investir mais em nós e avançar em nossos projectos.

À Senhora Dr.^a Maria Amélia Martins, então Directora da Instituição e amiga, que sempre acreditou em mim, incentivou e ajudou em todo o processo de investigação e posteriormente fazendo-me acreditar que um dia poderia concretizar este sonho.

Aos meus queridos Pais Fernando e Conceição que me apoiaram sempre na tomada das minhas decisões e me incentivaram ao máximo durante este percurso sendo pacientes e compreensivos para comigo.

À minha irmã Fernanda e cunhado Ilídio que me encorajaram sempre e demonstraram interesse na temática abordada.

Agradeço ainda aos colegas de Mestrado com quem partilhei momentos de diversão e alegria, e à importante troca de experiências e saberes.

Também a alguns dos meus amigos e colegas de profissão o seu incentivo, apoio e amizade que demonstraram ao longo do meu percurso.

Não deixaria nunca de agradecer a todos os meus meninos, da Instituição que partilharam momentos lindíssimos comigo, de alegria, tristeza, amizade, respeito; onde encontravam muitas vezes um “porto seguro” em mim para falar, desabafar, transmitir confidências, brincar, ... foram eles que deram razão a todo o meu trabalho e, foi neles em quem acreditei e é neles em quem acredito sempre.

A todos dedico este trabalho, o meu muito obrigada e bem hajam...

Resumo

A presente dissertação de Mestrado enquadra-se na Sociologia da Infância; procura enfatizar a ideia de criança como actor social, reflexivo e crítico e construtora de sua própria cultura junto do grupo de pares e dos adultos.

Foi intenção, dar voz a crianças muitas vezes estigmatizadas, olhá-las de uma outra forma e saber como (re) constroem suas identidades no quotidiano, tempos livres e lazer, num contexto próprio.

Depois de uma revisão bibliográfica assente primordialmente nas bases teóricas da Sociologia da Infância realizou-se um estudo de caso etnográfico recorrendo à observação participante e à realização de algumas entrevistas.

Constata-se que as crianças em estudo têm dificuldades em possuírem figuras de vinculação dentro da instituição mas que apesar de serem crianças com problemas de abandono, maus tratos, negligência, problemas socioeconómicos, ...etc., ainda é na maioria das situações a MÃE que surge como principal figura de vinculação, sendo que o PAI, está quase sempre ausente entre os casos que se estudou.

As relações entre pares são muitas vezes complicadas e conflituosas assim como, com os adultos, havendo no entanto algumas excepções, nomeadamente com alguns Técnicos.

Estas crianças procuram construir seus projectos de vida dentro da Instituição, e é aí, que constroem suas identidades pessoais e sociais ao longo do tempo, conseguem partilhar afectos e sentimentos e, quando não regressam às suas famílias, por variadíssimas razões, encontram na Instituição, a base para um futuro seguro e mais risonho.

Abstract

This Master dissertation is framed within the theoretical field of Sociology of Childhood; it emphasizes the idea of the child as a social actor, reflexive and critical and builder of his/her own culture near their group of pairs and adults.

It was our intention, to give voice to the children many times stigmatised, and look at them through other lens and to know how they (re)built their identities in the daily, free times and leisure, within their own context.

After the literature review, which was essentially based in the Sociology of Childhood theory, it took place an ethnographic study case appealing to the participant observation and realisation of some interviews.

As a result of the empirical study, we could see that those children have many difficulties in having binding figures inside the Institution. Despite all the neglected, abuse, negligence and social-economic problems that these children went through. the majority of them still refer the MOTHER as a principal bind figure, and the FATHER for the majority of children studied is not present.

The relationships between pairs are most of the times complicated and quarrelsome like as well as with adults, despite this there are some exceptions with specific elements within the institution.

Those children want to build and find their own life projects inside the Institution and this is the context where they build their personal and social identities along time, they share affections and feelings and if they do not return to their families for many reasons they find within the Institution, the basis for a safety and much smiling future.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice	VI
Índice de Quadros e Esquemas	VII
I. Introdução	9
II. Revisão bibliográfica	11
1. Que crianças?	11
2. Os Direitos da Criança revisitados	14
3. Construção social da Infância – criança como actor social	20
4. Sociologia da Infância – uma sociologia emergente.....	22
5. A Criança: Institucionalização	26
6. Que quotidiano, tempos livres e lazer?	33
7. Identidade (s)	38
III. Enquadramento metodológico – o desenvolvimento do processo	45
1. Esboço da investigação (estudo de caso etnográfico)	
2. Estudo em destaque: instrumentos de trabalho	
3. Contexto e selecção da amostra	
Que famílias?	54
A Instituição	63
4. Limitações da Investigação	67
5. Dimensões de Análise	69
IV. Como constroem as crianças suas identidades no quotidiano, tempos livres e lazer?	71
V. Considerações finais	103
VI. Bibliografia	107
VII. Anexos	115

Índice de Quadros e Esquemas

Quadro 1: Pág.93

Esquema 1: Pág.104

Siglas Utilizadas

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

PAFAC – Projecto de Apoio à Família e à Criança

I. Introdução

*...“transmitir a esperança de que nenhuma voz
será em vão...”
(Strecht; 2002:29)*

Trabalhei alguns anos numa Instituição que uma das valências era o Internato de rapazes e à qual se direcciona esta dissertação.

Observava-os muitas vezes e constatava que eram crianças afáveis mas ao mesmo tempo, distantes, arredias; gostavam de conviver e brincar com as minhas crianças (Creche e Jardim de Infância), davam-lhes muita atenção, afecto e cuidavam da sua segurança no recreio.

Outras vezes assistia a conflitos violentos entre eles, impressionava a forma como defendiam sua família apesar de todos sabermos que muitos deles tinham sido abandonados, maltratados, sujeitos de negligência, ou seja, crianças de risco e em risco.

Sabia que a Instituição em vez de diminuir a lista de admissões de crianças, pelo contrário aumentava. As notícias na Comunicação Social sobre crianças em Lares de Acolhimento, ou seja Internatos (Instituições em regime fechado, semi-aberto e aberto) também aumentavam por razões que nada beneficiavam as crianças, resolvi aprofundar os meus conhecimentos e aliei a vontade de conhecer melhor estas crianças à vontade de realizar o Mestrado em Sociologia da Infância, e a realização desta dissertação surgiu naturalmente.

Enquadrar a vontade com a Sociologia da Infância foi fácil, penso eu, porque como é seu propósito compreender as crianças como actores capazes de criar e alterar culturas no mundo adulto, mais uma vez fazia sentido, porque estas crianças inseridas e admitidas numa Instituição por adultos e educados nela por outros adultos, onde se encontravam elas, as suas vontades, os seus quereres?

Por isso, surgiu a intenção de fazer um estudo de caso e “dar voz” às crianças, ouvir o que sentem, pensam, sabem de si e dos outros, do mundo que as rodeia.

Depois desta nota introdutória o Capítulo II contextualiza a criança e a infância como temas essenciais desta dissertação, assim como a abordagem à Institucionalização, Lazer e Identidades.

No Capítulo III faz-se referência à metodologia utilizada considerada a mais apropriada ao estudo que se pretendia realizar.

O Capítulo IV apresenta os resultados fazendo referência ao cruzamento de toda a informação obtida.

Procura dar resposta a todas as questões iniciais colocadas pela Investigadora e salienta o propósito desta dissertação, ou seja, como as crianças numa Instituição Lar de Acolhimento (re) constroem suas identidades.

No capítulo V apresentam-se as reflexões finais de todo um trabalho de estudo de caso etnográfico.

Seguem-se os Capítulos VI e VII que apresentam toda a bibliografia utilizada que foi base do estudo, todos os instrumentos de pesquisa utilizados e outros documentos necessários a uma investigação.

Quero destacar aqui, que por condicionalismos profissionais, a realização desta dissertação não teve a duração e brevidade adequadas, mas o entusiasmo e a motivação em concluí-la nunca se desvaneceram e nunca estiveram em causa, porque continua-se a considerar a temática pertinente e actual.

II. Revisão Bibliográfica

...Há que proclamar a nossa vontade de acompanhar a par e passo as nossas crianças, desde que nascem até que sejam pessoas pequenas, e até que sejam pessoas grandes...” (Branco, M.E.C.; 2000:145)

Que crianças?

Concepção de criança

Poderia dizer-se que se é criança desde que se nasce, mas, até que idade se é considerado criança? A preocupação será encontrar o termo exacto “criança” ou “jovem” para utilizar no presente estudo e enquadrá-lo no âmbito da Sociologia da Infância, para isso necessário também definir “infância”.

Há várias concepções de criança e o “ser criança” “varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social; varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época” (Sarmiento & Pinto, 1997:17).

O conceito de “criança” diz respeito a um indivíduo definido como não-adulto, enquanto a noção de “infância” é um termo mais geral e abstracto usado para se referir ao estatuto atribuído pelos adultos àqueles que são denominados de não-adultos (Gittins, 2004:26).

Reflectindo historicamente, era considerado criança no séc. XVI/XVII quem tivesse até cerca de 18 anos segundo Philippe Ariès (1986), e, só se deixava de ser criança quando se deixasse de ser dependente de alguém. No séc. XVIII surgiu a palavra juventude equivalendo ao período da adolescência; assim a cada idade e período de vida correspondia uma época, a juventude ao séc. XVII, a infância ao séc. XIX e a adolescência ao séc. XX, variações de século que estavam relacionadas com a estrutura demográfica e a duração da vida.

Antes do séc. XIII não existia concepção de criança nem de infância, era considerada um período de transição; a partir do séc. XIV a criança era considerada um “adulto em miniatura”, e a partir do séc. XVII a criança tornou-se o centro das atenções surgindo assim os diferentes sentimentos de infância. A diferenciação entre infância e adultez apresenta-se entre fins do séc. XVIII e principio do séc. XIX e deve-se a mudanças no seio da família burguesa.

Constata-se que na sociedade medieval não existia infância; não se tinha consciência da particularidade infantil, não se distinguia a infância da adolescência, a criança participava nos mesmos trabalhos e jogos que os adultos, a literatura ignorava-a, a pintura representava-a como um adulto em miniatura, vestiam-na da mesma maneira.

Philippe Ariès (1997) situa no século XVII o aparecimento de um sentimento novo que atribuía à criança uma especificidade negligenciada até então, um novo sentimento familiar se organiza à volta das crianças fazendo delas seres frágeis, a criança é considerada como um ser transitório; Ariès abre assim o campo da sociologia da infância, ele é uma referência. Um abundante número de documentos mostra a real preocupação das classes populares pela pequena infância mas continuará a existir um desnível entre a consciência do sentimento da infância e o reconhecimento da criança como sujeito.

O sentimento de infância corresponde à consciência do que distingue criança do adulto, este sentimento não existia, surge mais tarde, surge também o sentimento de “paparicação” (Ariès, 1997:158) no meio familiar, e posteriormente um sentimento sério e autêntico de infância digno de atenção, a criança como figura central da família.

O interesse pela criança aumenta e a necessidade de saber quem é e como é; “...até há bem pouco tempo as crianças eram vistas como tendo uma natureza infantil e não uma condição infantil” (Cerisara, 2004:38).

À emergência deste novo sentimento de infância a criança surge como “alguém com estatuto e personalidade próprios, como fruto gratificante do amor dos pais e, portanto reconhecida como ser único e vulnerável, a merecer carinho e protecção” (Almeida, 2000:15). O século XX torna-se o século das crianças, a família torna-se o centro de socialização e, assim, como função de guarda e protecção a criança passa da esfera pública para a esfera privada o que se reflecte num desinteresse público já que cabe à família a educação e o bem-estar da criança.

Para Varela e Alvarez-Uria, (1992 citados por Barbosa, 2000:101), “a criança, tal como a percebemos actualmente, não é eterna nem natural; é uma invenção social, de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais”.

O estado de ser criança é transitório e enquanto dura é cultural e historicamente variável (Gittins, 2004:27).

Na carta Europeia dos Direitos da Criança aprovada em 8 de Julho de 1992 criança é todo o ser humano com idade inferior a 18 anos, sendo assim neste estudo utilizarei sempre o termo criança quando quiser me referir aos sujeitos da minha investigação.

Falar da criança ou da infância implica aprofundar estes conceitos, principalmente o conceito de infância como construção social e posteriormente a emergência de uma sociologia da infância. É notório o interesse e os estudos investigativos sobre a infância e sobre as crianças principalmente no âmbito da sociologia da infância o que ajuda a compreender melhor a criança como cidadã, sujeita de direitos e este também não foge à regra no intuito de compreender e perceber melhor como vivem na sociedade actual confrontadas com um mundo em completa transformação.

Os Direitos da Criança revisitados

Diz-se que o séc. XX é o “século das crianças”, e prova disso é que a sociedade começou a interessar-se pela criança e pela infância a partir do momento em que houve a necessidade de garantir uma protecção especial à criança sendo enunciada na Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança. Foi o consolidar da ideia da criança como sujeito de direitos, pois, para além de reconhecer os direitos dos pais sobre as crianças, o Estado também tem o direito de intervir quando for preciso, na medida, em que estes também são capazes de maltratar as crianças; e pela Declaração dos Direitos da Criança adoptada pelas Nações Unidas em 1959 “a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma protecção e cuidados especiais, nomeadamente de protecção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento”; e a Convenção dos Direitos da Criança em 1989, documento que enuncia um conjunto de direitos fundamentais – direitos civis e políticos, direitos económicos, sociais e culturais – de todas as crianças bem como as respectivas disposições para a sua aplicação.

Para Rocha (2001) a Convenção dos Direitos da Criança foi de primordial importância na medida em que a criança se tornou “sujeito de direito e de direitos”; para além dos Direitos à vida e à sobrevivência e dos direitos de protecção foram incluídos os direitos ao desenvolvimento, os direitos de participação (direito de emitir opinião, direito de reunião e associação) que junto com o direito a uma identidade pessoal e à privacidade são uma novidade a nível do sistema jurídico. A criança é hoje valorizada e dignificada, envolvendo-se cada vez mais na vida em sociedade considerando-se como cidadã.

Os direitos que se enunciam na Convenção abrangem sem discriminação de cor, raça, língua e ideologia todos os seres humanos até aos 18 anos de idade.

Apesar da implementação da Convenção dos Direitos da Criança em 1989, só por si não teve clara visibilidade na concretização prática dos direitos, na opinião de Sarmento & Pinto (1997), a realidade social não se transforma somente pela publicação de normas jurídicas, pois a discriminação e as desigualdades entre as crianças e contra elas existem, e as medidas não passam de algumas ilusões, e também porque existem certas ambiguidades que levaram já à tomada de inconsequentes medidas políticas e económicas necessárias à proclamação dos direitos.

Este tratado internacional foi ratificado pela quase maioria dos países do mundo, apenas os Estados Unidos da América e a Somália ainda não o fizeram. Portugal ratificou a Convenção em 21 de Setembro de 1990.

A Convenção assenta em quatro pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças:

- a não discriminação, que significa que todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial – todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo;

- o interesse superior da criança deve ser uma consideração prioritária em todas as acções e decisões que lhe digam respeito;

- a sobrevivência e desenvolvimento sublinha a importância vital da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente;

- a opinião da criança que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos.

A Convenção contém 54 artigos dos quais constam os direitos de protecção, de provisão e de participação; quando se refere protecção tem-se em conta o nome, a identidade, a pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos; provisão quando se tem em conta o alimento, a habitação, as condições de saúde e assistência e de educação; relativamente à participação, tem-se como referência o direito de exprimir a sua própria opinião, na decisão da sua própria vida e direcção das instituições onde actua.

Destes direitos onde existem menos progressos relativamente à construção das políticas e gestão das instituições pela infância são os da participação. Para melhor se atingirem os objectivos da Convenção a Assembleia-geral da ONU adoptou a 25 de Maio de 2000 dois Protocolos Facultativos:

- Protocolo Facultativo à convenção sobre os Direitos da Criança relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis (ratificado por Portugal a 16 de Maio de 2003),

- Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados (ratificado por Portugal a 19 de Agosto de 2003).

Em Portugal a Convenção tem potenciado algumas reformas a vários níveis: cuidados de saúde na infância gratuitos com alargamento da idade pediátrica nos centros de saúde e nos hospitais; desenvolvimento e alargamento da rede pública de estabelecimentos de educação para o pré-escolar; implementação de mecanismos de combate ao insucesso e abandono escolares; Portugal foi dos países que mais investiu na educação pré-escolar entre 1990-1997 segundo estudos da OCDE e foi na educação onde mais investiu nos últimos anos, mas pensa-se que há ainda muito a fazer.

É importante que as crianças se impliquem nos seus assuntos, ou seja, que tenham uma acção e participação autónomas na resolução dos seus próprios problemas, os pais contribuem no apoio que for necessário e ajudam-nas a adquirir o máximo de independência.

Soares, (s/d) fala nas encruzilhadas dos direitos de provisão e protecção e refere que relativamente às crianças em situação de risco, termo que retomarei mais tarde, há um conjunto de direitos pessoais e sociais que poderão responder ao drama de suas vidas.

Quanto aos direitos pessoais (direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento – art. 6) são” postos em causa diariamente, em situações que envolvem o seu abandono, maltrato ou assassínio”. A visibilidade social, reprovação e condenação social funcionam como estratégias de prevenção mas não punitivas para quem comete os abusos.

Os direitos pessoais relativos à família também constam da Convenção e em Portugal a sua execução é direccionada para a colocação em famílias de acolhimento e no regime jurídico de adopção.

Os direitos sociais são muitas vezes confrontados com as “contingências macro-sociais” por exemplo o direito da criança à “recuperação física e psicológica e reintegração social”.

A Convenção refere ainda nas encruzilhadas de protecção e participação que se por um lado existe um discurso paternalista onde os direitos do adulto se sobrepõem, onde os pais decidem em nome da criança para o seu bem-estar e interesse, por outro lado existe o discurso emancipador onde a criança tem direito á participação e possui competências para agir (Soares (s/d)). É de opinião que *“a defesa de um paradigma que associe direitos de protecção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar, que a criança é um sujeito de direitos, que para além da protecção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências”* (ibidem).

A promulgação dos direitos da criança é importante relativamente à afirmação do documento como indispensável “para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã, e para a afirmação do protagonismo infantil” (Soares & Tomás, 2004:150).

O conceito de cidadania tem a ver com a presença e a reivindicação de um lugar na tomada de decisões e nos processos sociais e políticos da comunidade. O direito das crianças na contribuição e resolução dos problemas de uma comunidade, permite-lhes agir como actores individuais ou colectivos, cujo objectivo primordial é a participação.

Um dos conceitos que é apresentado para assegurar à infância uma cidadania plena é o conceito de protagonismo infantil, Gaitán (1998:86) citado por Soares & Tomás (2004:153), afirma que *“ é um processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no de sua comunidade para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo ao seu interesse superior. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, deve dar-se uma redefinição de papéis nos diferentes sectores da sociedade: infância e juventude, sociedade civil, entidades, etc.”*

Outros ainda referem que o protagonismo faz parte do quotidiano infantil considerado como um tempo e espaço que contribui para a participação das crianças na tomada de decisões, intervindo e influenciando as relações e as decisões respeitantes a esse quotidiano. Mas, para que o protagonismo torne a participação efectiva é necessário que a acção da criança seja permanente e contínua na definição e organização dos quotidianos.

A proposta feita por Soares & Tomás (2004:156) *“sustenta-se na ideia de que as crianças são seres sociais, actores sociais, e a valorização da sua acção e voz é imprescindível na discussão e concretização dos referidos direitos civis e políticos. Sustenta-se ainda na indispensabilidade de considerar as crianças como actores sociais competentes – obviamente têm competências diferentes das dos adultos, mas não são, indiscutivelmente, incompetentes: os processos de relações, negociações, confrontos, que desenvolvem entre elas e com os adultos são bem reveladores da referida competência e da legitimidade da sua acção nas esferas privada e pública dos seus quotidianos”*.

Uma cidadania da infância terá como objectivo o reconhecimento pela sociedade de que as crianças são seres sociais que contribuem para a consciência do colectivo e possuem um conjunto de direitos que lhes facilitam a participação social, ou seja, ouvir as crianças é não só um direito como sinal de maturidade da sociedade que conta com a participação de todos os seus elementos (Sarmiento, 1997:27).

Importante será referir a ideia da criança como ser e actor social, sujeito com voz, competente e participativo.

Construção social da Infância – criança como actor social

A criança como actor social torna-se mais interventiva na defesa das suas opiniões e pontos de vista quando os problemas consigo se relacionam. As crianças afirmam-se cada vez mais como grupo social em diferentes contextos e com diferentes grupos da sociedade.

A criança é assim um actor em processo de socialização Corsaro (1997) citado por Soares & Tomás, 2004:139, processo dinâmico e dual que, para além de adaptação e interiorização é também apropriação, reinvenção, inovação e mudança cultural”. Quando se fala em socialização da criança, fala-se em socialização na família, entre pares, nas instituições e também socialização pelo currículo (currículo formal, escondido e real) (François, A., 2004).

A abordagem à construção social da infância perspectiva um novo paradigma (James & Prout, 1990; Jenks, 1982:12 citados por Montandon, 2001), que encara a infância não como um fenómeno natural mas social, ou seja, a infância deverá ser percebida como construção social, referindo-se a um estatuto social que é limitado pela estrutura social e que se refere ao meio cultural específico.

Para a construção do novo paradigma é necessário:

- que a infância seja entendida como uma construção social;
- que a infância como variável não poderá ser separada de outras como a classe social, o sexo, etnia;
- que as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas entre si;
- que as crianças como actores sociais devem ser estudadas tal como são, na construção da sua vida social e dos que as rodeiam, ou seja as crianças não são sujeitos passivos das estruturas e processos sociais;
- que os métodos etnográficos são úteis nos estudos sobre crianças, permitem dar voz às crianças e tornam-nas mais participativas;
- que a infância é um processo de “reconstrução” da criança e da sociedade (in Jenks:2004).

É importante referir que a construção da noção de infância ocorreu a par da construção da noção de adultez (Pinto, M. 1997:55), pelo facto de que em consequência da institucionalização da infância, ou seja, da sua preparação para a vida adulta e participação social, haveria a delimitação de fronteiras com o mundo adulto.

Postman (1982) citado por Pinto (1997:57), refere que entre 1850 e 1950 emergiu o conceito de “adulto-criança” como “um crescido cujas capacidades intelectuais e emocionais se encontram por realizar e não são significativamente distintas das que são associadas às crianças”, esbatendo-se assim o conceito de infância. “A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (Sarmiento, 2004:19, Prout, 2004).

Considera-se que existem ‘infâncias’ em vez de ‘infância’, porque as crianças vivem a infância de maneira diferente consoante as sociedades, comunidades e famílias (Soares & Tomás, 2004:138), daí que se possa dizer que “a infância não é singular, nem única; a infância é plural” (Barbosa, 2000:101; Qvortrup et al. 1994 citado por Montandon, 2001).

Não se pode esquecer que quem inicialmente se pronunciou sobre a construção social da infância foi Ariès, que instaurou uma nova visão da infância dando posteriormente origem à sociologia da infância.

Sociologia da Infância – uma sociologia emergente

A sociologia da infância em Portugal é bastante recente e os estudos sobre a infância sucedem-se; noutros países os sociólogos da infância, também têm encetado várias investigações, ou seja, cada vez mais as crianças são estudadas pela sociologia enquanto actores sociais, considerando a infância como categoria social, “dois elementos chave da sociologia da infância são as crianças enquanto actores e a ideia da infância enquanto estrutura social” (Prout, 2004).

A emergência da sociologia da infância poderá ter como base o aparecimento da noção de “ofício de criança” que segundo Sirota (2001), aparece na literatura pedagógica francesa por Pauline Kergomard e retomada por Chamborédon e Prévot em 1973, tendo como referência o confronto entre o habitus familiar e escolar, confronto explícito e implícito do programa pedagógico e funcionamento da escola maternal em termos de modos de pensar, agir e fazer com o suposto habitus das diferentes classes e fracções sociais (:15).

Com este termo “ofício de criança” *“reforça-se a ideia de que a construção do novo objecto sociológico passa pela consideração dos papéis sociais explícitos que são atribuídos às crianças e que elas próprias são capazes de desempenhar e gerir, com competências relativas, nas várias instâncias e experiências de socialização em que participam (escola, família, trabalho, rede de pares, etc.), de resto nem sempre convergentes entre si”* (Almeida, 2000:27).

Por outro lado a infância como categoria social engloba um conjunto de papéis específicos, instituídos socialmente para um grupo diferente do de outros. O ponto de vista das crianças como actores sociais torna-se primordial na sociologia da infância, “as crianças, como sujeito e objecto das circunstâncias que as rodeiam, são também construtoras da sua vida social e daqueles que as envolvem, razão pela qual a investigação não pode dispensar o seu ponto de vista ou prescindir de estar atenta à sua voz” (:28).

Um dos aspectos também importantes na sociologia da infância incide nas culturas infantis entendendo-as aqui como dimensões de relação que acontecem nas interações de pares entre crianças e adultos onde se estruturam formas e conteúdos de representação diferentes (Sarmiento, 2004:21).

Ao estudar as culturas da infância deveremos ter em conta a interpretação da autonomia das crianças em relação aos adultos, autonomia adquirida de forma diferente da do adulto, ou seja, a criança constrói conhecimento e apreende o mundo de forma diferente, e biológica e socialmente é independente também do adulto, assim, as culturas da infância só têm fundamento se se considerar a construção social da infância, analisando em que condições sociais é que as crianças vivem e interagem e dão sentido ao que fazem.

Por “culturas da infância” “entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (Sarmiento, 2003). O conceito de culturas infantis é plural porque é um conceito construído em relação com as culturas sociais e pelas relações de classe, género e etnia e também pode-se dizer que as culturas da infância são o espelho da sociedade porque”... transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (Sarmiento: 2003).

O mesmo autor (2004) refere que o esforço científico que deverá ser feito por quem realiza estudos sobre as crianças deverá seguir os quatro eixos que estruturam as culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Relativamente à interactividade a criança vive num mundo heterogéneo onde está em constante contacto com diversas realidades, donde apreende valores e estratégias que ajudam na formação da sua identidade pessoal e social; a família, a escola, as relações de pares e comunitárias, as actividades sociais e a sua participação em tarefas na família são um contributo para essa formação. A aprendizagem é interactiva e as crianças aprendem umas com as outras na qual estabelecem as culturas de pares que Corsaro, 1997:114 citado por Sarmiento, 2004:23, define como “um conjunto de actividades ou rotinas,

artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares”. Na cultura de pares as crianças organizam todo um conjunto de acções que lhes permite as trocas e partilha de experiências e que contribuem para uma melhor percepção do mundo e são um contributo para o seu crescimento.

A ludicidade é fundamental nas culturas infantis, pois o brincar é muito importante e tem muito valor para as crianças, funciona como condição para a aprendizagem e ajuda na construção de relações sociais;” a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância” (Sarmento, 2003:12). O Jogo simbólico ou o “faz-de-conta” são a expressão lúdica das culturas da infância porque é desenvolvido nas interacções grupais, é construído no colectivo pelos pares inserindo-se na experiência devida, favorece a apreensão do mundo pela criança.

Em relação à fantasia do real, o fenómeno é sinal de inteligibilidade e ajuda as crianças a ultrapassar os problemas mais facilmente.

A reiteração diz respeito ao tempo que é “recursivo”, onde a criança “constrói os seus fluxos de (inter) acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas, propostas de continuidade ou rupturas que se fazem e são logo saturadas” (Sarmento, 2004), o tempo é construído através das rotinas de acção onde as crianças interagem, comunicam e reforçam regras.

As culturas da infância são produzidas socialmente e alteradas historicamente pela recomposição das condições sociais em que as crianças vivem e pelas interacções entre si e os membros da sociedade, sendo assim as culturas da infância transportam consigo as marcas dos tempos, a expressão das contradições da sociedade nos seus estratos e sua complexidade; são atravessadas pelos factores de heterogeneidade, que se consolidam nas diferenças de identidades e de contextos de vida das crianças (Sarmento & Pinto, 1997).

A interpretação feita pela sociologia das culturas da infância é essencial para a compreensão da própria infância, por sua vez a compreensão das culturas da infância não pode colocar de lado “as formas culturais autónomas geradas pelas crianças nas suas interacções e nas interacções com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais” (Sarmiento, 2003:7).

Podemos acrescentar que as culturas da infância resultam não só das relações sociais que as crianças estabelecem, mas também, das relações inter e intrageracionais, e da possibilidade de elas se constituírem como actores sociais competentes capazes de interpretar a sociedade, os outros e a si próprios, a natureza os seus pensamentos e sentimentos, ou seja, de saberem relacionar-se com tudo o que as rodeia.

O assumir de qualidades às crianças e o reconhecimento da existência de infância trouxe como consequência a institucionalização das crianças, criou-se uma diversidade de instituições para dar resposta às suas necessidades educativas.

A Criança: institucionalização

Tem-se constatado que, apesar da mudança na forma de olhar as crianças e a infância, a proclamação dos Direitos da Criança, a implementação de medidas de protecção em relação à infância; ainda acontece que algumas crianças são vítimas de tráfico de menores, pedofilia, trabalho infantil, pobreza e exclusão social.

Em Portugal, as políticas para a infância incidem essencialmente na perspectiva proteccionista da família e da criança; da família porque dela dependem as crianças, da criança com o aparecimento dos serviços de atendimento especializado na área da saúde, educação, prevenção social e justiça; a realidade continua a incidir no “adultocentrismo” que impede de se ver a criança como actor social, “tomar as crianças como actores implicaria ter em conta o seu direito à palavra e o seu reconhecimento como produtoras de sentido” (Vilarinho:2004:208), ou seja, considerar as crianças como actores sociais a nível sociológico, leva à imposição não só de factores que determinam as suas vidas como implicações da infância no sistema social, para que a real complexidade da infância não seja alterada (Pinto, 1999:69;citado por Vilarinho, 2004:209).

O olhar sobre a infância é alterado, reconhecendo nela a diferenciação de papéis, culturas diferentes e uma condição social que influencia a sociedade. A consciencialização dos problemas da infância levam o Estado a interferir na vida social das crianças e das famílias, à família cabe o papel da socialização, e o desrespeito da lei leva esse mesmo Estado a intervir e cria os Tribunais de Menores para dar resposta às necessidades das “crianças em perigo” e/ou “risco social”, colocando-as em instituições públicas ou privadas, em famílias de acolhimento e muito recentemente em famílias de afecto com vista a tutela de milhares de crianças institucionalizadas.

Considera-se que a criança ou jovem está em perigo quando: está abandonada ou vive entregue a si própria; sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; não recebe os cuidados ou afeição adequados à sua idade e situação pessoal; é obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação

peçoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; está sujeita de forma directa ou indirecta a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional (Artigo 3º - 2. – Lei de protecção de crianças e jovens em perigo).

Fala-se de crianças em situação de perigo quando a incidência é jurídica e em crianças em situação de risco quando a incidência é na política social, o conceito de criança em risco é relativo às crianças vítimas de maus tratos, negligência, abandono e aquelas que se dedicam à mendicidade ou vadiagem, à prostituição, consumo de estupefacientes e abuso de bebidas alcoólicas.

O Estado intervém junto das crianças quando a família está ausente ou quando está incapacitada parcial ou totalmente da tarefa de guarda e provisão das mesmas. A duração da intervenção do Estado e instituições sobre as crianças varia entre o nascimento e os 18 anos de idade, e, cabe-lhes manter as suas condições de sobrevivência, alimentação, saúde e protecção e a aquisição de competências educativas e profissionais que lhes proporcionarão a independência social.

A concepção de crianças em risco pode ser diferente e, na perspectiva de Manciaux (2002:XXI) são aquelas crianças cujas condições de existência comprometem a sua saúde física ou mental, a segurança, a moralidade e a educação mas que não são consideradas maltratadas; a origem dos factores de risco provém essencialmente de carências educativas, conflitos do casal, problemas psicopatológicos dos pais.

Para responder às necessidades deste tipo de crianças, criaram-se diferentes instituições ao longo dos anos, em Portugal, em 1867 foram extintas as Rodas onde eram colocadas as crianças filhas de pais incógnitos, sem identificação a que chamavam “expostos” (Lopes, 1993 citado por Rocha & Ferreira & Neves, 2002:50); as Mães abandonavam os filhos anonimamente nas rodas, sem hipóteses de poderem vir a reavê-los, era uma forma de lutarem contra o infanticídio e garantir o anonimato das Mães; e outro tipo de instituições como a Santa Casa da Misericórdia onde residiam crianças “desamparadas”, “expostos”, “abandonadas” (crianças cujos familiares desapareceram), “desvalidas” (crianças cujos pais foram presos, por ausência de familiar que cuide delas e incapacidade de protecção) e órfãos (:51); e ainda a Casa Pia (fundada em 1780).

Na passagem do século XIX para o século XX a preocupação quer no contexto urbano quer no contexto industrial foi manter as crianças vivas e na família, ou procurar alguém substituto para realizar a mesma função, assim sendo, na ausência da família as crianças eram colocadas em instituições como os Asilos, os Orfanatos, os Colégios de Órfãos, os Internatos, os Albergues e outras, até ao limite de idade, entrada na família ou até ao seu falecimento (:53).

Constata-se que face aos novos problemas e realidades sociais com que se defrontam as crianças, Portugal deve alterar a forma como dá resposta a estas questões “passando de uma lógica assistencial e de institucionalização/segurança para uma lógica técnica (afectivo-social) e de reintegração”, ou seja, “mudaram as famílias, as crianças e a própria realidade social, mas tem-se a percepção de que as instituições não mudaram o suficiente” (Carneiro, 2005) ao longo destes anos.

O reconhecimento de que a institucionalização quando prolongada no tempo não corrobora com a elaboração de um projecto de vida para cada criança e perpetua o risco social que existia inicialmente, revela que a mesma poderá continuar a contribuir para o risco se não houver outras alternativas e oportunidades.

A institucionalização será uma das respostas para as crianças “em perigo” ou “risco”, mas não é a única “*as famílias de adopção e de acolhimento devem ser fomentadas como alternativa prévia à institucionalização, em busca não apenas do «bem-estar físico», mas igualmente do «bem-estar psicológico»*. A institucionalização deve emergir como resposta quando está esgotada a sequência ou cascata de alternativas mais integracionistas” (:42).

Foi em Portugal que surgiram em 1919 os primeiros Tribunais de Menores em que a criança tinha direitos tutelares diferentes dos do adulto, nesse ano também surgiu a Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores cujo objectivo era estudar, orientar, coordenar e controlar tudo aquilo que os Tribunais de Menores e os Centros de Observação e Acção Social determinavam.

A evolução da justiça de menores ao longo dos 54 anos entre 1942 e 1996, caracterizou-se por dois pontos de ruptura: no início dos anos 60, os tribunais de menores intervêm primordialmente em situações de crianças que praticam factos qualificados pela lei penal como crime; nos finais dos anos oitenta, em que, apesar do crescimento da visibilidade mediática da criminalidade juvenil a justiça de menores é chamada a intervir principalmente em situações de crianças em risco, designadamente maus-tratos, negligência e abandono (Pedroso & Fonseca:160).

Em Janeiro de 2001 surge a Nova Lei Tutelar Educativa que contribui para colmatar as falhas do modelo de protecção considerando a diferença entre o menor, vítima e o menor, infractor; “regula a intervenção do Estado nas situações em que os menores praticam factos qualificados pela lei como crime, a cargo do sistema de justiça, o que implica a restrição a direitos do menor e de direitos dos progenitores” (Tomás, 2003). As crianças quando sujeitas à lei extrema são então enviadas para instituições de internamento que funcionam ou em regime aberto, ou regime semi-aberto (podem frequentar a escola e/ou outras actividades no exterior) ou ainda em regime fechado. Surge ainda, a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo que “regula a intervenção social do Estado e da comunidade nas situações de menores em perigo, dos que carecem de protecção, reservando-se a intervenção dos tribunais para os casos em que não há consentimento ou em que é necessário decidir sobre restrições ou regulação do exercício de direitos” (Tomás, 2003).

Os tribunais de menores, eram denominados «tutorias da infância», intervinham sobre crianças em «perigo moral», sobre crianças indisciplinadas ou desamparadas ou sobre delinquentes e administravam medidas de protecção e de defesa procurando prevenir as situações de crime. O tribunal de Menores pode adoptar diferentes medidas tutelares como a admoestação, entrega aos pais, acompanhamento educativo e colocação nos internatos judiciais.

A protecção da criança cabe inicialmente aos pais, de seguida às entidades públicas e/ou privadas com competência na área da Infância, depois às Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) e finalmente aos Tribunais.

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens só actuam quando estiverem esgotadas as possibilidades de resolução dos problemas surgidos com as crianças por parte dos pais e das entidades públicas ou privadas, o objectivo primordial é promover os direitos das crianças e dos jovens, prevenindo ou pondo termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral (Marreiros, 2004).

Para promover esses direitos e fazer a prevenção das situações de perigo é preciso ter em conta as crianças, olhá-las como crianças, ouvi-las e cuidando delas, esta tarefa caberá não só aos pais e à família mas também às outras pessoas que convivem diariamente com elas, as entidades e instituições que as recebem.

É às CPCJ que cabe a prática de acções de promoção e prevenção das situações de perigo em que as crianças se encontram. As Comissões de Protecção funcionam nas modalidades alargada ou restrita.

A Comissão alargada funciona em plenário ou por grupos de trabalho tratando de assuntos específicos, reúne o plenário no mínimo de dois em dois meses, período exigido para cumprimento de suas funções.

A Comissão restrita funciona permanentemente em que o plenário reúne-se sempre que é convocado pelo presidente com períodos no mínimo de quinze dias, cada município geralmente possui uma CPCJ.

As crianças cuja intervenção cabe aos tribunais de menores decidir podem ser sujeitas a medidas tutelares tais como: admoestação; entrega aos pais, tutor ou pessoa encarregada da sua guarda; imposição de determinadas condutas ou deveres; acompanhamento educativo; colocação em família idónea;

colocação em estabelecimento oficial ou particular de educação; colocação em regime de aprendizagem ou de trabalho junto de entidade oficial ou particular; submissão a regime de assistência; colocação em lar de semi-internato; colocação em instituto médico-psicológico; internamente em estabelecimento de reeducação (Artigo 18º - Organização Tutelar de Menores).

Lamenta-se, que apesar de nos últimos anos existir movimentos anti-institucionalização, é bem verdade que o número de crianças e jovens “institucionalizados” em lares para crianças e jovens tem vindo a aumentar e o tempo de permanência nos lares também tem aumentado. As causas para a existência de crianças institucionalizadas devem-se a diversos factores de ordem familiar como abandono, negligência (negligência física, negligência educativa e negligência afectiva) e maus-tratos (abuso físico, abuso sexual e abuso emocional). A institucionalização é inevitável quando não existe outra resposta às necessidades das crianças em risco, procura-se esgotar todas as possibilidades de cuidado da criança junto de familiares.

Constata-se que as crianças e jovens da instituição em estudo se assemelham a outras tantas que antes de entrar no lar o espaço social em que viviam era a família biológica sendo constituída pelo pai e pela mãe ou apenas por um deles, famílias recompostas ou monoparentais e alargadas com avós ou outros familiares (Garcia, 2000:129).

A criança institucionalizada muitas vezes carrega consigo o estigma de criança em risco e a sua integração numa instituição não altera essa concepção e não lhe traz mudanças na sua vida, pelo contrário, assim sendo, é importante que como refere Garbarino e Ganzel, 2000 citados por Formosinho, 2004, seja necessário abrirem-se “janelas de oportunidades” para que estas crianças possam construir formas de lutar contra a adversidade e lhes garantam usufruir de direitos que propiciam o seu desenvolvimento integral já que se viram privadas de um direito fundamental que é a família.

A institucionalização será importante no crescimento e desenvolvimento das crianças, se puder eliminar os factores de risco existentes anteriormente, se não existirem ataques à integridade física e emocional dentro da instituição e se se criarem novas oportunidades de adaptação e desenvolvimento, ou seja, encarar a criança como sujeito de direitos, “sujeito activo, competente e participante na busca e satisfação das suas necessidades, direitos e deveres” (Formosinho & al.: 2004)

A instituição terá que reconhecer as necessidades individuais de cada criança, terá que ter “uma intervenção individualizada orientada por e para objectivos, actividades, recursos e estratégias e uma avaliação contínua e sistemática dos processos e resultados, incluindo a criança nessa avaliação” e terá que ser um local de colaboração e cooperação entre todos.

Não se trata aqui de se ser favorável ou não à institucionalização, perspectivando o melhor para a criança seria que ela tivesse outra oportunidade numa família, mas perante as dificuldades, a integração nas instituições é sem dúvida uma realidade, e, para que a prática da institucionalização tenha qualidade e promova a protecção da criança será necessário pois que se tenha um melhor conhecimento das suas necessidades (...) se tenha em conta os princípios institucionais (...) e se promova um programa de intervenção individual (...).

Será importante fazer referência aos profissionais que trabalham com estas crianças e sua intervenção que terá que ser polivalente, directa e intencional, o que contribuirá para a resiliência da criança, tendo em vista a diminuição dos factores de risco e aumento da protecção.

Essa intervenção passará por um trabalho individual e em grupo com as crianças, coordenação dos serviços de protecção à infância, trabalho sistémico nas redes sociais das crianças e trabalho de equipa na instituição, na perspectiva de Witacker, Archer e Hicks (1998) citados por Formosinho et al., 2004, tendo em conta o bem-estar da criança e construção de um novo projecto de vida.

Que quotidiano, tempos livres e lazer?

A abordagem ao tema: o quotidiano, tempos livres e lazer tem fundamento porque é no quotidiano, tempos livres e lazer que se pretende estudar, de que forma as crianças (re) constroem suas identidades, tendo como referência a sociologia da vida quotidiana que faz todo o sentido introduzir, na medida, em que o seu objecto de estudo, são as situações de interacção.

Deve-se aqui distinguir quotidiano e rotina, o quotidiano é aquilo que se passa no dia-a-dia quando parece não se passar nada e a rotina é o hábito de se fazer as coisas sempre da mesma forma contrariando situações de inovação (Pais, 2002); enquanto Costa & Melo (s.d.: 1260 citado por Serrano & Neto, 1997) refere que rotina é “o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira” e Domingues (1992:126 citado por Serrano & Neto, 1997) “considera que as rotinas são comportamentos padronizados que se repetem com frequência”..

Define-se quotidiano como um caminho de conhecimento, “quer isto dizer que o quotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o quotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o quotidiano é o laço que nos permite «levantar caça» no real social, dando nós de inteligibilidade ao social” (Pais, 2002:33)

O quotidiano é algo muito importante para a investigação sociológica, pois é, nele que ocorrem diferentes transformações da sociedade e diversos processos de interacção.

O quotidiano não se restringe só ao espaço de realização de actividades rotineiras é também um local de inovação

Quando se fala em quotidiano ou “vida quotidiana” tem que necessariamente abordar-se a questão do contexto social, Pais (2002), refere que várias podem ser as utilizações do contexto: contextos de indivíduos (os indivíduos apenas interagem consoante os elementos do meio social de que se apropriam) e contextos analíticos ou sociológicos (contexto apresentado de três modos: como meio envolvente, como forma de situar uma realidade no espaço;

percebendo os acontecimentos tendo como referência tudo aquilo que na sociedade é importante, ex: contextos institucionais e organizacionais; toma-se como «tudo é explicado pelo contexto» maneira de utilizar o contexto bastante controversa).

A par do quotidiano importa reflectir também sobre os tempos livres e lazer, e, aqui entenda-se por tempo livre, “o tempo disponível da criança, retirando o período que esta permanece na instituição escola, o período de sono e tempo usado com a higiene pessoal e alimentação” (Pereira & Neto, 1994:36) e “tempo de reposição da força de trabalho (tempo de descanso), e o tempo que possibilita a formação do cidadão no sentido da sua tomada de consciência cívica” (Neto & Pereira, 1999 citados por Silva, 2000), e lazer “como uma determinada ocupação do tempo livre de que se dispõe, após se terem cumprido as tarefas obrigatórias e necessárias” (Magalhães, 1991:166), e ainda o conceito de lazer “caracterizado com base a factores relativos a experiências individuais, tais como atitudes, valores, predisposições físicas características emocionais e de grupo, o meio ambiente e a valorização das experiências de lazer” (Mota, 1997; Neto & Pereira, 1999 citados por Silva, 2000).

Existem quatro concepções de lazer (Haywood e tal., 1995), lazer como um tempo residual, lazer como actividade, lazer funcional e lazer como liberdade. Relativamente ao lazer como um tempo residual, este é visto como um tempo obrigatório, ou seja tempo a usar quando fora do tempo de trabalho; o lazer como actividade incide nas actividades em que a criança pode escolher participar no tempo livre, actividades tais como: desporto, ver televisão, dançar, etc.; o lazer funcional é concebido como impulsionador dos desejos sociais, descrito em termos positivos como “terapêutico”, “reforço” e “formação” ou em termos negativos como “compensatório”, “sublimatório” e de “controlo social”; finalmente o lazer como liberdade relacionado com a autonomia, com a capacidade individual de cada um, historicamente esta concepção de lazer estava associado às elites, que tinham a independência económica e de tempo para desenvolver estilos de vida ideais de lazer.

A World Leisure and Recreation enfatiza que o tempo de lazer é um legítimo direito de qualquer ser humano porque satisfaz essencialmente as necessidades de relaxamento, recreação, desenvolvimento individual e expressão criativa (Ruskin & Sivan, 2000).

Alguns filósofos e sociólogos que tentaram definir a natureza do lazer descobriram que ele é necessário para definir alguns conceitos de felicidade. Para fortalecer os sentimentos de felicidade os seres humanos dão expressão às suas variadas necessidades através das actividades de lazer. O lazer é um recurso potencial onde se faz a escolha das actividades consoante os desejos, estas devem ser escolhidas livremente por cada ser humano individualmente dependendo também da relação com a natureza do trabalho, sua personalidade, valores, saúde, influência da família e amigos, estatuto social e económico e religião.

O tempo de lazer é muito restrito pois as crianças têm o seu tempo extremamente ocupado e organizado/estruturado, será importante entender o uso do tempo quotidiano das crianças quanto à realização individual tendo em conta os tempos de lazer.

Normalmente algumas das práticas de lazer incluem o jogo que junto com o brincar é uma das formas mais conhecidas do comportamento das crianças, “em situações não formais (...) entende-se por jogo, dar liberdade à criança de exprimir a sua motivação intrínseca, a necessidade de explorar sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiência e possibilidades de decisão)” (Neto, 1994:8).

Como já referenciei noutros capítulos acerca das culturas da infância e dos direitos das crianças, a capacidade lúdica das crianças é natural e o direito da criança ao jogo é crucial para a implementação de políticas para a infância, daí que a criança “tem a sua cidadania própria, que passa por uma necessidade fundamental: o acesso ao espaço e a oportunidades de jogo” (Neto, 2001:42). As culturas da infância serão entendidas de acordo com a sociologia da vida quotidiana onde se inclui o lazer (Neto, 1997).

Geralmente as situações de jogo das crianças em análise incluem os jogos de luta e perseguição e contacto corporal intenso. Muitas vezes a luta a brincar confunde-se com a luta a sério mas estas crianças distinguem muito bem o jogo a brincar do jogo a sério por causa da frequência com que acontece, dos motivos por que acontece, e da interpretação que é dada ao início de uma luta, se é uma provocação ou não, “algumas crianças, provavelmente muito sofisticadas quanto à compreensão e manipulação das convenções dos espaços de jogo, fazem mau uso deliberado das expectativas de uma luta a sério para magoar outros, ou mostrar dominância social” (Smith, 1997).

A actividade lúdica da criança deve ser valorizada e deve existir junto com o prazer de aprender, cujos objectivos são: facilitar a aprendizagem, o domínio de competências e o desenvolver de comportamentos sócio-afectivos (Pessanha, 2001).

As actividades lúdicas e o jogo, são práticas de lazer, que Pereira & Neto (1994) sintetizam em três níveis: trabalho (produção), semi-trabalho (recreação/produção) e recreação (prazer, bem-estar); dentro destas práticas de lazer ainda consideram as práticas desportivas.

O grupo de crianças e o contexto acerca do qual se baseia esta investigação possui características muito próprias, muitas das crianças adquirem naquele contexto competências que em nenhum outro lugar outras crianças adquiririam, adquirem um potencial criativo e capacidades práticas de resolução de problemas à qual a actividade lúdica surgirá como um excelente meio para o desarmamento de resistências e oposições a possíveis situações (Carvalho, 2004); “as actividades lúdicas são um pilar fundamental de qualquer instituição desta natureza, mesmo que condicionadas por razões de ordem diversa. Perante este enquadramento, realce para a função do jogo, técnica de animação privilegiada para grupos em risco pela multiplicidade de papéis que proporciona a cada indivíduo desempenhar numa orientação espelhada em cinco vertentes: assimilação da realidade, estratégia de resolução de conflitos; acção intrinsecamente motivada; sensação de fluidez e mero acto de comunicação e interacção social” (Samulski, 1997: 226 citado por Carvalho, 2004).

O tempo livre (jogo livre e espontâneo) na instituição é aquele que se remete mesmo a tempo livre, onde as crianças não estão ocupadas em tarefas de grupo e/ou de responsabilidade, salas de estudo ou é aquele que é orientado pelos técnicos.

Possivelmente o cotidiano, tempos livres e lazer destas crianças assumirão um papel relevante na partilha entre as crianças, entre crianças e adultos, de sentimentos, emoções, valores, atitudes, comportamentos e regras sociais. Importante também, será a vivência destes momentos para a criança se descobrir a si própria, no sentido de uma maior estabilidade emocional, maior confiança nos outros, motivação e descoberta.

Identidade (s)

O conceito de identidade é apresentado de diversas formas por diferentes autores mas, constata-se que há alguns aspectos idênticos nessa apresentação.

Destaco o conceito apresentado por Giddens (1994) e António Contador (2001), ambos evidenciam o corpo como um dos aspectos a salientar na identidade e no processo de identificação, e ambos focam também a narrativa; para Giddens (1994) “a identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento nem nas reacções dos outros, mas na capacidade de manter a continuidade de uma narrativa”, ou seja, a biografia de um indivíduo não é totalmente ficção, mas, também são acontecimentos que ocorrem e que se escolhem para fazer parte da “estória” contínua sobre o self (3). António Contador (2001) refere que

“a correspondência entre a identidade ou o processo de identificação, e as suas formas narrativas, estabelece-se com a ficção das identificações por referência, rerepresentadas nas estórias de vida, tornando familiares afinidades inventadas (...) A ficção da identidade torna-se muitas vezes em exercício de construção identitária quando relacionada com diferentes práticas, ficção entre “o que se é” e “o que se quer ser”, entre o individual e o colectivo.”

Retomando Giddens (1994) a auto-identidade não se baseia só na acção do indivíduo mas sustenta-se na capacidade de reflexividade, e o corpo é “um organismo físico que tem de ser cuidado pelo seu possuidor, é sexuado e é uma fonte de prazer e dor” (...) “ele é um sistema-acção, um modo de praxis, e a sua imersão prática nas interacções da vida do dia-a-dia é uma parte essencial da manutenção de um sentido coerente de auto-identidade”.

(3) Self = eu, ego – auto; visão de carácter reflexivo.

Distinguem-se vários aspectos do corpo, o self e a auto-identidade, a aparência corporal e a postura, sempre importantes na acção com os outros.

Giddens salienta, e faz-nos reflectir um pouco na questão do narcisismo, o que faz todo o sentido na sociedade actual, Semmett citado por Giddens refere que “o narcisismo é uma preocupação com o self que impede o indivíduo de estabelecer fronteiras válidas entre o self e os mundos externos” isto é, o narcisismo recorre da constante busca da auto-identidade “quem sou eu?”, busca essa narcísica e não como objectivo a realizar.

Para Giddens a auto-identidade cria-se na diversidade de vivência de experiências no quotidiano e o indivíduo só sente segurança nessa auto-identidade quando os outros reconhecem seus comportamentos como adequados.

Todos os diferentes autores consideram que a identidade se constrói e reconstrói na interacção com os outros “as identidades são construções relativamente estáveis num processo contínuo de actividade social” (Calhoun, 1991b citado por Mendes, 2001), e, assim Saramago (1994) consideram a identidade, relacional, como um complexo sistema de relações entre os atributos e os significantes sociais; dinâmica, visto basear-se num processo de construção social continuado consoante as situações em que o indivíduo se vê envolvido, identificação aos pais, irmãos, amigos, ideias e modelos de família e cultura; plural visto a identidade não ter essência permanente e única; e, interactivas, pois, as identidades produzem-se nos diferentes contextos e apresentam-se baseadas nos trajectos sociais de cada indivíduo e na posição que têm na estrutura social. Há autores que partilham a ideia de as identidades múltiplas como direccionadas para as relações e situações, “ as identidades constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos e institucionais específicos, em formações prático-discursivas específicas e por estratégias precisas (Lipiansky (1998) e Mendes (2001)) ”.

Considerando que a identidade se constrói na interacção com os outros, Delgado (2003), Saramago (1994) e Conde (1990) falam na identidade pessoal e no conceito de alteridade entendendo aqui alteridade no sentido de que os indivíduos distinguem-se uns dos outros socialmente face aos outros, “na identidade há alteridade, porque os entes idênticos são outros uns em relação aos outros, não o mesmo ente” (Patrício, s/d citado por Delgado, 2003).

Relativamente à identidade pessoal, fenómeno complexo e multidimensional esta está relacionada com o tempo, processo em constante reformulação “a identidade modifica-se ao longo de toda a existência” (Lipiansky, 1998), podendo ainda referenciar que “a identidade pessoal constrói-se na interacção entre o que se é e o que se pode ser, entre o que se tem e o que ainda não se alcançou, entre a existência e as «possibilidades de existência»”, na expressão de Melo s/d citado por Delgado: 2003.

Lipiansky (1998) salienta também tudo aquilo que já foi dito anteriormente, ou seja, que o corpo sustenta o sentimento de identidade e que a construção da identidade é um processo interno ao indivíduo, e que se constrói “no duplo movimento relacional de aproximação e oposição, de abertura e fecho, de assimilação e diferenciação” como afirma também Mendes: 2001, identidade pessoal concebe a pessoa como uma entidade única e integradora, como a instância onde o indivíduo controla e gere a informação disponível sobre si próprio.

Retomando o conceito de alteridade tem de se ter em conta também o conceito de identidade social e aqui referenciam-se os aspectos colectivos, “a construção da identidade social faz-se necessariamente num contexto relacional onde as propriedades dos grupos e as respectivas auto-imagens resultam de um processo de interacção e de recíprocas comparações e categorizações sociais” (Conde:1990).

Goffman citado por Mendes (2001) refere que a identidade social cruza os atributos pessoais e estruturais, que é uma categoria que provém dos contextos onde ocorrem as interações sociais e distingue identidade social real (aquilo que os indivíduos possuem e a que pertencem) de identidade social virtual (conjunto de exigências e características que se atribuem aos indivíduos), tal como Conde (1990) *“nas operações de categorização social está presente não só a identidade real do grupo que compara e classifica, mas igualmente componentes da sua identidade virtual, integrando propriedades valorizadas nos outros grupos”*.

Importante para este estudo é o que diz respeito ao essencial da “identidade social dos jovens” e que Conde (1990) faz referência, a natureza das relações que os jovens estabelecem com os diferentes meios sociais e a diferença de valor que lhes é atribuída, essencial para perceber como são vividas as pertenças sociais objectivas e como são relevantes as principais referências afectivas.

As identificações são feitas não só nos grupos de pertença mas também nos grupos de referência, referem Conde (1990) e Lipiansky (1998) e são a tradução da posição do indivíduo tendo em conta sua história de vida, estatuto social, suas projecções e aspirações, *“a identidade aparece tomada enquanto processo, um processo forjado no seio dos contextos socioestruturais e interações quotidianas nas quais os jovens elaboram as duas categorias de inclusão/exclusão. Trata-se de categorias que definem e integram o grupo de pares no espaço de «nós», distinguindo-o e confrontando-o com o espaço dos «outros» ”* (Conde, 1990).

Lipiansky (1998) refere também que “a construção da identidade aparece como um processo dinâmico marcado por rupturas e crises, inacabada e todos os dias condenada”.

Abrantes (2003) acrescenta algo mais ao conceito de identidade para além da questão das identidades produzidas em interacção, refere que relativamente às identidades produzidas na (e pela) escola, existem três tipos de identidades, as transitórias – referentes às esferas do lazer e consumo; as projectivas – referentes ao investimento em esforços significativos na construção de trajectos bem sucedidos no futuro; as desvalorizadas ou precárias – referentes aos jovens desintegrados do espaço escolar, excluídos e marginalizados; “são as interacções informais que produzem as disposições e identidades dos jovens. As dinâmicas interaccionais, sendo em parte espontâneas, são condicionadas por oportunidades e contextos específicos” (:113).

Ferreira (2000) faz referência ao desenvolvimento da identidade conformista ou desviante como a tensão existente entre o estatuto de dependência e o desejo de autonomia do jovem. A sociedade no seu entender permite que na fase de adolescência os jovens se dediquem a experimentar papéis para poderem descobrir que tipo de pessoa são ou tipo de que queriam ser, Erikson fala desta fase como a Moratória psico-social. Para Ferreira (2000) este período é essencial para ligar a “experimentação subjectiva da identidade com a objectivação social da mesma”. Voltamos a falar no aspecto interno e externo do indivíduo, articulação agora importante na medida em que esta articulação entre a imagem que o indivíduo tem de si e a que o grupo ou meio social tem permite ao indivíduo ser coerente e seguro nas relações com os outros e com o mundo que o rodeia, *“é a partir das relações institucionais que as escolhas entre as identidades conformistas e de oposição vão sendo desenvolvidas, mas é no e pelo grupo que se encontram e aprofundam as referências, os apoios e a modelagem necessários ao desenvolvimento da identidade. E, se o grupo é sempre fundamental para o processo de maturação juvenil, assume ainda mais significado no caso dos jovens não conformistas.*

Porque, para estes jovens, o grupo constitui, por vezes, o único espaço de aceitação e integração sociais perante a adversidade do mundo convencional” (:64).

Constata-se que a identidade apresenta-se de diversas formas e que neste estudo se deve ter em conta todas elas, visto o grupo alvo de estudo, ser de crianças e jovens, onde essa identidade está em constante construção e mudança, há que ter em conta todas essas formas e concentrar o estudo nelas.

No presente estudo será importante também realizar uma pequena abordagem ao tipo de relação de vinculação que as crianças estabelecem quer com os adultos quer com as outras crianças e/ou grupo de pares; sendo este, um estudo no âmbito da sociologia da infância, procurará ser uma breve reflexão.

As crianças necessitam de experiências de relação vertical e horizontal, a relação vertical envolve por exemplo os pais, o professor, que possuem poder social e conhecimento que lhes facilitará protecção e segurança; a relação horizontal é recíproca e igualitária e está envolvido o grupo de pares que possui poder social idêntico e que lhes garante cooperação, competição e intimação. Estes dois tipos de relação garantem à criança desenvolver importantes e efectivas habilidades sociais.

Quando se está vinculado a alguém, sente-se segurança e conforto na presença do outro, e o outro é a base de segurança para que se possa explorar o mundo.

A vinculação (apego ou attachment) é uma necessidade do ser humano, necessidade em estabelecer laços com alguém, especialmente figuras significativas próximas; a vinculação é um processo biologicamente determinado porque não é inata, é inata a potencialidade para desenvolver a vinculação (Bee, Helen:2000).

As crianças mais velhas não demonstram facilmente vinculação a alguém, unicamente quando se sentem ameaçadas, com medo, cansadas ou sob stress. Os comportamentos de vinculação acima da frequência, é que determinam a qualidade da vinculação e a relação afectiva existente (Bee, Helen: 2000).

A qualidade da vinculação das crianças persiste ao longo dos anos, o que para muitos autores, isso vem-se a repercutir mais tarde, e os efeitos permanecem em crianças, que muito cedo são sujeitas a abusos, negligenciadas ou sofrem de qualquer outro vínculo de insegurança.

Coloca-se da mesma maneira a tónica na qualidade da vinculação, a criança pode fazer vinculação quer à mãe ou ao pai ou eventualmente outra pessoa, o que interessa mesmo é a qualidade da relação, "...uma criança, bem vinculada aos pais, isto é, bem referenciada do ponto de vista afectivo, é uma criança muito mais segura e tranquila, que explora o mundo de uma forma adequada e que não estabelece padrões de relação com os outros de formas extremas..."(Strecht, 2006:106).

Aquelas crianças que têm frágeis vínculos afectivos, normalmente nas idades das crianças em estudo, estabelecem vinculação com irmãos ou amigos, mas, como também estão a adquirir uma certa autonomia do adulto, muitas vezes existem os conflitos e confrontos directos, o que será aparentemente normal e sem repercussões negativas se existirem sólidas figuras vinculativas e estas crianças tornar-se-ão mais fortes emocionalmente.

(Bee, Helen;2000:327) a autora reforça a ideia de que quanto mais forte for a vinculação para com os pais, menos as crianças poderão enveredar pelos caminhos da delinquência e adoptarem comportamentos de risco, assim, os pais serão sempre a base de segurança para as crianças.

III. Enquadramento metodológico

“A finalidade da investigação é ficarmos a saber mais acerca do mundo, para podermos torná-lo num lugar melhor”. (Lee Shulman in Graue & al.: 2003)

1. Esboço da investigação (estudo de caso etnográfico)

Objecto da Investigação

Este estudo tem por finalidade, o reconhecimento da Infância como grupo social autónomo e independente e a crença nas crianças como actores sociais, pretendendo saber como as crianças de uma Instituição – Internato de Rapazes (re) constroem suas identidades no contexto – instituição, no quotidiano, tempos livres e lazer.

As crianças formam suas identidades essencialmente no meio familiar, na escola, e no sistema de relações mas as crianças em estudo para além do meio familiar que muitas já não possuem, da escola e sistema de relações distinto formam suas identidades num contexto diferente, o contexto institucional – o lar, onde passam a maior parte do tempo de suas vidas, daí o interesse pelo estudo e as condições específicas em que a formação das identidades decorre (Sarmiento, 2004:23).

Os objectivos fundamentais da investigação são:

- Identificar quais as actividades do quotidiano, tempos livres e lazer preferidas das crianças que reforçam os vínculos afectivos ou que são elementos de reforço de afiliação.
- Encontrar no quotidiano da Instituição processos de (re) construção das identidades das crianças.
- Descobrir no quotidiano das relações e interacções que as crianças produzem, se há a possibilidade da (re) construção das suas identidades.

Questões de Investigação

O problema apresentado suscitou a formulação de algumas questões a ter em conta no estudo de caso:

- As crianças poderão tomar consciência do seu eu individual e do seu eu grupal nas interacções sociais livres e/ou orientadas que estabelecem?
- As crianças poderão (re) construir suas identidades pessoais e sociais no quotidiano da Instituição?

2. Estudo em destaque: instrumentos de trabalho

O presente estudo pretende reforçar a ideia de criança como actor social, pretende “ouvir suas vozes” não só para compreender melhor a infância mas também uma infância, em particular, a infância institucionalizada, as crianças que se encontram numa instituição em particular.

De referir, que todos os estudos no âmbito da Sociologia da Infância sucedem-se graças ao reconhecimento (Jones, Adele:2004) da criança com Direitos e da criança como participante das investigações e não exclusivamente objecto de investigação, “encorajar a participação das crianças na investigação é agora vista como uma condição sine qua non a favor da criança. Porém, as razões pelas quais uma criança ou jovem escolhem participar na investigação são mais claras nalguns estudos do que noutros”(Roberts, Helen:2005). A intenção primordial é apostar em ouvir a criança e envolvê-la neste estudo, daí ter-se recorrido a uma determinada metodologia em particular – o estudo de caso etnográfico.

O estudo só poderá ser considerado etnográfico na medida, em que, o meu papel como investigadora deve deixar-se envolver pelo contexto, o “estar lá” (Geertz (1988) citado por Vasconcelos, T. M. S.:1996). O “estar lá” implicará uma profunda atenção e compreensão do mundo daquelas crianças e a partilha do poder, ou seja, a existência de uma relação de igual para igual. Reconhecer as crianças “como sujeitos, ao invés de objectos de pesquisa, envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas” (Delgado & Miller, 2005: 172).

Quando se fala em contexto pretende-se referir que é aí que se vai observar a criança em todas as suas dimensões, como se influenciam um ao outro, como a criança influencia e é influenciada pelo contexto “um contexto que não contém apenas a criança e as suas acções, contextos que são relacionais, moldam indivíduos, são ferramentas, recursos, intenções e ideias – e são por elas moldados – num espaço e num tempo particulares” (Graue & Walsh: 2003).

O estudo de caso etnográfico implicará inevitavelmente a existência de um estudo de caso cuja base investigativa é interpretativa centrando-se nos aspectos culturais e acções do contexto (Sarmiento:2003 e Graue & Walsh: 2003).

Após a negociação com os responsáveis pela Instituição e com o grupo de crianças recorre-se à observação participante traduzida em notas de campo, à realização de entrevistas e à análise de conteúdo conjunta desses registos que permitirão o “cruzamento da informação” acrescentando ainda o registo fotográfico.

A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa ao qual o investigador recorre para compreender um meio social que lhe é desconhecido e que lhe permite integrar-se gradualmente nas actividades dos indivíduos que nele vivem “o observador participante está «lá», não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto das suas experiências” (Graue & Walsh:2003,133).

. Os registos das observações foram feitos normalmente após os acontecimentos, visto o observador estar envolvido neles. Foi criado um “Diário de bordo” onde constava a data de observação, o assunto e as notas (de uma forma descritiva).

A observação participante permite a recolha de dados registados nas chamadas ‘notas de campo’ e nas anotações no ‘diário de bordo’, no qual regista “o percurso quotidiano da investigação e onde menciona as suas reflexões pessoais e a sua vivência da situação: as suas percepções, as suas expectativas, os seus receios, as suas satisfações, as suas hesitações, os seus sentimentos face aos valores desenvolvidos no seio do grupo, etc. (Pourtois e Desmet, 1988:124, citados por Lessard-Hébert, Michelle et al.:1994).

Spradley (1980:69-72) citado por Flick (2002:187) propõe quatro formas de ‘notas de campo’:

- relatos condensados em palavras individuais, orações, citações de conversas, etc.;
- relato compilado das impressões das entrevistas e contactos no campo;

- um diário de trabalho de campo 'diário de bordo', conterà as experiências, ideias, receios, erros, confusões, avanços e problemas que surgem durante o trabalho de campo;

- notas sobre as análises e interpretações que começam imediatamente depois dos contactos de campo e se prolongam até acabar o estudo.

Relativamente às entrevistas, o estudo adopta uma metodologia de base qualitativa, logo o número de entrevistas a realizar e a forma como serão feitas será determinado mais tarde, será previsto com a evolução do estudo empírico, tudo dependerá da qualidade das informações obtidas, assim como da sua profundidade. A entrevista contribuirá para contrariar possíveis enviesamentos próprios da observação participante e será um complemento.

Recorrer-se-á provavelmente à entrevista individual e/ou de grupo, “na entrevista individual, o investigador inspira-se na técnica da escuta activa: ele fita e encoraja o sujeito; na entrevista de grupo, cujo objectivo é o de controlar a informação prestada por um indivíduo por meio da reacção dos outros, o investigador não deve centrar a sua atenção naquele que fala mas sim na reacção dos restantes” (Flick, 2002:127); o entrevistador deverá levar o grupo a participar na entrevista e a dar sua opinião e procurará obter resposta de todos os elementos do grupo, deverá equilibrar sua forma de estar entre conduzir directivamente o grupo ou ser moderador, não sendo directivo. Este tipo de entrevistas tem as suas vantagens, são ricas em dados, estimulam os entrevistados a que respondam e se apoiem na recordação de determinados acontecimentos e podem levar mais além as respostas dos entrevistados individualmente.

As oportunidades para a realização das entrevistas surgiram de forma espontânea a partir dos contactos diários com os intervenientes na investigação.

A minha presença na instituição era muitas vezes o alvo de conversas, de desabafos que devido à minha posição de investigadora lhes dava uma certa confiança e segurança, mas arriscavam sempre perguntar se eu diria alguma coisa aos técnicos, respondia sempre que o meu papel ali não era divulgar o que me diziam mas sim escutá-los; (...) “para se ser convidado por elas para entrar em nos seus universos específicos e sobre eles conversar sem medo ou angústias, faz-se necessária tal cumplicidade, um certo jogo de olhares e significados comuns” (Oliveira, 2004:190). Eles parecem que contavam sempre comigo, pediam-me para conversar sozinhos com eles, em privado, pediam-me para os ajudar e muitas vezes era o “socorro” para situações de conflito, pediam-me para os ajudar nos trabalhos e até para fazer “negócios”.

Eu também era alvo de perguntas sobre o estudo e sobre mim e perguntas sobre vários temas, sempre que queriam saber algo sobre geografia, matemática, português, biologia, etc., vinham perguntar-me, ao ponto de dizerem “fala mais...”, “gosto de falar consigo...”

O desejo deles era estarem ocupados, querendo fazer sempre algo de diferente e de novo, tudo aquilo que passasse pela rotina era rejeitado e pretendiam sempre sucesso imediato em tudo aquilo que iam realizando.

A inversão de papéis investigador – investigado decorria de forma natural, queriam eles próprios ‘comandar as operações’, administrar o tempo de investigação, o quê? O como? E onde? Por várias vezes foram os protagonistas da investigação, por várias vezes pegaram na máquina fotográfica e registaram os acontecimentos, inclusive fizeram entrevistas, é “(...) considerar a criança como agente cultural e informante qualificado” (Rocha, E.; 2004:253).

O levantamento dos dados contidos nos processos individuais das crianças foi facilitado pelos Assistentes Sociais que foram dando mais algumas informações sobre cada criança em particular.

A par das técnicas de recolha de dados já mencionadas pôde-se usar a fotografia como mais um acrescentar de dados úteis à investigação e captando desta forma as emoções, a participação e a cooperação entre as crianças, a atitude a desempenhar foi “encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registo... em fotografia, atitude indispensável para lhes facultar documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia” (Soares, N.F; Sarmiento, M.J; Tomás; C. (2004).

Utilizar a fotografia como uma técnica de registo a ser objecto de investigação e análise; a fotografia será como “transformar em palavras a história que revelam, lendo o dito e o não-dito, percebendo o visível e o invisível” (:75).

A fotografia poderá ser analisada e sujeita a uma reflexão, pode mostrar o contexto espaço-temporal, revelar emoções, sensações, hábitos e quotidianos, “como qualquer outro recurso metodológico de investigação (...) a fotografia caracteriza-se por ser um recorte da realidade” (Lopes:80), funcionará como acrescento às outras técnicas de pesquisa, amplia “a percepção visual e compreensão do objecto de pesquisa”.

O “acesso ao terreno” (Burgess, 2001) decorreu de maneiras diferentes tendo em conta as rotinas das crianças, os profissionais que trabalhavam na instituição e a sua disponibilidade e a própria investigação, ou seja, “os pontos de contacto que o investigador tem com a instituição, organização ou grupo influenciarão a recolha de dados e a perspectiva que pode ser tomada”(:48).

A minha preocupação essencial foi fazer o levantamento do maior número de informações sobre as crianças e dados de observação, pois o tempo que dispunha para realizar o estudo empírico não era muito. O processo de negociação e renegociação para a execução da pesquisa foi sendo feito ao longo do estudo com a garantia de acesso incondicional a tudo o que necessitasse para realizá-lo.

Tive, no entanto, a necessidade de esclarecer as crianças sobre o meu papel junto delas, explicando-lhes qual o objectivo do meu trabalho; encararam-me sempre como alguém com quem podiam conversar, trabalhar, “brincar” e até pedir ajuda (confidências).

Recorrendo à observação participante tornou-se do meu ponto de vista, mais fácil a minha aproximação às crianças e o entrosamento nas suas rotinas tendo que recorrer à minha memória para registar tudo aquilo que tinha observado, “a vantagem de ser um observador participante reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais” (Burgess, 2001:86).

A recolha dos dados resumida em notas de campo foi uma mais valia para toda a investigação. Tirei também algumas fotografias, muitas vezes eram as crianças que as tiravam pedindo-me a máquina.

A relação que fui construindo com as crianças permitiu, apesar de ter realizado algumas entrevistas, uma empatia com alguns rapazes onde a “entrevista conversa” foi uma mais valia também no processo de investigação. As entrevistas individuais propriamente ditas acabaram por dar pouca margem de liberdade para as crianças se exprimirem o que não se veio a verificar com todos dependendo do à vontade com que estavam a responder às perguntas e do entendimento que faziam das mesmas, a presença do gravador não os inibiu de falar solicitando-me a consequente audição da gravação e o mais curioso é que de tanto se tornarem eles próprios sujeitos de investigação me fizeram uma entrevista improvisando perguntas e ouvindo-as posteriormente.

Convém referir, que neste caso concreto, e, confrontando a opinião de alguns pesquisadores em sociologia da infância, as crianças foram objecto de investigação mas também sujeitos de investigação; lamento não ter tido mais tempo e disponibilidade para realizar o meu estudo, constatando que é provável que muita da informação se perca por falta de análise e não seja a necessária para responder aos objectivos essenciais de toda a pesquisa.

3. Contexto e selecção da amostra

A investigação só faz sentido com a existência de diálogo e negociação entre o investigador e os sujeitos.

O método de investigação previsto para este estudo denominar-se-á estudo de caso etnográfico, na medida em que, se estuda um grupo de indivíduos num determinado lugar, e, se estuda as relações, convicções, comportamentos, vidas desses mesmos indivíduos.

A recolha de informação fez-se através da observação, entrevista e análise documental.

A observação faz o retrato da vida do grupo de indivíduos no contexto – instituição, a técnica adoptada é a da observação participante onde o investigador participa na vida do grupo e se torna membro desse grupo.

As entrevistas são realizadas individualmente ou em grupo e são uma forma directa de levantamento de dados, estas poderão ser um complemento às observações, pois, proporcionarão a discussão de factos ocorridos durante as observações.

A análise documental reside na informação colhida nos processos individuais de caracterização da situação pessoal e familiar das crianças e jovens tendo em conta os seguintes itens:

Idade (data de nascimento)

Naturalidade

Profissão do Pai e da Mãe

Responsável familiar

Morada

Motivo por que está na Instituição

Escolaridade

Tipo de família

Trata-se de um grupo com idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos de idade cuja permanência na instituição, ou seja os anos de internamento variam entre mais de dois anos e dias, existem crianças com mais de 2 anos na instituição, outros com cerca de um ano, outros com meses e outros apenas há dias. Frequentam na sua maioria o 1º (21) e 2º (21) Ciclos do Ensino Básico e alguns o 3º Ciclo (7); provêm maioritariamente da região do Grande Porto havendo algumas das ex-colónias portuguesas e outras um pouco de todo o país.

Este estudo incide sobre uma instituição em particular, num contexto específico, entendendo aqui contexto como “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico...é o mundo apreendido através da interacção e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos” (Graue & Walsh:2003).

Bronfenbrenner (1977,1979 citado por Spodek:2002) reconhece a importância da influência dos diferentes contextos educacionais e distingue quatro grandes sistemas no seu modelo: - o microsistema – o contexto imediato do desenvolvimento do indivíduo; - o mesossistema - onde factores exteriores podem ter um impacto directo e significativo no indivíduo; - o exossistema, outro nível de influência no desenvolvimento do indivíduo, em que os acontecimentos que ocorrem onde e quando o indivíduo nem sequer está presente influenciam indirectamente o que está a acontecer ao indivíduo; e por fim – o macrosistema – influências de culturas e subculturas dentro das quais o indivíduo se desenvolve.

A investigação tem por base relações negociadas e colaborativas entre investigadora e sujeitos de investigação como único propósito o dar voz e visibilidade ao grupo de crianças (rapazes).

Este estudo relacionar-se-à somente com o microsistema, pois, apenas se localiza no “lugar individual”, ou seja, no contexto imediato do desenvolvimento do indivíduo.

O investigador parte para o trabalho de campo como aprendiz “eu quero aprender convosco...”

1º registar tudo aquilo que observa, tomar notas em bloco – “notas de campo”

2º registar tudo o que vemos – a participação total dificulta a tomada de notas, é importante socorrer-se de apontamentos sucintos e breves “notas de memória” – retirando-se por instantes para um lugar tranquilo.

Que Famílias?

Importante será reflectir sobre o tipo de famílias das crianças para melhor conhecê-las.

O século XX é caracterizado pelos discursos da crise da família, de início, devido às guerras e consequentes conflitos, a família é ameaçada pela pobreza e doenças pelo qual os diferentes Estados se deveriam concentrar em combater.

Mais tarde a família torna-se o centro das atenções, e o interesse do Estado leva a que esta perca uma parte das responsabilidades sobre as crianças em detrimento desse mesmo Estado.

A partir de 1971 o discurso sobre a crise da família assume novos contornos, mesmo continuando a família a ser o local de realização individual, de apoio psicológico e social.

Os discursos de crise incidem naturalmente na menor influência da instituição, na diminuição dos casamentos e da taxa de natalidade, do aumento do número de divórcios, no surgir de novos modelos familiares, nas transformações dentro da própria família, nos papéis conjugais e nas relações entre gerações, juntando-se a tudo isto a ameaça da SIDA, a Clonagem, os progressos biológicos e científicos que invadem os pensamentos e as consciências de todos.

Surgem as novas estruturas familiares, tais como as famílias monoparentais e as famílias recompostas, as primeiras relativas aos lares que possuem somente uma pessoa (pai ou mãe) que tem a seu cargo um ou mais filhos, as segundas têm a ver com situações de divórcio em que cada um dos divorciados constitui novo lar com outros divorciados “após o divórcio, um ou ambos os conjugues poderão eventualmente voltar a casar-se ou coabitar sem matrimónio legal com um novo companheiro” (Segalen, 1999). O que acontece é que “os papéis sociais ligados às posições parentais ficam de súbito repartidos por diversas pessoas” (Ibidem), e as crianças passam a ter novos pais, o pai biológico e o “pai social”.

Acontece que as famílias monoparentais e recompostas trazem consigo as noções de relações de parentesco e de redes familiares, pois, quer umas quer outras trazem consigo novas orientações e perspectivas.

O que caracterizava a instituição familiar era o casamento, mas com estas transformações surgem novas formas de união sem serem concretizadas com o sacramento do matrimónio e juridicamente, referem-se aqui as uniões de facto, onde não existe o registo legal, ou seja, os laços de aliança, os laços de sangue e os laços jurídico e/ou religiosos não existem (Leandro, 2001).

Em oposição à família tradicional que é identificada como virada para a sobrevivência e transmissão de bens, a família moderna representa a troca de afectos e relações de intimidade (Almeida, 2003).

Sociologicamente, e no entender de Leandro (2001) *“a família é formada por um conjunto de pessoas unidas por três tipos de laços: de aliança, de sangue e institucionais, isto é, exclusivamente jurídicos ou jurídicos e religiosos; não é necessário, no entanto, que estejam simultaneamente presentes em todas as configurações familiares”*.

Os isolados (famílias sem núcleo – grupos domésticos sem estrutura familiar; Laslett:1972 citado por Leandro:2001) agrupam pessoas sem existir nenhum tipo de laços; a família monoparental decorre de divórcio, viuvez e/ou emigração há apenas laços de sangue; nos casais sem filhos prevalecem os laços de aliança, jurídicos e religiosos; as uniões de facto existem os laços de aliança e de sangue, quando há filhos; nas famílias recompostas existem laços de sangue.

A família continua a ter bastante importância, quer seja por funções de segurança e protecção, solidariedade, função económica e socialização; continua a ser um local privilegiado de partilha.

A família é o lugar primordial de construção de um sentido para a vida e da identidade de cada um dos seus membros. Poder-se-à construir um sentido para a existência no seio familiar. É aí que as pessoas se descobrem a si mesmas, se reencontram com o outro elaborando projectos de futuro comuns, onde encontram protecção.

A família, apesar de entrar em ruptura, continuará a ser um espaço onde as pessoas se reconhecem individualmente, existem por si só, assim, a pessoa significa algo para o outro.

É na família que a pessoa (re) constrói a sua identidade, daí que os estudos feitos até agora reconheçam a importância da família no quotidiano e mereçam o consenso generalizado (84%) in Almeida:2003. Mesmo assim 1,3% dos portugueses acham a família «pouco importante» e 14,4% apenas «importante»; estes que se distanciam do valor esmagador anterior pertencem a meios socialmente desfavorecidos e possuem uma situação familiar mais precária (uniões de facto, isolados, desempregados, ...) referencia Almeida “é a existência de vínculos sociais e familiares consistentes que gera ou coexiste com valores de reforço da importância da família”

A parte afectiva, ou seja, os sentimentos e a qualidade das relações tem relevante importância na família, daí ver-se de maneira diferente a família, suas funções e duração.

Para poder melhor compreender de que tipo de famílias são provenientes as crianças e jovens desta instituição há que enquadrar as famílias no tempo actual, na contemporaneidade, sujeita a múltiplas e variadas transformações a nível geral, na família e a nível de valores. Estas transformações devem-se a diferentes factores entre outros o aumento da percentagem de mulheres que trabalham, o aumento dos divórcios, o aumento de mães solteiras e a diminuição das famílias extensas restrita à família nuclear.

Constata-se neste estudo que a proveniência maioritária (Naturalidade) das crianças e jovens vem da região urbana do Porto (14), seguida dos concelhos limítrofes de Matosinhos (5), Gondomar (3), Vila Nova de Gaia, depois há uma grande diversidade de origens, desde Aveiro (3), Cinfães (2), Coimbra (2) seguidos de Ribeira de Pena, Caminha, Vale de Cambra, Santa Maria da Feira, Maia, Santo Tirso, Vila Nova de Famalicão, Amadora, Almada (2), Lisboa, Golegã, Portalegre, Guiné-Bissau, Venezuela e até Bruxelas; com incidência especial para o norte do país – zona limítrofe da cidade do Porto.

Estas crianças encontram-se na instituição por vários motivos, essencialmente pelo processo de promoção e protecção do Tribunal de Família e Menores, (12) dos casos, de seguida casos de negligência (13) e outros colocados pela Segurança Social (6), por motivos sócio familiares e económicos, doze dos casos analisados e Intervenção da PAFAC, dois dos casos. Acrescente-se ainda as crianças e jovens abrangidos pelo Centro de Atendimento Temporário (CAT), quatro dos casos.

Como refere Sousa (2005) numa declaração, as situações de risco em que as crianças se encontram têm múltiplas causas sociais, e o aumento do número de crianças e jovens em risco resulta “do aumento do desemprego, dos baixos salários e do ciclo de pobreza e de exclusão social que atingem milhares de famílias – na sua maioria agregados familiares nucleares, em idade activa e com profissões pouco qualificadas, incluindo as famílias monoparentais, que as impedem de poderem assumir as suas responsabilidades na protecção das suas crianças e jovens e de promoverem a sua segurança, educação, saúde e desenvolvimento integral”.

Quando na instituição as crianças e jovens que aí se encontram a viver estão por motivos sócio-familiares, isso deve-se ao abandono da criança por parte do pai (11) ou mãe (3), porque um dos elementos da família faleceu (5) ou estão reformados (3) ou desempregados (8), a responsabilidade recai sobre um dos elementos e face a problemas sociais e/ou económicos as crianças e jovens acabam neste tipo de instituições.

Muitas vezes as situações de risco traduzem-se em abandono, negligência, maus tratos físicos e psicológicos resultado do aumento dos problemas de saúde mental, alcoolismo e toxicodependência dos pais e familiares das crianças, problemáticas que levam a retirar provisoriamente as crianças do meio familiar (Sousa, 2005).

A maior percentagem das profissões dos pais destas crianças pertencem ao sector económico terciário, ou seja, sector que congrega os serviços e inclui profissões tais como: empregadas domésticas (7), empregadas de limpeza (4), cozinheiras (1), operários da construção civil (3), ajudante de cozinha, talhante, trolha, auxiliar de 3ª idade (2), cantoneiro, empregada de recepção, electricista, Formanda (Geriatría), empregada de clube nocturno, professor de educação física e por fim operária de indústria de madeiras pertencente ao sector secundário e as Domésticas (9).

A responsabilidade por estes rapazes recai prioritariamente sobre as Mães (34), de seguida sobre os Pais (11), padrastos (10), Madrasta (1), tios (5), Padrinhos (1), avós (2), e Irmã (1), havendo ainda os que não têm ninguém de família responsável (2) declarados pelo tribunal como abandono familiar e indicados para adopção.

O papel feminino é privilegiado em termos sócio-económicos, afectivos e guarda, cada vez mais as mães surgem como figuras centrais na família; estas crianças continuam a estar ligados à sua família e todos os problemas que caracterizam essas famílias estão ligados concertemente a toda uma panóplia de problemas sociais trazidos pela modernidade.

No entanto a família continua a ser considerada um valor social primordial e questiona-se o verdadeiro significado de crise, “não é a família que está em crise mas a instituição que ao longo dos tempos a tem fundamentado” (Leandro: 1995).

Assim sendo, existe “um certo número de pessoas que privilegia as relações interpessoais intrafamiliares e a realização das necessidades afectivas em detrimento da instituição e das suas exigências” (:93).

O importante será a família “estar ao serviço das pessoas, das suas inseguranças, mas também dos seus fantasmas e das suas buscas e incertezas e não o inverso” (:93).

Bronfenbrenner (1972, citado por Portugal:1990) afirma que a família é o reflexo da sociedade que nem sempre é favorável ao bom desenvolvimento da personalidade das crianças, e, quando as condições afectivas são alteradas, quando os pais não conseguem educar os seus filhos, quando não têm apoio, quando estão ocupados profissionalmente, quando são invadidos por problemas económicos e/ou pessoais quem sofre é a criança e, assim acontece o insucesso escolar e o absentismo escolar; ela é afectada a nível psicológico, emocional, afectivo, cognitivo e social “os efeitos da situação não se detectam apenas a nível do desajuste ou insucesso escolar, mas também, ainda que não frequentemente, nos tribunais, nas instituições penais, mentais, assistenciais...”

Pode dizer-se, que visto, que os pais não são capazes da educação dos filhos, relegam esse papel para as instituições, porque o Estado e a Sociedade têm esse dever, a criança é valorizada, coisa que não acontecia há uns anos atrás, o centro das preocupações é a criança, a preocupação é levá-los a construir um futuro melhor.

As representações familiares alteraram-se, baseavam-se na família conjugal e valorizavam as relações interpessoais, os papéis eram bem delimitados, por exemplo no caso da mulher, neste momento ela é mãe, esposa, dona de casa mas também uma profissional e mais agora chefe de família.

Em relação aos papéis, para Parsons (1955) citado por Leandro (2001) os papéis de mulher e homem eram bem definidos, mas houve evolução, há agora mais igualdade, visto terem influência nas transformações familiares factores como: a pertença do grupo social, o nível de escolaridade, as condições de trabalho e habitação, influências do meio social, experiências anteriores e posições ideológicas.

Os papéis familiares são agora menos especializados.

Quanto ao nível morfológico, em Portugal, existem quatro modelos familiares:

- Famílias sem núcleo
- Famílias com um núcleo (nuclear conjugal)
- Famílias alargadas
- Famílias complexas

Todos têm em comum o grupo doméstico que partilha a vida e a mesma habitação.

Partilham laços de sangue ou apenas laços de aliança; há ainda aqueles que resolvem formar nova vida conjugal (famílias recompostas) e aqueles que têm interesse em não realizar qualquer união (famílias monoparentais).

Família, no entender de Leandro (1994) é *“formada por um grupo de indivíduos, unidos normalmente pelos laços de aliança, de sangue, jurídicos e/ou religiosos” elevando-se acima do biológico e material “ela é o espaço onde se desencadeiam os principais acontecimentos da vida humana: nascimento, união, procriação, partilha da vida e da morte (...)”*.

Da análise às famílias das crianças constata-se que o tipo de família maioritário é o tipo de família monoparental (24) seguido da família recomposta (11) e família nuclear conjugal (6), família complexa (5); e há ainda os que não têm família (3).

A percentagem de famílias monoparentais é maior, visto ir de encontro à percentagem de responsabilidade que incide nas mães, este tipo de família caracteriza-se essencialmente pela existência da mãe e dos filhos, ou do pai e dos filhos, esta família é consequência da separação ou divórcio, geralmente e mais uma vez, estes dados vêm confirmar que geralmente a guarda é dada às mães, os pais limitam-se a contribuir com pensões *“...as investigações realizadas (...) revelam que (...) os pais ou não pagam aos filhos as pensões que foram estipuladas pelos tribunais ou ainda arranjam vários subterfúgios para fazer baixar os relativos contributos financeiros (...) os estudos feitos actualmente sobre a pobreza e a exclusão social, revelam que muitas famílias monoparentais, vivendo situações desta natureza fazem crescer o número dos que estão socialmente excluídos Leandro (1998:43)”*; no caso das crianças do Centro Juvenil de Campanhã, muitos deles abandonaram para sempre o agregado familiar, esta situação também pode acontecer em relação aos avós, tios ou padrinhos.

Contudo, a terceira maior percentagem é de família nuclear conjugal e esta caracteriza-se pela estrutura triangular: pai, mãe e filhos.

Apesar de vividas de maneira diferente as funções atribuídas à família continuam a ser função reprodutora, educativa e económica.

Em Portugal ainda é de primordial importância os valores de socialização infantil que privilegiam a autoridade do adulto, ou seja, é na família que a criança, “deve aprender as qualidades e regras que lhes permitem integrar e reproduzir o mundo e as competências instrumentais dos pais” (Almeida, 2003:81).

Das famílias sem núcleo fazem parte os isolados, a família nuclear conjugal é formada pelo casal com ou sem filhos, as famílias monoparentais onde o núcleo mãe/filho (s) é primordial existindo também o núcleo pai/filho (s), avós/neto (s), avó/neto (s) e avô/neto (s), as famílias recompostas cujo casal possui filhos de uniões anteriores, as famílias recompostas com dois e três núcleos. Verifica-se que muitos dos pais e mães destas crianças constituem novas famílias formando um novo núcleo familiar.

Relacionar o tipo de família e as condições sócio-familiares e sócio-económicas das famílias é difícil, pode-se apenas constatar que a precariedade de emprego, a existência de desemprego e todo um enquadramento sócio-familiar e sócio-económico poderá levar estas famílias a colocarem os seus filhos nestas instituições, não esquecendo também que muitas destas crianças foram encontradas a viver na rua e outras ainda que passam por várias instituições sem nunca se adaptarem.

Referenciando Strecht (1999), o peso social na desagregação familiar e individual é grande, existem famílias que vivem no limiar da pobreza (21% da população portuguesa, in Jornal “O Público” de 04/03/21), o desemprego abrange uma grande parte da população e a estabilidade de emprego é precária.

Existem crianças que vivem sem contacto afectivo e emocional da mãe mas mais sem o contacto do pai, o que lhes causa problemas a nível do seu desenvolvimento, as dúvidas, as perguntas aumentam com a pressão da sociedade e do grupo em relação a padrões de masculinidade e afirmação de sua heterossexualidade que se torna mais precoce por causa da falta de afectos.

Strecht (1999) afirma que “o “x” da encruzilhada da vida psíquica de muitos rapazes tem a ver com a ausência física ou psíquica do pai, que implica dificuldades nas identificações e identidade masculina”. Por sua vez a dependência afectiva e emocional pela mãe aumenta por causa do aumento de “fantasias de incapacidade ou falha em ascender a uma posição masculina heterossexual”.

Tudo isto, possivelmente influenciará na construção das identidades das crianças da instituição. Para Sousa (2005) há que assegurar acompanhamento das famílias por parte dos serviços públicos de saúde e segurança social cujo objectivo é permitir que as crianças regressem ao meio familiar.

Parece importante pois, que se faça um trabalho progressivo Família e Instituição de Acolhimento e Entidades Jurídicas e/ou Sociais que criará as condições para que as crianças possam regressar ao afecto das famílias que elas tanto desejam, que sejam ouvidas, ou para aquelas crianças sem família procurar alguém que lhes possa proporcionar a integração e constituição de uma nova família.

Este estudo das famílias das crianças do Centro Juvenil de Campanhã foi revisto em Fev.2005 já que o primeiro estudo tinha sido feito em Maio 2004. Constata-se que todos os dias chegam à Instituição novos casos de crianças abandonadas ou mal tratadas, encontradas na rua, colocadas na Instituição por falta de condições psicológicas, económicas e sociais dos progenitores e por outras variadíssimas razões.

A Instituição

Para recolher as crianças que perderam os pais na tragédia da Ponte das Barcas em 29 de Março 1809, o Padre José de Oliveira, fundou oficialmente, a 6 de Janeiro de 1814, o *Seminário dos Meninos Desamparados*, embora já antes tivesse recolhido algumas na sua própria casa e outras em casa do seu amigo João Manuel Rodrigues Barbosa. Juntou-as, tempos depois, numa casa da Rua das Hortas, hoje Rua do Almada; mas como o número ia crescendo à medida que a Obra se tornava conhecida, viu-se forçado a fixar-se numa casa da 12ª Divisão de Limpeza Urbana da Câmara Municipal do Porto. Pouco depois, como a casa já não respondia às necessidades, transferiu-se para o palacete da Torre da Marca, junto à capela da Boa Nova, frente ao actual Palácio de Cristal, e que mais tarde serviu de residência oficial dos Bispos do Porto. Em 1825, por propensão dos seus proprietários, os Marqueses de Abrantes, passou para o Paço da Marquesa da Rua Chá.

Em 1863 por escritura de 30 de Abril foi-lhe doada a Casa e Quinta do Pinheiro de Campanhã, sobranceira ao rio da tragédia que lhe deu origem, pelo benfeitor Luís António Gonçalves de Lima, a pedido do Bispo do Porto, D. João de França, particular amigo do doador, onde aí implementou a instituição (1). No entanto Luís António Gonçalves de Lima impôs como condição determinante de que, em caso de apropriação governamental ou extinção por qualquer outro motivo, passariam a propriedade e o edifício para a posse da Santa Casa da Misericórdia do Porto.

(1) A partir desta data, a instituição não cessou de crescer, quer procedendo às necessárias e dispendiosas obras de adaptação do edifício (nas quais colaborou largamente a generosidade tripeira), quer prosseguindo a sua

Deve-se ainda referir ainda, a bonita capela dedicada a S. José, que ocupa o corpo central do edifício. Construída em 6 de Janeiro de 1899 para comemorar o 85º aniversário da fundação ao longo da sua existência, sendo de natureza semi-pública ainda serve de local de culto, podendo-se admirar alguma talha dourada, um formoso altar, azulejaria e brocados originais, um lustre e um interessante conjunto de pequenos painéis em azulejo, representando cenas da via-sacra.

A partir de 24 de Novembro de 1967, a Instituição passou a denominar-se *Internato Juvenil de Campanhã*; mas por escritura pública de 15 de Junho de 1982 e publicado no Diário da República, sob o n.º 239 - III Série de 15 de Outubro do mesmo ano, e numa justa, embora tardia, homenagem ao seu fundador, passou a denominar-se *Intemato Juvenil Padre José de Oliveira*.

Actualmente e por escritura pública de 20 de Novembro de 1986, publicado no Diário da República sob o nº 192 – III Série de 15 de Novembro de 1988, esta Instituição passou a denominar-se *Centro Juvenil de Campanhã* (2). A designação sofreu alguma evolução e por decisão da Mesa Administrativa, é hoje uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Situado na Rua do Pinheiro de Campanhã, 468-500, este centenário edifício está intimamente ligado à história da assistência e solidariedade social na cidade do Porto.

A Instituição em regime aberto constitui-se em Lar de Crianças e Jovens Centro Juvenil de Campanhã, em Centro de Acolhimento Temporário – CAT e Unidade de Emergência. A permanência das crianças e jovens no Lar é de cerca de cinco/seis anos, no CAT cerca de seis meses a um ano, muitas vezes ficam no Lar ou vão para a família ou para outras instituições.

(2) O Padre José de Oliveira fundador do Seminário dos Meninos Desamparados, foi homenageado sob a forma de um busto existente no jardim, o qual ostenta um magnífico portão com uma inscrição em ferro forjado.

Normalmente as crianças e jovens entram na instituição com o mínimo de seis anos havendo algumas excepções. A saída da instituição fica dependente da situação de cada criança, se tiverem retaguarda familiar ou não, e, é costume saírem entre os dezoito e os vinte e um anos de idade, ou então, se quiserem permanecer, fazem um pedido ao Tribunal para permanecerem na Instituição; neste momento a Segurança Social está a pressionar para os jovens saírem aos vinte e um anos, para poder dar resposta a outros jovens e crianças mais novos, que necessitam.

Por informações recolhidas junto de alguns técnicos a taxa de sucesso na adaptação das crianças e jovens à instituição é elevada, neste momento quando uma criança ou jovem pretende ingressar na Instituição é feita uma entrevista com os familiares, os técnicos responsáveis e essa criança ou jovem; esta entrevista ajuda na adaptação, porque é feita uma explicação, de como funciona a Instituição.

A integração é feita da seguinte forma:

Quando não há acordo entre os Pais, é o Tribunal que coloca as crianças na Instituição; quando há acordo entre os Pais são as Comissões de Protecção de crianças e jovens (CPCJ). O processo pode passar da Comissão para o Tribunal quando os Pais acham que têm condições de cuidar dos filhos, mas a Comissão não concorda. Quando as crianças são colocadas pelas Comissões de Protecção de crianças e jovens (CPCJ) é porque houve acordo com os Pais em retirá-los do seio familiar, quando este acordo não existe, é o Tribunal que coloca as crianças na Instituição. Pode vir um familiar da criança, à Instituição, directamente, fazer o pedido de integração da criança ou jovem, mas a decisão é sempre da Comissão. O acolhimento/integração da criança faz-se da seguinte forma:

- Entrevista na Instituição (Uma pessoa da família e o Técnico responsável).
- Pequeno contacto com a Psicóloga da Instituição. A resposta da integração não é dada de imediato, ocorre consoante a situação.
- Apresentação aos Técnicos da Instituição.
- Apresentação às outras crianças ou jovens da Instituição no jantar da nova criança ou jovem, feita pela Directora.
- Define-se o quarto onde vai permanecer.

- Ficam um ou dois dias na Instituição para se ambientarem e depois é que começam a frequentar a escola. O primeiro fim-de-semana é na Instituição, consoante a situação da criança ou jovem.

A percentagem de crianças e jovens que têm contacto com a família depende da idade, os mais velhos poucos contactos têm com a família, dos mais novos, mais de metade têm contacto com a família, cerca de 70% aproximadamente.

Limitações da Investigação

Este estudo foi extremamente aliciante, na medida em que a proximidade da investigadora, por ter sido funcionária e exercido funções de Educadora de Infância na Instituição em estudo, permitiu o livre acesso, mas teve de garantir o distanciamento como investigadora e o menor envolvimento afectivo e emocional. Permitiu assim, tirar conclusões mais claras e científicas que viabilizaram e credibilizaram o estudo etnográfico em causa, no âmbito da Sociologia da Infância.

Numa fase inicial, e, como se tratava de um estudo de caso etnográfico, pretendia a par de uma observação participante realizar entrevistas etnográficas, ou seja, sempre que houvesse oportunidade de entrevista, esta seria feita espontaneamente em contactos informais em que se seguiria o guião que tinha sido previamente pensado, o que não se veio a verificar porque por imperativo do tempo de execução das mesmas e de uma calendarização previamente realizada de duração do estudo empírico e, também pelo envolvimento da investigadora na observação participante e busca do maior número de dados, as entrevistas foram feitas quase no final da investigação e em apenas uma semana convidando as crianças para uma conversa.

Assim sendo optou-se pela entrevista semi-estruturada, tornando-se um pouco mais focalizada (directiva) naquilo que queria saber, pois, as crianças tinham algumas dificuldades em falar, principalmente quando se tratava de falar delas próprias. Para algumas o gravador foi um factor inibitório, silenciaram-se momentaneamente, dizendo por vezes não saber responder, acabavam por responder posteriormente, outras não conseguiam mesmo fazê-lo. Por oposição, o gravador para outras crianças funcionou como estímulo/incentivo à entrevista, pois gostaram de falar para ele sem se inibirem, reclamavam de seguida por se dar por finalizada a entrevista e exigiam sua audição.

O embrenhar da investigadora, no ambiente da instituição, para melhor compreensão do contexto, foi um dos objectivos conseguidos da observação participante.

As notas de campo tiveram e, segundo Bogdan, R. & Biklen, S.: 1994, o seguinte formato apresentado:

- Data de quando a observação foi realizada
- O local da observação
- Título do conjunto de notas de campo registadas
- Quem realizou a observação
- Contabilização do número total de notas de campo realizadas.

As fotografias produzidas pela investigadora acabaram por ser também um complemento descritivo à investigação, deram imagens sobre as actividades de lazer, ocupação dos tempos livres, actividades de rotina e algumas actividades propostas pela investigadora e solicitadas de acordo com os interesses das crianças, algumas das fotografias foram inclusive tiradas por elas.

Dimensões de Análise

É difícil para as crianças falarem de si, da sua aparência física, das suas qualidades e defeitos e caracterizarem-se individualmente encontrando parecenças com familiares, mas, através do pouco que revelam procurar-se-á, perceber que imagem têm estas crianças de si próprias fazendo referência à sua **identidade pessoal** e ao seu **SELF**, como se sentem consigo próprias; para Claude Dubar (2006) “existem vários tipos de identidade pessoal e várias maneiras de construir identificações de si próprio e dos outros, vários modos de construção da subjectividade, ao mesmo tempo social e psíquica que podem ser muitas combinações das formas identitárias inicialmente definidas”.

A criança definir-se-á pelo seu grupo cultural de pertença, pela sua comunidade de origem: sinais físicos e linguísticos; ou definir-se-á pelo seu papel na comunidade em que está inserida, neste caso, comunidade-escola e comunidade-instituição.

Em relação aos **Outros** os referenciais que as crianças possuem estão sustentados no grupo de amigos, na família e nos adultos com quem partilham o seu dia-a-dia, como por exemplo os professores, os técnicos da Instituição, daí que seja importante, saber quais as **representações** que têm destes diferentes grupos sociais e que posteriormente definirão a identidade da criança em causa porque adopta ou exhibe determinado comportamento e também referir qual a visão que estes grupos sociais têm da criança.

Para Goffman (1993) “quando um indivíduo surge diante de outros, projecta consciente e inconscientemente, uma definição da situação, da qual uma certa concepção de si própria constitui um elemento importante”.

Ao falar das vivências na Instituição, necessariamente as crianças pronunciar-se-ão sobre suas vivências passadas e vivências presentes, tudo aquilo por que passaram até então, seus **trajectos** e **práticas** e de que forma isso contribuiu para a sua forma de ser e de estar, as crianças fazem como que uma reflexão de si próprias referenciando aspectos negativos ou positivos incluindo nessas vivências a ocupação dos tempos livres e lazer diferenciando o passado do presente.

Perspectivando o futuro far-se-á a abordagem aos **gostos** e **aspirações** onde as crianças referem tudo aquilo que podiam fazer e já não fazem e aquilo que gostariam de fazer tendo em conta o conhecimento de si próprias.

Estas dimensões de análise procuram responder à questão inicial da investigação: Como (re) constroem as crianças suas identidades no contexto – Instituição, no quotidiano, tempos livres e lazer.

IV. Como constroem as crianças suas identidades no quotidiano, tempos livres e lazer?

Análise do estudo empírico

As crianças na sua maioria gostariam de estar junto das suas famílias,

“...triste...por não ter família... vêem-me de vez em quando alegre quando estou a andar a cavalo...penso na minha mãe...”. (E6 – I a))

“...umas vezes sinto-me contente, outras vezes triste”. (E8 – I a))

“Tenho saudades do meu avô, fazia coisas de rir, íamos passear com ele e para a festa, fazíamos engenhocas, morreu há um ano e meio num Sábado às 11 horas, estava no hospital à beira dele”. (E9 – I a))

Sentem-se felizes quando desenvolvem actividades fora da rotina ou quando realizam actividades de que gostam,

“Às vezes estou chateado, às vezes estou contente...”; “Hoje estou contente porque vou cantar, depois na semana que vem vou estar triste... porque não há festas...”,...”ele tem uma mãe e eu também tenho uma mãe, vem brincar comigo, que eu também gosto de brincar com ele, chama-se Américo...”. (E5 – I a))

muitas vezes sentem-se tristes porque não se dão bem com as outras crianças, agridem-se mutuamente física e verbalmente o que leva a não gostarem de estar na instituição.

“Porque às vezes estou zangado com algum amigo, e às vezes eu queria jogar à bola com eles e eles não me deixam, e eu fico triste...”; “...sou feio...”; “... e eu não engoli isso”; “...às vezes fico...vermelho”. (E1 – I a))

“Sinto-me à vontade, tenho amigos”.(E2 – I a))

“...mas ninguém gosta de brincar comigo...quando peço para brincar com eles, eles não brincam, eu quero ser amigo deles e eles não...quando me porto bem as pessoas são minhas amigas”...

eu só sou amigo deles quando eles são meus amigos...”, gosto mais que sejam meus amigos...eu gosto de ter amigos”. (E13 – I a))

“Não gosto que se metam comigo, não gosto que me chamem nomes e gosto de brincar com as pessoas pequenas e grandes e sou amigo”.(E16 – I a)).

Quando há maus tratos dentro da família, entre os conjugues quer envolvam as crianças ou não, estas preferem sempre ficar e estar com eles, geralmente com o agredido ou outro familiar.

“Não gosto de estar no colégio, gostava de estar com a minha mãe, com os meus pais, porque a minha mãe dá-me coisas, bolos, quando venho para o colégio...o meu pai batia à minha mãe, esganava-a, a minha mãe está com o meu cunhado e a minha irmã”. (E17 – I a)).

No entanto, existem algumas crianças que se sentem bem, que procuram fazer amigos dentro da instituição e têm autoestima positiva.

“Gosto de ajudar os outros, não gosto que me mintam...” (E3 – I c))

“Bom aluno, bom aluno, estudioso, simpático, trabalhador...sou bom a história, português mais ou menos e a matemática sou baixo...” (E4 – I c)).

“...sou bonito, sou amigo, alegre...gosto de trabalhar”. (E7 – I c)).

“...sou simpático...amigo...” (E8 – I c)).

“Sou amigo, sou feliz, acho que sou inteligente, simpático.” (E10 – I c)).

“Simpático, lindo, bebé, ando sempre ao colo” (E11 – I c)).

“Atletista, forte, musculoso, orgulhoso, simpático, gozão, jeitoso, bonitasso, gostosasso...partilhoso, partilho com as pessoas...” (E14 – I c)).

“...simpático, amigo, mais...bondoso...” (E15 – I c)).

“Tenho um coração limpo...sou amigo, sou feliz, tenho a amizade da minha mãe...” (E17 – I c)).

“Sou bom, ajudo os meus colegas e, faço coisas boas, alguns dias...”. “Sou forte, ginasta, jogo futebol, às vezes faço capoeira, às vezes não...e mais nenhuma coisa...” (E18 – I c)).

“...de bom é quando me porto bem...” (E20 – I c)).

Falam das suas parecenças e referem maioritariamente os irmãos mais velhos, seguidos igualmente pelos pais e mães e por fim familiares como avós e padrinhos.

Gostos e Aspirações

As crianças estabelecem diálogos com os adultos e com a própria investigadora, gostam da sua presença solicitando sempre a sua ajuda, e de falar sobre diversos assuntos e da sua família. Os diálogos demonstram a sua preocupação com o que acontece diariamente na sociedade, estabelecem diálogos sobre qualquer assunto que tenham dúvidas ou simplesmente sobre a sua vida, a sua família e sobre temas de estudo (História de Portugal,...), também sobre si (reprodução) e sobre acontecimentos na escola.

As referências em relação ao passado dos seus gostos incidem na família

"A minha avó contava histórias do meu avô, como ele era e..."
(E14 – IV a)).

"Gostava de sair, gostava de passear, de ir de fim de semana e visitar a minha prima" (E19 – IV a)).

"...estava com os meus pais, não estava habituado...antes não tinha condições, vivia numa casa muito pequena mas agora já tenho...nunca fiquei cá um fim de semana e nem férias, nem nunca fui ao acampamento, desde que vim para aqui fui sempre a fim de semana" (E21 – IV a)).

Nas actividades de lazer

"Jogar à bola...não porque estou pior..." (E2 – IV a)).

"Gostava de ver televisão...lá via sempre, chegava a casa e via logo televisão..." (E3 – IV a)).

"Antes de vir, andar de bicicleta..." (E5 – IV a)).

"O campo dos cavalos era maior, aqui só vão ao nível 2 que é os saltos e lá era maior..." (E6 – IV a)).

"Antes de vir estava em casa a ver TV, playstation e jogos, passeava e dormia..." (E8 – IV a)).

"Era brincar, antes faltava à escola..." (E15 – IV a)).

"...lá não gostava de jogar futebol, não estava habituado..." (E16 – IV a)).

na actividade escolar

“...e na escola vim para cá, atrasei-me por causa disso, atrasei-me quando vim para cá e vim...prontos e lá dava-se mais matéria do que aqui, aqui é muito levezinho, dava matéria estudava, dava matéria estudava...” (E6 – IV a)).

e no seu comportamento

“Não me portava mal...” (E13 – IV a)).

As maiores solicitações feitas junto da investigadora referem-se essencialmente ao estudo ou aos trabalhos de casa e também a actividades de lazer e diversão, actividades que a maioria gosta de realizar, aderem sempre com grande entusiasmo às propostas apresentadas, como é algo de novo conseguem logo realizá-las e propõem novas actividades, pois a investigadora mostra disponibilidade para atender aos seus pedidos.

Relativamente ao presente, as crianças tanto possuem referências positivas como referências negativas em relação à Instituição, mencionam geralmente as actividades de lazer como o que gostam mais de aí fazer.

“Jogar gameboy e jogar computador” (E1 – IV b)).

“Futebol” (E3 – IV b)).

“Quando não tenho nada para fazer jogo futebol, ando de bicicleta, vou para casa jogar computador...vou para os computadores e jogar matrecos” (E7 – IV b)).

“Gosto de estar no colégio e muito...” (E12 – IV b)).

“Andar a correr...” (E16 – IV b)).

“Gosto de treinar Capoeira, jogar à bola, brincar com os berlindes que eu tenho e muita coisa...” (E17 – IV b)).

“Gosto de brincar, jogar futebol e fazer Capoeira...” (E19 – IV b)).

“...eu jogo cartas, ouço música, várias coisas,...às vezes jogo xadrez e damas com o meu pai e cartas, faço muitas coisas...é fixe! Vou estar cá para o próximo ano”. (E21 – IV b)).

“...ando de mota, de bicicleta, ando de carro, saio com ele (padrinho) à noite e à tarde...” (E19 – IV b)).

Quando dizem que não gostam da instituição referem a inexistência de ocupação, os comportamentos de agressividade por parte dos técnicos e das outras crianças. O não gostar da Instituição predispõe as crianças para a destruição e para a realização de actos proibidos arriscando correr o risco de serem apanhados a fazer algo de reprovável pelos adultos, como o caso de um dos rapazes saltar de uma janela da sala de estudo porque foi buscar um brinquedo que aí se encontrava e mais tarde danificou-o, outro colega o seguiu e também trouxe um brinquedo (helicóptero) que também danificou fazendo dele uma “bola”.

“Não gosto de andar no colégio porque é triste não fazer nada, andar de um lado para o outro...” (E8 – IV b)).

“Não gosto do colégio porque são muito maus. O Sr. Joaquim, o Emanuel, o Pereira...” (E9 – IV b)).

“Agora porto-me mal. Se o Sr. Joaquim não batesse eu não fugia, nunca mais apareci...só apareci na Sexta-feira, fugi Sábado, apareci na Terça-feira e foi quando a Polícia me apanhou...” (E13 – IV b)).

“O que não gosto de fazer é não obedecer ao Educador, às vezes... e depois à noite fico triste...não sei, vem-me à cabeça!...” (E18 – IV b)).

Têm consciência do que é bom/mau e agradável ao adulto, do que é correcto/incorrecto face aos adultos, de toda uma dualidade de comportamentos e forma de estar e agir.

Quando dizem que gostam da instituição referem essencialmente as actividades que realizam e o maior interesse no estudo. Tendo sempre como referência também a sua casa ou a família.

“...às vezes vou para casa da minha tia ou da minha avó...” (E12 – IV b)).

“Estudar, é a única coisa que eu gosto de fazer...” (E18 – IV b)) – um aspecto positivo da instituição.

“...eu não gosto de bater mas...quando me chamam nomes...” (E19 – IV b)) – comportamento de defesa e afirmação.

A Instituição pode funcionar também como reforço negativo fazendo aumentar a ocorrência de determinado comportamento verificado.

“Agora não falta, até vou para o 5º ano e vou para casa em breve, não me apanham aqui a visitar...” (E15 – IV b)).

Quanto ao futuro as crianças preocupam-se e têm algumas expectativas relativamente aquilo que gostariam de fazer, numa perspectiva de melhorar o seu comportamento e a sua realização nos estudos, a competição aparece como algo natural e estabelecem comparações entre si, quem estuda e quem não estuda ou quem estuda mais ou menos, a professora dizer-lhes que evoluíram torna-se um incentivo para continuar a investir no estudo.

Enquanto algumas têm maiores aspirações outras baseiam as suas aspirações na experiência que têm no dia-a-dia, na preocupação de seguir o que os pais determinam ou fazem, havendo uma diversidade enorme de opções.

“Estudar para tirar um curso...curso de mecânico ou jardineiro, Mecânico porque ganha-se dinheiro e arranja-se carros, jardineiro porque vendemos flores, vamos fazer jardins às casas” (E9 – IV c)).

“Quero estudar mais um pouco, ainda não pensei...” (E10 – IV c)).

“Tirar o curso de Educador para tomar conta dos meninos mais pequenos, cuidar bem deles, não deixar que lhes aconteça nada.”(E12 – IV c)).

“Quero ser Veterinário ou Polícia, Veterinário porque gosto de cuidar dos animais, e Polícia porque gosto de andar de carro e quando houver ‘chatices’ resolvê-las” (E8 – IV c)).

“Médico porque quando alguém precisasse de vacinas eu dava e as agulhas pequenas para os pequenos e aos adultos agulhas grandes, dava coisas pequeninas...” (E11 – IV c)).

“Queria ser Médico...para ajudar esta Instituição, como me ajudaram nos últimos cinco anos que cá vivi...” (E14 – IV c)) – Há o reconhecimento do investimento da instituição em todas as crianças que por ali passam.

"Vou ser Polícia...quando são muito fortes e morrem...para ganhar...uma taça..." (E13 – IV c)).

"Ir para os Estados Unidos...fazer invenções." (E18 – IV c)) – Há crianças que têm expectativas elevadas em relação a si próprias ou possuem fantasias relativamente àquilo que gostariam de realizar no futuro.

"Quero ser actor e cantor...porque gosto." (E21 – IV c)).

"Ser ajudante de mecânica ou qualquer coisa com restaurante ou abrir um café." (E15 – IV c)).

"Ser trolha...é uma profissão que gosto, vou tirar o curso de electricista quando sair do colégio" (E16 – IV c)).

"...ser trolha...construir casas, é para isso."(E2 – IV c)).

"Estou em dúvida entre cantor e maquinista...maquinista, gosto muito de comboios e isso, cantor, gosto muito do Quim Barreiros" (E5 – IV c)).

"Gostava de ser e quero ser futebolista, ser Bombeiro, ser Polícia" (E7 – IV c)).

"Quero trabalhar para a minha mãe, ganhar dinheiro, quero ser trolha, porque faço casas para os outros não morarem na rua"(E17 – IV c)).

"Cortar carne, Talhista,...quando for grande vou trabalhar com ele (pai)..." (E1 – IV c)).

"Quero jogar futebol, quero ser futebolista e treinar boxe...por causa do meu padrinho, luta boxe e o meu tio que tenho aqui também luta boxe" (E19 – IV c)).

"Queria ir viajar, para a Suíça... (família)" (E20 – IV c)).

"...gostava de ficar em casa de vez...ser empregado de restaurante" (E4 – IV c)).

"Tratador de cavalos...gosto muito dos animais". "Gostava de ter uma família" (E6 – IV c)).

"Muita coisa, estar com os meus filhos, posso casar e não casar, fazer compras para casa" (E8 – IV c)).

As expectativas nem sempre são altas mas demonstram preocupação com o futuro, um deles em conversa com a investigadora disse que gostava de ser cabeleireiro por ter ido algumas vezes ajudar uma senhora a lavar cabeças, e encontrou ali aquilo que quer fazer no futuro como profissão, deixando os estudos para fazer à noite.

Mas o que sobressai sempre dos discursos das crianças é a importância que dão à Família e o desejo de Família; Família como “ponto de abrigo”, “aconchego”...

“... gostava de ficar em casa de vez...” (E4 – IV c)).

“Quero trabalhar para a minha mãe, ganhar dinheiro...” (E17 – IV c)).

Família como suporte, “segurança”, algo que nunca teve...

“...gostava de ter uma família” (E6 – IV c)).

Família como “descendência”, “afectividade”, “carinho”, “vida familiar harmonizada”.

“*Muita coisa, estar com os meus filhos, posso casar e não casar, fazer compras para casa*”... (E8 – IV c)).

Trajectos e Práticas

A descrição das vivências passadas das crianças reflectem tudo aquilo por que passaram nas famílias de origem, essencialmente abandono pelo pai e/ou mãe, negligência, violência, problemas económicos, más condições de habitação e orfandade.

“...vim para aqui por fugir da minha mãe, ela deixava-me sair, outras vezes não deixava e eu fugia, fugia tantas vezes, prontos...” (E13 – III a)).

”Vivia em Lisboa com a minha mãe, depois vim para Gaia, há muito tempo que não estou lá não me lembro...” (E10 – III a)).

nas famílias de acolhimento,

”Da Praça da Alegria...era diferente daqui porque na família de acolhimento vinha da escola e ia para a cama, aqui não, vou brincar. Vim do colégio de Valadares, só ao Domingo é que vou à família. Fui para o colégio porque a minha mãe e o meu pai estavam sempre a discutir e a família de acolhimento também não me quis e depois vim para aqui” (E8 – III a)).

nas diferentes instituições,

”É um externato interno, não é um colégio, é um externato interno, batem-me [aqui]...lá dava-me bem, não me portava mal, tinha os meus amigos, tudo o que eu queria eu tinha...” (E13 – III a)).

”De Contumil...”, “...não é um colégio...brincava, tem campos de futebol, tem parque, tem muita coisa...” (E2 – III a)).

”Estava num colégio em Matosinhos...”, “...era um bocado, era mais pequeno...e tinha coisas que aqui não era capaz de ter...sala de cinema, duas salas de televisão e mais nada...” (E4 – III a)).

as condições em que viviam,

"Da Madalena...","...na minha casa não tem carros,...não tem chuveiro...e não era assim tão grande..."(E1 – III a)).

as diferentes terras onde viveram e o que faziam, as vivências nos contextos de origem , ou seja, nos seus ambientes naturais, reflexo das suas vivências.

"Lourosa...","...o falar, é mais barato lá, as coisas, e tem costumes diferentes" (E3 – III a)).

"Dali, é perto de Azevedo, do Lagarteiro...", "...O meu comportamento, aqui porto-me bem, lá porto-me mal..." (E5 – III a)).

"Vim, perto de Abrantes, a terra chamava-se Frágoas", "...lá andava-se... muito maior, por exemplo os campos de futebol são maiores...","...anda-se muitas vezes de tractor" (E6 – III a)).

"Sou de Gaia, diferente daqui porque é longe, vivia com o meu pai, mãe, irmãos e avós e primos. Gostava de vir para aqui brincar" (E7 – III a)).

"Sou da Póvoa, lá é muito melhor do que aqui porque tem os meus primos, primas, meus pais, tios e tias, ando de bicicleta, mota, carro, trotinete, barco e encontrar ninhos para os pássaros e grilos..." (E9 – III a)).

"Aveiro...vivia bem...não brincava com os cães, não tinha cavalos, não tinha basquete, não tinha voleibol, não tinha campo de futebol..."(E11 – III a)).

"Alfena...lá era diferente porque lá ía à meia-noite para a cama e aqui vou às nove horas...lá não fazia...jogar no computador, lá não ia à escola nem à piscina..." (E12 – III a)).

"Lisboa, no bairro zona J..." (E13 – III a)).

*“Primeiro estive na Guiné, em Cameçar, depois Lisboa, Espanha, Lisboa outra vez, depois vim para Portugal, Porto, é a mesma m...”,
“... os frutos, a qualidade de viver, vivia melhor, o tempo era mais quente, mais fixe...era calmo...” (E14 – III a)).*

“...as terras...cultivávamos com as nossas mãos, batalhávamos pelo que era nosso...” (E14 – III a)).

“Vale de Cambra...lá a escola era de tarde e como aqui é uma cidade mais grande, lá é mais pequeno, as pessoas antigas, fábricas, oficinas que não se vê quase aqui...” (E15 – III a)).

As vivências presentes incidem essencialmente naquilo que fazem em casa, com a família e onde vivem,

”Vila D’Este. Lá é diferente daqui...é mais sossegado, é muito escondido e tudo...aqui tem muitas coisas, lá é tudo muito escondido...mas é fixe viver lá...” (E21 – III b)) – Os contextos são valorizados por elas, há a referência a elementos próximos.

”...não brinco com o meu gato...” (E11 – III b)).

no dia-a-dia da Instituição,

“Aqui tem carros...”, “...aqui tem chuveiro...” (E1 – III b)).

”Andar de cavalo, jogar à bola de vez em quando, ajudar a pôr a cela no cavalo, ajudar o Carlos a levar as coisas do cavalo”; “...ajudar a Felisbela, a Susana, a D.Mónica...” (E6 – III b)).

“...às nove horas...aqui faço, jogo computador, futebol, vou para a praia, piscina, vou para a escola...” (E12 – III b)).

no seu comportamento

“...sobre o meu comportamento em casa...eu agora tenho-me portado bem...penso que é o meu avô, é chato!...quero andar de bicicleta e ele já pensa em sair” (E5 – III b)).

e no desagrado pela Instituição em termos de actuação quer dos técnicos quer das outras crianças. Demonstram sempre grande desagrado e agressividade quando as outras crianças se referem à sua família de modo pejorativo insultando.

“...não gosto destes colégios, venho para os colégios para me baterem, eu fujo...o Sr. Joaquim bate-me, eu pago por causa dos outros, riem-se depois eu é que pago...isto aqui é um externato interno...” (E13 – III b)).

“Batem...por causa de eu me portar mal...” (E20 – III b)).

“...já não tenho amigos no bairro, não os curto, parecem ET's, são meio malucos, não ando com eles, ando com o meu primo, já não faço asneiras, quero sair do colégio, prefiro estar com a minha família, são maus comigo...no colégio...tanta gente, alguns batem-me outros chamam-me nomes, outros têm a mania que abusam...” (E16 – III b)).

As crianças reagem sempre mal e de forma violenta quando os colegas os abordam de uma forma menos cordial e muitas vezes é aí que entram os castigos e a disciplina.

A ocupação do tempo na Instituição tem a ver com as actividades que lhe são proporcionadas e com a rotina diária,

“Na escola, a estudar, a fazer os trabalhos quando é preciso mais nada” (E4 – III c)

“...estudar”. “Estar aqui a falar com a Dr.^a Manuela, com a Dr.^a Catarina e com o Dr. Vasco” (E2 – III c)).

“...estudar, passar de ano...” (E4 – III c)).

“...ajudar o Sr. Ribeiro, à noite a Felisbela” (E6 – III c)).

“Gosto de trabalhar, gosto de falar...fazer os trabalhos de casa e ajudar os meus amigos...” (E17 – III c)).

“...às vezes na escola ajudo o professor” (E18 – III c)).

“Umas vezes estou com a Dr.^a Manuela nos jogos, outras vezes com a Dr.^a Catarina. Com a Manuela fazia jogos de triste, zangado e aborrecido e de violento e com a Catarina brincava, jogava playstation e fazia outras coisas...a estudar e a fazer os trabalhos de casa que a minha professora manda fazer...” (E19 – III c)).

Algumas crianças procuram as actividades propostas pela instituição mas o desinteresse acaba por acontecer dando lugar àquilo que querem fazer espontaneamente e livremente.

Mas as vivências incidem primordialmente nas actividades de lazer, de tempo livre, aquelas que elas escolhem de livre vontade para realizar, mesmo que passe por não fazer nada ou simplesmente passear.

“Correr...jogar à bola no campo de futebol...”, “A brincar a jogar berlindes, a correr, muita coisa, a...fazer desenhos” (E1 – III c)).

“Desenhos, ver televisão...” “Estou no recreio a brincar...aqui à frente, a fazer nada...” (E2 – III c)).

“Computador...às vezes faço desenhos, muitas vezes leio bandas desenhadas, muitas vezes ver filmes, outras vezes vou jogar futebol...” (E3 – III c)).

“Ir à praia, fazer desenhos, ir ao fim de semana a casa, ir de fim de semana, ir à missa, e mais nada...” (E4 – III c)).

“ Vou para os computadores, às vezes faço pintura, lanchar e às vezes dou umas voltinhas...ao Porto...aqui por Campanhã, às vezes vou acompanhado pelos meus amigos” (E4 – III c)).

”Às vezes gosto de cantar sozinho, às vezes gosto de brincar, ontem andei de cavalo também e assim essas coisas...”. “A brincar...às escondidinhas e aos comboios...fazer, eu sou o comboio e fazer os meninos são os passageiros...” (E5 – III c)).

“Gosto de jogar futebol...de jogar rãguebi...de vez em quando andar de cavalo...” (E6 – III c)).

”Fico a brincar, a muitas coisas, às caçadinhas, às escondidinhas...” (E13 – III c)).

”Ir às miúdas...Fazer jogos, apalpá-las (Estou a brincar!), mata e sai fora, futebol, rãguebi, O3 – jogo que temos que dizer o que está no meio, diz-se 3 os que acaçar ajudam...”. “Jogando futebol, abrindo-me, desabafar com as psicólogas, com a Directora, com o Presidente, com as funcionárias, Educadoras, funcionárias e com os meus primos” (E14 – III c)).

”Brincar e às vezes jogar computadores, porque o Sr. Joaquim não deixa”. “A brincar, jogar à bola, conversar, por aí fora...” (E15 – III c)).

”De jogar à bola e computador, são as únicas coisas...ou estou a jogar à bola, ou estou a passear aqui...” (E16 – III c)).

“De jogar à bola e computador, são as únicas coisas...ou estou a jogar à bola ou estou a passear aqui...” (E16 – III c)).

“Brinco cá fora...ver os cavalos, a andar e mais nada...depois vou para a cama” (E17 – III c)).

“Faço coisas de cartolina...” (E18 – III c)).

“Brinco, às vezes...às caçadinhas, às escondidinhas e à sardinha” (E18 – III c)).

“...às vezes bilhar e outras vezes estou na sala de estudo a ler, fazer desenhos...” (E19 – III c)).

“Andar de cavalo, ver os animais, brincar, jogar futebol e jogar basquete...às vezes ando de cavalo e mais nada...” (E20 – III c)).

“Ouvir música, comer, viver, dormir, estudar mais ou menos...” (E21 – III c)).

As actividades propostas pela investigadora acabam por ter sucesso devido ao factor novidade. Como era alguém disponível, as crianças acabavam por realizar actividades que não costumavam realizar tais como: actividades culinárias (bolo de chocolate, crepes de chocolate), actividades plásticas, brincadeiras como o Halloween, visita à Exposição do Titanic no Mercado Ferreira Borges, narrativa de histórias; acabavam por solicitar a minha presença também no estudo para as ajudar e conversar.

Representações

A forma como as crianças acham que os seus amigos as vêem reveste-se de aspectos positivos e negativos. Quanto aos aspectos positivos salientam a amizade, os sentimentos, o companheirismo, a preocupação, a boa disposição e as parcerias de brincadeira incluindo por vezes os próprios técnicos.

"Um amigo. Sim tenho um amigo, o Dr. Pedro, a D. Raquel, a Maria, o Dr. Paulo" (E2 – II a)).

"Como amigo...um bom companheiro mas só com um amigo, o Vasco Silva" (E3 – II a)).

"Acham que sou amigo deles, faço brincadeiras com eles, ajudo-os quando é preciso e mais nada" (E4 – II a)).

"Às vezes são amigos, dizem como é que estou, eu respondo que estou bem e isso tudo, estou bem. Não digo que estou mal senão eles ficam logo...preocupados" (E5 – II a)).

"Chamam-me para brincar, jogar à bola..." (E7 – II a)).

"...bonito, acham-me fixe, gostam muito que seja da equipe deles, que jogue berlindes" (E9 – II a)).

"Vêem-me um rapaz contente" (E10 – II a)).

"São muito meus amigos, alguns são maus e há alguns que são bons para mim...são meus amigos, põem-me na playstation, tu és minha amiga, ajudas a fazer os trabalhos..." (E11 – II a))

"Bom humor, alguns são amigos e outros são maus porque chamam nomes" (E16 – II a)).

"Às vezes bem outras vezes mal...que sou bom e amigo" (E18 – II a)).

"Quando eu estou triste, quando estou sozinho vêm pedir-me para brincar com eles...bem" (E19 – II a)).

"Como um amigo, penso eu! Estás fixe? Não sei quê! Já vieste de casa? Quando é que voltas? Quando é que vens?" (E21 – II a)).

As crianças têm atitudes de grande companheirismo, ajudando geralmente aqueles que precisam de ajuda, consolando quem está triste e chora por estar pela primeira vez, na instituição, e, se sente só pela ausência da mãe, apesar de ter os irmãos consigo. Demonstam afecto pelo sexo oposto e pelos adultos que lhes dão atenção e carinho. A investigadora ocupa uma posição privilegiada por estar sempre muito próxima deles o que acaba por contribuir para que estas crianças sejam atenciosas e carinhosas com ela solicitando sempre a sua presença e ajuda.

Quanto aos aspectos negativos focam aspectos físicos, a inveja, a má educação e a agressividade.

"Animado, às vezes triste...vêem-me triste" (E1 – II a)).

"Eles acham que sou feio, é verdade, eles dizem-me" (E8 – II a)).

"Mal-educado, ranhoso, irresponsável para eles, invejoso,... (E9 – II a)).

"Feio, simpático" (E12 – II a)).

"Com raiva, ciumentos, filhos da p..., calma João...Deixa ver mais...orgulhoso. Hum!... Com ciúmes..."(E14 – II a)).

"Dizem que eu sou feio, e é por aí que eles dizem que não são meus amigos..." (E13 – II a)).

"...acho que me vêem bem, outras vezes mal...outras vezes dizem que eu sou amigo, outras vezes não, às vezes dizem que sou invejoso, que não empresto as coisas..." (E15 – II a)).

"Um bocadinho mal...às vezes começam a chamar nomes aos pais e assim... e depois o Pedrinho vai à minha escola e começa a bater aos outros" (E17 – II a)).

Muitas vezes, estas crianças tornam-se demasiado violentas e cruéis umas com as outras não tolerando sequer a sua presença, agredindo-se fisicamente e verbalmente, uma simples brincadeira pode tornar-se numa agressão. Estão muito atentas às questões de justiça e equidade das atitudes dos adultos questionando com frequência, querendo saber o motivo de determinado comportamento do adulto, o que nem sempre é bem aceite.

Relativamente às representações/percepções de como as famílias as vêem, as crianças referem na sua maioria aspectos positivos, afirmam que a família tem uma visão positiva delas essencialmente porque as presenteiam e porque as recebem ao fim de semana, ou seja, as representações/percepções incidem no elogio, nos afectos, no reconhecimento e no amor incondicional.

"Porque gostam de mim e eu gosto deles" (E2 – II b)). – o que revela a presença do amor incondicional.

"...como membro da família...", "...faço parte...bem comportado, educado, trabalhador, acham que posso ir a casa quando é preciso..." (E4 – II b)) – reconhecimento da criança como parte integrante da família.

"Gostam de mim, porque a minha mãe me dá coisas" (E7 – II b)).

"Jeitoso, bonito, alegre...mal-educado, irresponsável"(E9 – II b)).

"Como muito bem comportado, alegre, gosto muito da família, porto-me sempre bem em casa, na praia..." (E11 – II b)).

"Bem, recebem-me muito bem, sou simpático" (E12 – II b)).

"...dizem que eu sou bonito, há umas vezes que dizem que sou, outras que não, quando me porto bem sou bonito, só quando me porto bem" (E13 – II b)).

"Simpático, corajoso, batalhador, bonito" (E14 – II b)).

"...acho que me vêem bem, gostam de mim, dão-me coisas, compram-me tudo o que eu pedir, vêem bem" (E15 – II b)).

"Bem, gostam de mim" (E16 – II b)).

"Acha muita coisa...porto-me bem, gostam de mim, dão-me iogurtes e assim...para o lanche e cuidam bem de mim, dão-me leite à noite...porque abraçam-me e dão-me mimos" (E17 – II b)) – demonstração de afecto.

"Muito bem", "...às vezes a minha mãe diz que eu sou muito importante para ela", "...porque ela gosta de mim..." (E18 – II b)).

"Às vezes quando me porto mal com o meu irmão, a minha mãe, a minha família não ficava zangada comigo, quando eu me porto bem a minha família não fica zangada comigo, dizem que eu sou bem comportado" (E19 – II b)).

Apesar de haver algumas excepções negativas focando os aspectos do seu comportamento e aspectos físicos.

"Mais ou menos feio" (E1 – II b)).

"Todos me vêem feio" (E8 – II b)).

"Tenho os meus pais, os meus irmãos, a minha família". "É quase igual..." (E21 – II b)) (referindo-se à preocupação que todos os elementos da família têm para consigo).

Em relação aos outros adultos, a visão também é maioritariamente positiva, focando essencialmente os aspectos do comportamento e simpatia

"Educado, bem comportado, vivo bem na sociedade" (E4 – II c)).

"Os Educadores aqui gostam de mim, não têm que dizer queixa de mim, os professores também não têm queixas de mim...só quando não passo, dizem" (E5 – II c)).

"Bem, bom rapaz, brincalhão, sou simpático para eles, sou bem educado" (E12 – II c)).

"...sou bem educadinho quando me porto bem" (E13 – II c)).

"Respeitador, deixe-me ver... com...gordo (estou a brincar!)... Valente..." (E14 – II c)).

"Bem, dizem que sou simpático, que sou bonito, às vezes que sou muito queridinho!" (E15 – II c)).

"também me chamam nomes...as outras pessoas não, também gostam de mim, acham que sou um menino bem comportado." (E17 – II c)).

"Não sei, não sei...olha dizem para eu ir buscar qualquer coisa de comer, fazer um favor..." (E18 – II c)).

"Respeitador, deve-se ter respeito pelos mais velhos e os mais velhos pelo mais novos" (E19 – II c)).

havendo também algumas excepções negativas.

"Rapaz mau, rebelde e mais nada...é igual à minha stora, só se viram para o meu lado...às vezes os outros fazem asneiras, dizem que sou eu e viram-se p'ra mim..." (E16 – II c)).

Muitas vezes, a visão negativa que as crianças têm reflectem as questões de inadaptação à instituição.

Existem três crianças que referem visões negativas coincidentes quer por parte dos amigos quer por parte da família, quanto aos outros adultos não se pronunciam, E1, E8 e E9, sentem-se geralmente tristes, as suas qualidades incidem na simpatia e beleza e os defeitos na má educação, mau comportamento e o "ser feio" (aspecto desagradável); uma delas (E8) atribui mesmo no "ser feio" o motivo por que os colegas não gostam dela e mesmo em relação à família há uma contradição

"Filho bem comportado, todos me vêem feio..." – aqui fica referenciado problemas com a auto imagem.

Uma outra criança (E16) apresenta visão negativa coincidente entre os amigos e os outros adultos referindo que a família gosta dela, a presenteia e lhe dá carinho e afecto, é uma criança que não apresenta qualidades nem defeitos.

A maior parte das crianças apresenta visão positiva por parte da família e outros adultos e visão negativa por parte dos amigos, no entanto uma delas (E13) quando fala na forma como se sente refere que a predisposição para ter amigos torna-se muitas vezes uma relação difícil e quando fala nos defeitos a relação com os outros adultos também não é das melhores.

Análise às fotografias

As fotografias tiradas durante o período de investigação pela Investigadora e pelas crianças podem dividir-se em quatro categorias:

Categorização das fotografias			
Actividades livres	Actividades propostas e orientadas	Actividades de rotina	Actividades propostas pela Investigadora
<ul style="list-style-type: none"> - Jogos didácticos - Jogos colectivos - Brincadeiras espontâneas - Desenho Livre - Jogar à bola - O brincar (ao berlinde; com Tazos) - Os pequenos projectos - A “liberdade” 	<ul style="list-style-type: none"> - Torneio de basquetebol - Torneio de cultura geral - Venda 	<ul style="list-style-type: none"> - O Lanche - A Roupa (higiene) - Capoeira - Os cavalos - TPC's (estudo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Os mascarados - Bolo de chocolate - Os crepes de chocolate - Sessão de Pintura

Quadro1 – Análise e categorização das fotografias

Algumas fotografias mostram as crianças dispostas para a câmara fotográfica, outras têm o aspecto surpresa e outras ainda têm como objectivo principal mostrar apenas o que está a acontecer naquele momento.

Scott citado por Bryman, Alan (2004:384) distingue três tipos de fotografias:

- idealização – aquelas que representam uma posição formal
- posição natural – aquelas que procuram captar as acções como acontecem
- desmistificação – aquelas que procuram captar uma imagem do sujeito numa situação não usual, embaraçosa – retrato.

Ao observar as fotografias pode-se constatar que as crianças brincam e ocupam o seu tempo livre organizadas em pequenos grupos, algumas permanecem sozinhas e as mais novas brincam por vezes com as mais velhas.

Das actividades de tempos livres e lazer temos aquelas que são inteiramente da responsabilidade das crianças, ou seja que são espontâneas; temos as actividades propostas e orientadas pelos técnicos, as actividades de rotina e as actividades propostas pela Investigadora.

As crianças aderem com entusiasmo às actividades propostas pela Investigadora e técnicos mas as que têm maior adesão são aquelas que as crianças próprias criam espontaneamente, as actividades de rotina nem sempre têm a adesão esperada, o interesse aumenta ou diminui consoante o incentivo.

Observamos também que existem fotografias tiradas pelas crianças que procuraram captar o divertido das situações, o que vem demonstrar o interesse das crianças pelo diferente, pelo risco, pela aventura.

As crianças poderão tomar consciência do seu eu individual e do seu eu grupal nas interações sociais livres e/ou orientadas que estabelecem?

Apesar da dificuldade de algumas crianças em aceitar-se e da visão mais negativa a seu respeito, ou seja, uma baixa autoestima, elas procuram sempre identificar-se com alguém, possuem sempre referenciais.

A imagem positiva e/ou negativa que a criança apresenta de si, tem importância na construção da sua identidade.

Algumas crianças acham-se 'feias', mas acabam por dizer que têm algumas qualidades e pareças com os familiares, a imagem de si é construída e baseada nas relações que estabeleceram anteriormente e nas que estabelecem no presente e que lhes dá uma perspectiva mais real, "a identidade constrói-se no duplo movimento relacional de aproximação e oposição; de abertura e fecho; de assimilação e diferenciação" (Lipiansky, 1998:24). As referências que possuem da família, e o afecto que possuem por alguns dos seus elementos, em particular, fazem parte da sua identidade pessoal; a instituição procura manter uma relação estreita e cordial com as famílias, nem sempre são elementos que constituem as famílias nucleares de origem, mas outros elementos da família que a criança tem como referência.

As crianças acabam por se identificar em especial, com os pais, com os irmãos, depois com os amigos, com ideias e modelos de família, que acabam por reconhecer não querer seguir, ou seja, querem casar, ter filhos, mas nunca abandoná-los; confrontadas com outros modelos de identificação elas procuram criar uma percepção melhor de si.

A construção da identidade só faz sentido na interacção com os outros e cada um percebe-a melhor se adoptar o ponto de vista do outro e do grupo a que pertence.

Nem sempre a relação com o grupo de crianças é pacífica, existem algumas crianças que não conseguem fazer amigos dentro da instituição e a imagem que têm delas é extremamente negativa colocando a questão numa situação ambivalente, ou seja, se não me baterem e me deixarem brincar com elas ou me respeitarem, sou amigo, senão não têm a minha amizade.

Torna-se complicado para as crianças gerir as emoções e os afectos e as agressões que lhe são feitas, por isso reagem agressivamente quer física, quer verbalmente; como é natural nas relações de amizade, emergem sempre alguns conflitos, “vemos que as relações de amizade entre pares são de muitas maneiras, o reflexo dos valores e culturas das quais emergem; uma análise comparativa demonstra a importância de ver a amizade como um processo colectivo e cultural e deste ponto de vista, a cultura não é simplesmente uma força ou variável que afecte como as crianças poderão tornar-se ou ter amigos; até certo ponto o processo de amizade é visto como profundamente embutido na reprodução colectiva, interpretativa das suas culturas” (Corsaro, 1997:149).

O próprio conflito contribui para a organização do grupo de pares, a reafirmação de valores culturais, o desenvolvimento individual e a apresentação da self, contribui ainda para a complexidade estrutural e diferenciação da cultura de pares (Corsaro, 1997:161).

São crianças que também desenvolvem amizades verdadeiras e íntimas.

A identificação ao grupo só acontece se houver coesão, “as identidades colectivas são processos sociais dinâmicos, em contínua evolução que se constróem por reunião ou oposição”(Lipiansky, 1998: 146).

Para além do grupo de pares as crianças são confrontadas com os outros adultos e mesmo com estes acontecem por vezes interacções menos amistosas, mas apesar disso a maior parte consegue ter como referência alguns desses adultos.

As crianças possuem um grande sentido de justiça, desafiam o controle e a autoridade do adulto, são extremamente sensíveis à hipocrisia e injustiça por parte dos adultos, e apelam muitas vezes aos seus direitos, “para algumas crianças o desafiar a autoridade do adulto vai além de falar por trás argumentando ou apontando as injustiças, e de facto, activamente desafiando a autoridade do adulto, desafiando as regras dos adultos e recebendo acção disciplinar, muitas vezes vem valorizar a relação entre as crianças” (Corsaro, 1997:185).

A identidade é definida assim, não só por aspectos positivos mas também por aspectos negativos, a partir deles a criança toma consciência daquilo que tem que evitar e a criar defesas, “a identidade aparece como um sistema dinâmico que é o lugar de uma tensão entre traços positivos e traços negativos” (Lipiansky, 1998: 147).

Acredita-se assim, que a criança toma consciência do seu eu individual e do seu eu grupal principalmente em situações de tempo livre e lazer, as actividades preferidas das crianças como espaço livre e criativo, o brincar e as actividades de lazer são os principais factores de construção das identidades, pois é aí que as crianças têm oportunidade de desafiar e se opor à autoridade e também valorizar as suas práticas (Ferreira, 2000:69), “as identidades são construídas em interacção contínua com as condições e experiências proporcionadas pelo meio envolvente” (Abrantes, 2003:94).

As interacções sociais estabelecidas quando a criança brinca permitem-lhe desenvolver determinadas competências e testar outras, é desta forma que elas vão percepcionando, intuindo e agindo sobre o seu meio envolvente (Saramago, 1994:165).

Salienta-se aqui algumas dessas competências e habilidades como e o exemplo da criação de alcunhas para a maior parte das crianças. Essas alcunhas são atribuídas segundo a proveniência da criança (local, região, ...) – *Damaia, Preto falso*; parecenças com personagens de animação ou ficção – *Rato Mickey, Tio Rex, Pinóquio, Lubisomen*; capacidades especiais e diferenças – *cientista, D’Jay*; carinho, amizade existente e tamanho – *Jorginho, Pulga, Né-Né, pequenino*; comportamento – *migalhas*; dificuldades apresentadas – *Tata, Perninhas, Piscas, Miroelho, Dentes*; apelidos – *Chicote*.

São as interacções informais que produzem as disposições e identidades das crianças.

As dinâmicas interaccionais, sendo em parte espontâneas, são condicionadas por oportunidades e contextos específicos.

Para além de começarem a estabilizar suas identidades começam a adquirir habilidade para reflectir e avaliar a importância de mudar comportamentos, falar entre si e com os adultos, assim sendo tornam-se actores individuais na produção colectiva das suas culturas de pares. Reconhecem também que a sua cultura de pares afecta e afectará de um modo geral o mundo do adulto.

As crianças poderão (re) construir suas identidades pessoais e sociais no quotidiano da Instituição?

Considera-se que a criança é capaz de construir sua identidade quando sustentada na alteridade, ou seja, quando afirma a sua autonomia e se diferencia face aos outros, quando a criança procura integrar-se nos grupos de pertença e referência, identificando-se com eles, "...as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão, por intermédio de práticas de confirmação e de práticas de distinção classistas e estatutárias, e que todo este processo, feito de complementaridade, contradições e lutas, não pode senão conduzir, numa lógica de espelhos, a identidades impuras, sincréticas e ambivalentes" (Pinto, 1991:219 & Saramago, 1994:153).

Relativamente à identidade pessoal e segundo Goffman (1993) a criança só constrói sua identidade pessoal na interação representando diversos papéis, ao desempenhar esses papéis as crianças conhecem-se umas às outras e conhecem-se a si próprias (=máscara). Faz alusão ainda à 'fachada pessoal' cujos estímulos se dividem em "aparência", "modo" e "maneiras" e que se procuram sejam sempre coerentes entre si.

Apesar de algumas crianças não se sentirem bem na instituição há aquelas que procuram uma melhor adaptação e integração e construir aí seu projecto de vida e suas identidades, o que Abrantes (2003) designa por identidades construtivas, as crianças procuram ter sucesso na escola, investir nos seus conhecimentos académicos, investir em experiências novas, ou seja, valorizarem-se no quotidiano e no futuro, "...a preocupação permanente do indivíduo não é simular ou manipular, mas sim integrar-se, ajustar o seu comportamento às exigências morais e sociais exteriores, manter uma certa coerência na definição da situação, num jogo permanente de negociação e de procura de aceitação" (Mendes, 2001). Por oposição fala em identidades desvalorizadas atribuindo-lhes por base as carências económicas e desintegração escolar, e que se manifestam em crianças com fracos recursos económicos, desfavorecidas.

Sabe-se que as crianças que estão na instituição muitas delas, ou melhor, a maior parte encontra-se aí por problemas económico-sociais dos pais, o que no meu entender e dadas as circunstâncias e face às respostas que deram não é motivo impeditivo para deixar de investir em si e no seu futuro, claro que algumas têm fracas expectativas (para alguns!), mas continuam acreditar que é possível fazer algo produtivo e isso é que é pertinente e importante salientar.

Apesar da sua situação estigmatizante ainda acreditam nas suas potencialidades, o que leva a constatar que as crianças constroem e reconstroem suas identidades pessoais e sociais na instituição.

Poderão as crianças construir suas identidades no grupo geral e no grupo restrito do lazer?

A identidade pode ser considerada, relacional, dinâmica, plural e interactiva Saramago (1994). Reportando-nos à nossa investigação ela é **relacional** porque as crianças estabelecem relações complexas com diferentes actores sociais (pais, grupo de pares, professores, outros adultos, ...); é **dinâmica** porque essas mesmas crianças constroem suas identidades nos diferentes contextos da sua vida e com os quais estabelecem continuamente relações identitárias e com diferentes agentes sociais; **plural** porque não existe apenas uma identidade, mas várias identidades sociais; **interactiva** visto as identidades só poderem ser concebidas dentro de cada contexto e onde as crianças constroem ou reconstroem suas identidades mediante os papéis que aí desempenham ou que lhe são atribuídos.

Por conseguinte, pode-se verificar que as crianças apesar de privilegiarem as actividades de lazer em conjunto restrito de amigos como o jogar à bola, jogar ao berlinde, ..., também preferem actividades de grupo geral, mesmo as que sejam previamente planeadas e organizadas como os torneios, e, é aí que se vê inclusive a competição que existe entre elas, uma competição saudável.

Todas estas propostas apresentadas têm em vista proporcionar às crianças experiências que facilitem a organização em grupo e fortaleça os hábitos de cooperação entre si o que implica respeitar as regras e respeitar o outro. Assim sendo, neste tipo de actividades e/ou noutras em que a criança experimenta, cria e inventa, desenvolve a sua própria identidade e aprofunda o aumento de confiança em si, torna-se mais segura e autónoma.

As actividades de lazer deverão fomentar a imaginação e a criatividade, permitir a expressão e a partilha de sentimentos e emoções.

Goffman (1993) diria que quando os indivíduos cooperam para manter uma certa impressão, estamos perante uma equipa onde existem diversas interacções e é o que acontece quando as crianças se juntam e planeiam suas brincadeiras “os indivíduos podem reunir-se formal ou informalmente num grupo de acção em vista de promoverem interesses semelhantes, ou colectivos através dos meios ao seu dispor (:105).

Mas por vezes, também os conflitos são salutareos e o organizar brincadeiras em ‘equipa’ proporcionará a construção de suas identidades dentro destas interacções sociais, como diria Mendes (2001) as crianças formam suas identidades “do ruído social, dos conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização”. As identidades acabam por ser “reconstruídas na acção” e dependendo das situações, “é nos tempos de lazer que a acção do grupo mais influencia o desenvolvimento das identidades, proporcionando a oportunidade para, por um lado, exaltar as atitudes de desafio e de oposição à autoridade e, por outro, dar sentido às práticas não conformistas em que se envolvem” (Ferreira:2000).

Apesar de serem crianças normalmente com problemas de comportamento muitas delas conseguem criar empatias e identificar-se com alguém.

Relembrar aquela criança (E18) que foi a raiz do título desta dissertação, que diz que quando for grande quer “ir para os Estados Unidos...fazer invenções”; ela consegue desde já traçar o seu próprio projecto de vida e construir a sua própria identidade social distinguindo-se no grupo pela sua forma de estar e de pensar – “o Cientista”.

Importante será referir que muitas vezes o partilhar de objectivos comuns dentro, quer do grupo geral, quer do grupo restrito do lazer desenvolve alguns factores de resiliência incluindo por exemplo, as verdadeiras amizades, o relacionamento com determinados técnicos e responsáveis, o sentido de controlo e o desenvolvimento de competências de resolução de problemas (3).

(3) (Phillips e Cohen, 2000 citados por Oliveira, 2004)

V. Considerações Finais

*... "Para que possamos voltar a encher o país de algo que
é típico dos mais novos e que demora muito
a desaparecer: a esperança.
Com eles, pintemos as nossas paisagens de verde.
Verde – esperança".
(Strecht; 2006:29)*

Em forma de conclusão e, como resposta à problemática inicial pode-se enfatizar que as crianças em estudo constroem suas identidades no quotidiano, tempos livres e lazer.

As dificuldades que as crianças sentem em possuírem figuras de vinculação, ou seja, em estarem vinculadas a alguém prendem-se com os seus antecedentes vinculativos em relação aos pais, são crianças marcadas por situações de abandono, perda, ausência, negligência, maus tratos, ... As experiências de vida e as suas relações afectivas são frágeis ou inexistentes acrescentando ainda a ausência de regras e noção de limite o que fomenta verdadeiramente a revolta, os comportamentos de oposição, provocação e de agressão.

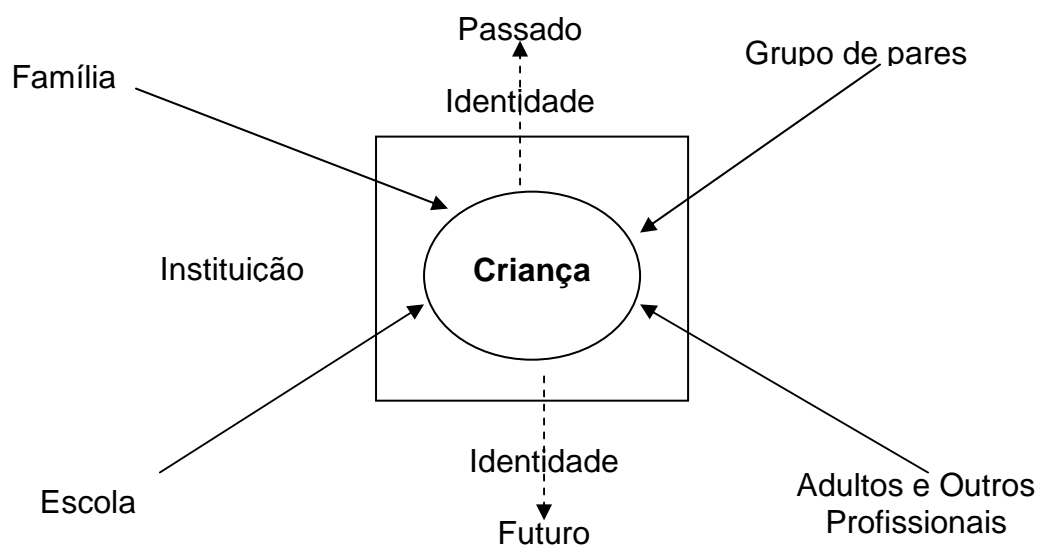
Como figura principal de vinculação a Mãe, sua ausência/presença é sempre mencionada, quanto ao pai geralmente a sua ausência nem é referenciada. A questão prende-se com a impossibilidade destas crianças se sentirem seguras quer emocional quer afectiva, quer socialmente, o que lhes traz assim, por acréscimo dificuldades em encontrar referências vinculativas no contexto da instituição.

Para elas tudo funciona como espaço de aventura e a regra é a sobrevivência a qualquer preço, em relação aos técnicos existe uma ambiguidade, para algumas são a base de confiança, protecção, incentivo e o apelo à capacidade de mudança, para outras a punição e o castigo.

A instituição também, ao assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de projectos de vida para as crianças contribui para a construção de suas identidades pessoais ao longo do tempo.

As crianças constroem suas identidades principalmente em pequenos grupos de amigos estando envolvidos por vezes os adultos que com elas trabalham quer dentro quer fora da instituição – o grupo social.

O seguinte esquema apresenta uma perspectiva de como estas crianças (re) constroem suas identidades e quais os elementos primordiais que contribuem para tal construção:



*Esquema 1 - Perspectiva de (re) construção da Identidade da Criança
(Adaptação de Chakrabarti, Mono & Hill, Malcolm (2000:53))*

Apesar de as relações serem muitas vezes conflituosas, as crianças conseguem de alguma forma, construir suas identidades pessoais, sabendo discernir o que é certo e/ou errado, o que querem realmente da vida e quais as suas limitações; constroem também suas identidades sociais, na medida em que procuram o grupo de amigos ideal para conviver e relacionar-se de uma forma amistosa e de partilha de afectos e sentimentos.

Para terminar esta dissertação nunca antes sem referir que este estudo se enquadra na Sociologia da Infância e teve o propósito de salientar a criança como sujeito e actor social construtora de suas identidades num contexto próprio.

Em jeito de conclusão, estas crianças mesmo inseridas num contexto institucional, são elas próprias construtoras de cultura, a cultura do lazer próprio deste tipo de contexto e tipo de interacções estabelecidas como diz Sarmiento (2003), as crianças têm uma capacidade de “construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos dos adultos de significação e acção” falando aqui de “culturas de infância”; assim, estas resultam “da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais”.

VI. Bibliografia:

Abrantes, Pedro (2003). Identidades Juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, pp. 93-115.

Almeida, Ana Nunes (2003), "Família, conjugalidade e procriação: valores e papéis" in Vala Jorge et al. (orgs.), *Atitudes Sociais dos Portugueses. Valores Sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 47 – 86.

Almeida, A. N. (2000), A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes, *Fórum Sociológico n.ºs ¾ (2ª série)*, pp 11-32.

Almeida, A. N. (2000), A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes, *Fórum Sociológico n.ºs ¾ (2ª série)*, pp 33-47.

Almeida, A. N; Guerreiro, M. D; Lobo, Cristina; Torres, A. e Wall, K. (1998), "Relações Familiares: mudança e diversidade", in Viegas, J.e Firmino da Costa, A. (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?* Oeiras:Celta, pp. 45 – 76.

Ariès, Philippe (1986), *História social da criança e da família*, Guanabara.

Barbosa, M. C. S. (2000), Fragmentos sobre a rotinização da infância, *Educação & Realidade*, 25 (1): 93 – 113 (Jan. /Jun.).

Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Branco, Maria Eugénia C. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Livros Horizonte, Lda.

Bryman, Alan (2004). *Social Research Methods*. Oxford University Press.

Burgess, Robert G. (2001). *A Pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Caeiro, Ana (2000), Mães solteiras: um breve olhar sobre a construção social da realidade, *Fórum Sociológico n.ºs ¾ (2ª Série)*, pp. 127-142.

Carneiro, R. e tal. (2005), *Casa Pia de Lisboa – um projecto de esperança: as estratégias de acolhimento das crianças em risco*, Relatório Final, Principia.

Carvalho, M. J. L. (2004), Outros modos de brincar – actividade lúdica em contexto institucional, *Infância e Juventude* nº 2 (Abril – Junho).

Chakrabarti, Mono & Hill, Malcolm (2000). *Residential Child Care – International perspectives on links with Families and Peers*. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia.

Conde, Idalina (1990). Identidade nacional e social dos jovens. *Análise Social*, vol.XXV (108-109) (4º e 5º), pp. 675-693.

Contador, António C. (2001). A Música e o processo de identificação dos jovens negros portugueses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, pp109-120.

Costa, António F. (1999). *Sociedade de Bairro, Dinâmicas sociais de identidade cultural*, Oeiras: Celta Editora.

Delgado, Ana Cristina C. & Muller, Fernanda (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas, *Cadernos de pesquisa*, v.35, n.125, p. 161-179, Maio/Agosto.

Delgado, Paulo (2003). Identidade e Mudança: princípios, funções e dilemas do acolhimento familiar. *Infância e Juventude* 4. Revista do Instituto de Reinserção Social. Outubro – Dezembro.

DUBAR, Claude (2006). *A Crise das Identidades – a interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.

François, Alain (trad.) (2004), Para uma sociologia da pequena infância, Plaisance, Eric, *For an early childhood sociology*, Texto policopiado.

Fraser, Sandy & al. (2004). *Doing Research with children and young people*. London: SAGE Publications.

Ferreira, Pedro M. (2000). Controlo e Identidade: a não conformidade durante a adolescência, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, pp. 55-85.

Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

Gittins, Diana (2004), The historical construction of childhood in Kehily, Mary Jane (2004). *An Introduction to Childhood Studies*. McGraw-Hill International Education: Open University Press.

GOFFMAN, Erving (1993). *A Apresentação do Eu na vida de todos os dias*. Antropos. Relógio D'Água.

Haywood, Les e tal. (1995), *Understanding Leisure*.

Jenks, Chris (2004). *Constructing Childhood Sociologically (77-95)*

Leandro, M. E. (1994). "Complexidade das estruturas familiares na sociedade moderna", *Theologica*, 2ª Série 29, 2, Braga, Faculdade de Teologia – Extensão da Universidade Católica, pp. 13-29.

Leandro, M. E. (1995) "Pluralidade de modelos familiares na sociedade contemporânea" in *Família e Solidariedade*, Actas. II Semana Social promovida pela Conferência Episcopal Igreja Católica Portuguesa, Debates – área A, Coimbra, pp. 79-110.

Leandro, M. E. (1998). "A realidade familiar em Portugal na viragem do milénio", in *A Família na viragem do século*. Braga. FUSOB. pp. 41-57; 68-69.

Leandro, Maria Engrácia (2001), *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*, Lisboa: Universidade Aberta.

Léssard-Hébert, Michelle et al. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*.

Lipiansky, Edmond M. (1998). L'Identité Personnelle in Ruano-Borbalan, Jean-Claude (Coord.). *L'Identité – l'individu, le groupe, la société*. Éditions Sciences Humaines.

Lopes, Ana Elisabete (2001). Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial In Kramer, Sónia & Leite, Maria Isabel (Orgs.), *Infância e Produção Cultural (3ª edição)*. Papyrus Editora.

Magalhães, D. M. (1991), A sociedade perante o lazer: geração do lazer ou do não-sei-que-fazer?, *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras – UP, I Série, vol. 1, pp. 165-174.

Marreiros, Guilhermina (2004), As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. O papel das Comissões na promoção das crianças e jovens, *Infância e Juventude* nº2 (Abril – Junho).

Marteleira, Joana (2005), Jovens à margem: análise sociológica de um centro educativo, *Infância e Juventude* nº 1 (Janeiro – Março).

Mendes, José Manuel (2002). O desafio das identidades In Santos, Boaventura de Sousa (Org.). *Globalização – Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento.

Montandon, Cléopâtre (2001), Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa in *Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*, Brasil: Editora Autores Associados nº 112.

Neto, Carlos (1997), Tempo & Espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais in Neto, Carlos (1997) (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*, Universidade Técnica de Lisboa, Edições FMH, pp. 10-22.

Neto, Carlos (1994), A Família e a institucionalização dos tempos livres, *LUDENS – Vol. 14, n~1, Jan. – Mar.*, pp. 5-10.

Neto, Carlos (2001), A criança e o jogo – perspectivas de investigação, in Pereira & Pinto (Coord.) (2001), *A Escola e a criança em risco: intervir para prevenir*, Colecção em foco, Porto: Edições ASA, pp. 31-51.

Oliveira, A. M. R. (2004), Entender o Outro (...) Exige mais, quando o Outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da Infância no Contexto da Educação Infantil, in Sarmiento & Cerisara (2004), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto: ASA.

Pais, José Machado (2002), *Sociologia da Vida Quotidiana. Teorias, métodos e estudos de caso*, Imprensa de Ciências Sociais.

Pedroso, João (1998), *A reforma do direito de Menores: a construção de um “direito social”? (a intervenção do estado e da comunidade na promoção dos direitos das crianças)*, Oficina do CES (Centro de Estudos Sociais), Coimbra, nº 121/Junho.

Pedroso, João & Fonseca, Graça (1999), A justiça de menores entre o risco e o crime: uma passagem...para que margem? *Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 55/Nov.*, pp. 131-165.

Pereira, B. & Neto, C. (1994), O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas, *LUDENS – vol. 14, nº1, Jan. – Mar.*, pp. 35-41.

Pessanha A. M. A. (2001), A utilização de tempos livres na integração de alunos na Escola Básica 2, 3 de Telheiras in Pereira, Beatriz & Pinto, Adelina Paula (Coord.) (2001), *A Escola e a criança em risco: intervir para prevenir*, Colecção em foco, Porto: Edições ASA.

Pinto, José Madureira (1991). Considerações sobre a produção social de Identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32 (Junho). Pp.217-231.

Pinto, Manuel (1997), A Infância como construção social in Pinto & Sarmiento (1997), *As Crianças: contextos e identidades*, Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.

Portugal, Gabriela (1990), Família: em que medida é responsável pelo desenvolvimento da criança? Universidade de Aveiro in *A contribuição da família no desenvolvimento da Criança: Ensaios*. Revista ESES: A revista da Escola Superior de Educação de Santarém, nº2 – Junho, 49-54.

Prout, Alan (2004), *Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*, Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância 2004/2005, Texto policopiado.

Relatório da Comissão para a reforma do sistema de execução de penas e medidas (Direito de Menores), 1997, Lisboa, MJ.

Relatório da Comissão interministerial para o estudo da articulação entre os Ministérios da Justiça e da Solidariedade e Segurança Social, 1997, Lisboa, MTS.

Relvas, Ana Paula (2000), *O ciclo vital da Família: perspectiva sistémica*, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto: Edições Afrontamento.

Roberts, Helen (2005). Ouvindo as Crianças: e escutando-as in Christensen Pia & James, Allison (org.)(2005). *Investigação com crianças – perspectivas e práticas*. Edições Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Rocha, Cristina & Ferreira, Manuela & Neves, Tiago (2002), “O que as estatísticas nos ‘contam’ quando as crianças são contadas” ou...as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875 – 1925), *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 17, 33-65.

Rocha, Dulce (2001), A Convenção dos Direitos da Criança – Dez anos, in Pereira, Beatriz & Pinto, Adelina Paula (Coord.) (2001), *A Escola e a criança em risco: intervir para prevenir*, Coleção em foco, Porto: Edições ASA.

Rocha, E. A. C. (2004), Criança e Educação: Caminhos da Pesquisa, in Sarmiento & Cerisara (2004), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto:ASA.

Ruskin, Hillel & Sivan, Atara (2000), Leisure Education in school systems. Saramago, Sílvia S. S. (1994). As Identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 16, pp151-171.

Saramago, Sílvia Sara Sousa (1994). As identidades da infância – Núcleos e processos de construção das identidades infantis. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 16: 151-171.

Sarmiento & Pinto (1997), *As crianças: contextos e identidades*, Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.

Sarmiento, M. J. (1997), As crianças e as organizações: desafio à gestão de instituições para a infância, *Cidade Solidária – Revista da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa* nº4, 24-27.

Sarmiento & Pinto (1997), As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo in *As Crianças: contextos e identidades*, Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.

Sarmiento & Pinto (1997), *As Crianças: contextos e identidades*, Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.

Sarmiento, M. J. (2000), Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias, *Sociedade e Cultura* 2, *Cadernos do Noroeste*, Série Sociologia, vol. 13 (2), pp 145-164.

Sarmiento, M. J. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação in Zago, Nadir & al. (orgs.) (2003). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro, OP&A Editora, 137-179.

Sarmiento, M. J. (2003), *Imaginário e Culturas da Infância*, Texto policopiado.

Sarmiento, M. J. (2004), As culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade in Sarmiento & Cerisara (2004), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto: ASA.

Sarmiento, M. J. (2004). *Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância*, 5º Congresso Português de Sociologia. Braga. Universidade do Minho, 12 a 15 Maio. Texto Policopiado.

Segalen, Martine (1999), *Sociologia da Família*, Lisboa: Terramar.

Serrano, João & Neto, Carlos (1997), As rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano in Neto, Carlos (1997) (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*, Universidade Técnica de Lisboa, Edições FMH, pp. 206-225.

Silva, Maria do Céu Cerqueira (2000), Os tempos livres dos “meninos do LETHES”. Contingências do meio rural in *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, III Vol., Universidade do Minho.

Sirota, Régine (2001), Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objecto e do olhar, in *Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*, Brasil: Editora Autores Associados nº 112.

Smith, Peter (1997), Lutar a brincar e lutar a sério: perspectivas sobre a sua relação in Neto, Carlos (1997) (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*, Universidade Técnica de Lisboa, Edições FMH, pp. 23-31.

Soares, Natália Fernandes (s/d), *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação*, texto policopiado.

Soares & Tomás (2004), Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças, in Sarmiento & Cerisara (2004), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto: Edições ASA.

Soares, N. F.; Sarmiento, M. J.; Tomás, C. (2004). Investigação de infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology – Amsterdam*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Texto Policopiado

Sousa, Jerónimo (2005), *Sobre a situação das crianças e jovens em risco* in www.pcp.pt/actpol/temas/criancas/sg20050503.htm.

Strecht, Pedro (1999), *Preciso de ti: perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*, Lisboa: Assírio & Alvim.

Strecht, Pedro (2002). *Crescer Vazio*. Lisboa: Assírio & Alvim

Strecht, Pedro (2006). *Olha por mim: reflexões sobre temas da infância e adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Vasconcelos, Teresa M. S. (1996). Onde pensas tu que vais? Senta-te. Etnografia como experiência transformadora. *Educação, Sociedade & Culturas* nº6, 23 – 46.

Vilarinho; Maria Emília (2004), As crianças e os (des) caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal in Sarmiento & Cerisara (2004), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto:ASA.

www.verbojuridico.net

www.ambito-juridico.com.br

www.pgr.pt

www.portaldocidadao.pt

www.unicef.pt

www.giea.net

www.malhatlantica.pt

www.juripress.pt

www.portugal.gov.pt

VII. Anexos

Entrevista

- Como achas que és, em termos de aparência física? E, em termos de qualidades/defeitos? Como te caracterizas?

- E, para os teus colegas e amigos? Como achas que eles te vêem?

- Como achas que te vê a tua família? E, os outros adultos?

- Com quem achas que és parecido, dentro da tua família? Porquê?

De onde vens vive-se de maneira diferente daqui? Como se vive? Como vivias?

- O que gostas de fazer, na Instituição? Como ocupas o teu tempo?

- O que gostavas de fazer ou o que fazias antes de vir para a Instituição?

- O que queres fazer quando fores maior ou tiveres mais idade?

Categorização das Entrevistas

Categorias	Subcategorias
Identidade Pessoal SELF	Como me sinto
	Aparência física
	Qualidades
	Defeitos
	Parecenças
	Caracterização geral
Representações	Visão dos Amigos
	Visão da família
	Visão dos adultos
Trajectos e Práticas	Vivência passada
	Vivência presente
	Ocupação do tempo na Instituição
Gostos e Aspirações	Gostar de fazer no presente
	Gostar de fazer no passado
	Gostar de fazer no futuro

Categorização das Notas de Campo

Apresentação	Gentileza
Visita	A capoeira
Negociação	A agressão
Questionamento	A acusação
Jogo simbólico	A morte
Diálogo	A provocação
A Família	O computador
Interacção negativa	O medo
Jogos	A Leitura
Organização de actividades	O afecto
Pedidos	Actividade proposta
Curiosidade “O querer saber...”	Imaginação
Inadaptação à Instituição	Expectativas
Opiniões	Disciplina
Tempo livre	Lanche
Interacção positiva	Jantar
O proibido	Torneio
A destruição	Incentivo
Competição	A partilha
Ocupação	Catequese
Criatividade	Propostas
Adaptação	Os castigos

Rotinas	Regras
A quinta	Decepção
Tristeza	Negociação
O brincar	O futuro...
A morte	

Representações

Interacções negativas (agressão, acusação, provocação, medo, tristeza, decepção, ...)
Interacções positivas (gentileza, afecto, incentivo, partilha, ...)
Adaptação/Inadaptação à Instituição

Gostos e Aspirações

Diálogos com a Investigadora
Pedidos/Solicitações/Propostas
Curiosidade
O proibido
A destruição
Competição
O Futuro/Expectativas

Trajectos e Práticas

Jogo simbólico/Jogos de Regras
Tempo Livre/ Organização de Actividades/Ocupação/Criatividade/Leitura/Imaginação/O Brincar/O Computador/A Quinta
Rotinas e Regras da Instituição (Capoeira, Lanche, Jantar, Catequese, Estudo, Castigos, Disciplina, ...)
Actividades propostas pela Investigadora
A Morte
Opiniões
Família

Identidade Pessoal SELF	Como me sinto	E1:“Porque às vezes estou zangado com algum amigo, e às vezes eu queria jogar à bola com eles e eles não me deixam, e eu fico triste...”; “...sou feio...”; “... e eu não engoli isso”; “...às vezes fico...vermelho”. E2:“Sinto-me à vontade, tenho amigos”.
	Aparência física	E1:“Médio e magro”. E3:“Tenho olhos verdes, cabelo curto e não sei mais nada...”. E18:“Sou bom, tenho tudo no sítio, sou alto, tenho olhos pequenos...”.
	Qualidades	E2:“Bonito, limpo, carinhoso, mais nada...”, “tenho algumas coisas boas”. E3:“Gosto de ajudar os outros, não gosto que me mintam...”. E18:“Sou bom, ajudo os meus colegas e, ...faço coisas boas, alguns dias...”. “Sou forte, ginasta, jogo futebol, às vezes faço capoeira, às vezes não...e mais nenhuma coisa...”
	Defeitos	E1:“Sou trapalhão a falar, atrapalho-me a comer, às vezes faço asneiras...”. E2:“...de bom...não tenho nada...” E3:“vaidoso...”. E18:“O meu defeito é ser...fazer muito teatro, às vezes...falador”.
	Caracterização geral	
	Parecenças	E1:“...diz que eu sou parecido com a minha mãe...porque é os meus irmãos que me dizem...”. E2:“Com o meu irmão...porque somos igualzinhos”. E3:“Com a minha irmã...tenho os olhos iguais a ela, tenho a cara parecida com ela.” E18:“Com o meu irmão...porque quando tinha o cabelo grande também tinha igual a mim e às vezes quando ele compra coisas eu às vezes também compro igual a ele.”

Representações	Visão dos Amigos	E1: "Animado, às vezes triste...vêm-me triste". E2: "Um amigo. Sim tenho um amigo, o Dr. J, a D. A, a A, o Dr. M". E3: "Como amigo...um bom companheiro mas só com um amigo, o T". E18: "Às vezes bem outras vezes mal...que sou bom e amigo".
	Visão da Família	E1: "Mais ou menos feio". E2: "Porque gostam de mim e eu gosto deles". E4: "...como membro da família...", "...faço parte...bem comportado, educado, trabalhador, acham que posso ir a casa quando é preciso...". E18: "Muito bem", "...às vezes a minha mãe diz que eu sou muito importante para ela", "...porque ela gosta de mim...".
	Visão dos Adultos	E4: "Educado, bem comportado, vivo bem na sociedade". E5: "Os Educadores aqui gostam de mim, não têm que dizer queixa de mim, os professores também não têm queixas de mim...só quando não passo, dizem". E18: "Não sei, não sei...olha dizem para eu ir buscar qualquer coisa de comer, fazer um favor...".
Trajectos e Práticas	Vivência passada	E1: "Da Madalena...", "...na minha casa não tem carros,...não tem chuveiro...e não era assim tão grande...". E2: "De Contumil...", "...não é um colégio...brincava, tem campos de futebol, tem parque, tem muita coisa...". E3: "Lourosa...", "...o falar, é mais barato lá, as coisas, e tem costumes diferentes".
	Vivência presente	E1: "Aqui tem carros...", "...aqui tem chuveiro...". E5: "...sobre o meu comportamento em casa...eu agora tenho-me portado bem...penso que é o meu avô, é chato! quero andar de bicicleta e ele já pensa em sair".

	Ocupação do tempo na Instituição	<p>E1: "Correr...jogar à bola no campo de futebol...", "A brincar a jogar berlindes, a correr, muita coisa, a ...fazer desenhos".</p> <p>E2: "Desenhos, ver televisão e estudar". "Estar aqui a falar com a Drª F, com a Drª R e com o Dr. E". "Estou no recreio a brincar...aqui à frente, a fazer nada...".</p> <p>E3: "Computador...às vezes faço desenhos, muitas vezes leio bandas desenhadas, muitas vezes ver filmes, outras vezes vou jogar futebol...".</p>
Gostos e Aspirações	Gostar de fazer no presente	
	Gostar de fazer no passado	<p>E2: "Jogar à bola...não porque estou pior...".</p> <p>E3: "Gostava de ver televisão...lá via sempre, chegava a casa e via logo televisão...".</p> <p>E5: "Antes de vir, andar de bicicleta...".</p>
	Gostar de fazer no futuro	<p>E1: "Cortar carne, Talhista,...quando for grande vou trabalhar com ele (pai)...".</p> <p>E2: "...ser trolha...construir casas, é para isso."</p> <p>E4: "...gostava de ficar em casa de vez...ser empregado de restaurante."</p> <p>E5: "Estou em dúvida entre cantor e maquinista...maquinista, gosto muito de comboios e isso, cantor, gosto muito do Quim Barreiros."</p> <p>E18: "Ir para os Estados Unidos...fazer invenções."</p>