UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL ACERCA DOS SEUS DIREITOS

Blenda Carine Dantas de Medeiros

Natal

2015

Blenda Carine Dantas de Medeiros

A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL ACERCA DOS SEUS DIREITOS

Dissertação elaborada sob orientação da Prof.ª Dra. Rosângela Francischini e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal

2015

Seção de Informação e Referência
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Medeiros, Blenda Carine Dantas de
A compreensão de crianças em situação de acolhimento institucional acerca dos seus direitos / Blenda Carine Dantas de Medeiros. – Natal, RN, 2015.
275f.

Orientadora: Rosângela Francischini.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – Programa de Pós-graduação em Psicologia.

1. Psicologia infantil – Dissertação. 2. Direitos das crianças – Dissertação. 3. Participação infantil – Dissertação. 4. Infância - Dissertação. I. Francischini, Rosângela. II. Título.

RN/UF/BCZM CDU 159.922.7

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Psicologia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A dissertação "A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL ACERCA DOS SEUS DIREITOS", elaborada por Blenda Carine Dantas de Medeiros, foi considerada aprovada por todos os membros da banca examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal-RN, 27 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Rosângela Francischini _____

Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza _____

Prof.ª Dra. Symone Fernandes de Melo _____

Dedico esta dissertação a Homem Aranha, Hulk, Rapunzel, Super Homem e Wolverine, crianças participantes, por estarem disponíveis de corpo e alma para contribuírem com este trabalho construído conjuntamente, e por me cativarem de forma tão profunda.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Vitória, e ao meu pai, Beethovem, pelo incentivo constante aos estudos e à educação, por não medirem esforços para que eu siga em busca dos meus objetivos e sonhos, e pelo orgulho visível ante minhas conquistas, o que me traz energias para seguir na luta pelo que eu acredito.

À professora Dra. Rosângela Francischini, Ro, por ter sido uma educadora no sentido mais verdadeiro da palavra, pelo cuidado e atenção constantes, pelos ensinamentos, pelo companheirismo nessa jornada, pela amizade que vai além.

Ao meu companheiro de vida, Thiago, por acreditar mais em mim que eu mesma, e por me mostrar que o amor transcende nossas ações e enche de vida nosso fazer.

A tio Diniz, à tia Goretti, e a meus primos-irmãos Marina e Guilherme, minha segunda família, por me acolherem de braços abertos, e por todo o cuidado comigo durante minha morada no Seridó.

Às minhas irmãs, Bruna e Bianca, irmãs de sangue, e Caroline, irmã de vida, pelo apoio, pelos momentos de descontração que foram também parte deste processo, e pelo carinho.

À Aldeia SOS Caicó e toda sua equipe, pela parceria firmada e por abrirem as portas para este trabalho; em especial à Francineide, que se tornou companhia constante na pesquisa de campo, e que muito me ajudou na problematização e entendimento de algumas questões que surgiram no caminhar.

Às crianças participantes, pela disponibilidade e interesse em participarem desta pesquisa, e pelos saberes partilhados; e a todas as crianças e adolescentes da Aldeia SOS Caicó, pela calorosa acolhida.

SUMÁRIO

RESUMO 8

RESUMÉN 9

1. INTRODUÇÃO 10

2. DIREITOS HUMANOS 14

2.1. Retomada histórica sobre a construção dos Direitos Humanos 14

2.2. A garantia de direitos para a infância e adolescência 22

3. INFÂNCIA 30

3.1. Implicações de uma infância construída 30

3.2. Desenvolvimento infantil sob a perspectiva Sócio Histórica 35

3.3. Participação infantil em pesquisas 41

4. OBJETIVOS 45

5. MÉTODOS 46

5.1. Escolha do local da pesquisa 48

5.2. Caracterização da Instituição de acolhimento 50

5.3. Caracterização dos Sujeitos 51

5.4. Procedimentos e materiais 52

5.4.1. Inserção no espaço da Instituição e aquisição de conhecimento teórico sobre a Aldeia 54

5.4.2. Entrevistas semiestruturadas com a equipe de acolhimento e mães sociais 55

5.4.3. Observação participante 56

5.4.4. Mapeamento da casa 57

5.4.5. Roda de conversa 58

5.4.6. Jogos da memória 59

5.4.7. Jogos de quebra-cabeça 60

5.4.8. Vídeo 60

5.4.9. Fotografias da casa 61

5.4.10. Atividades livres 62

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO 64

6.1. A Aldeia Infantil SOS – história e princípios teóricos 64
6.2. Práticas profissionais voltadas para a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes acolhidos 77
6.3. A compreensão das crianças acerca de seus direitos 89
6.3.1. Organização do *corpus* da pesquisa 92
6.3.2. Noção de Direitos 97
6.3.3. Direitos à Família e à Moradia 115
6.3.4. Direito à Convivência Comunitária 144
6.3.5. Direito à Educação 152
6.3.6. Direito à Saúde 171
6.3.7. Direito ao Brincar 187
6.3.8. Direitos ao Lazer e à Cultura 209
6.3.9. Direito ao Bem estar próprio 223
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 241
8. REFERÊNCIAS 252
9. ANEXOS 257
10. APÊNDICES 270

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar como crianças com cinco anos de idade, acolhidas em uma organização não governamental na modalidade Casa Lar, situada na cidade de Caicó-RN, compreendem seus direitos, levando-se em conta suas experiências e vivências cotidianas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe de acolhimento da instituição, com o gestor, e com as cuidadoras residentes responsáveis pelas Casas Lar. Com as crianças, foram utilizados métodos participativos, a fim de potencializar a expressão infantil, como jogos, vídeos e fotografias. Foi possível perceber que algumas crianças não tem compreensão da sua condição de sujeito de direitos. No entanto, representam vários direitos específicos enquanto direitos das crianças, com ênfase aos direitos à família e à moradia, ao brincar e à educação. A figura materna aparece como uma das principais responsáveis pela garantia desses direitos, e a escola é retratada enquanto um espaço que possibilita, além da educação, a convivência comunitária, o brincar e a alimentação.

Palavras-chave: infância, direitos das crianças, participação infantil.

RESUMÉN

Esta investigación tiene como objetivo investigar cómo niños de cinco años de edad, acogidos en una organización no gubernamental en forma de casa-hogar, en la ciudad de Caicó-RN, entienden sus derechos, teniendo en cuenta sus experiencias y vivencias cotidianas. Fueron realizadas entrevistas semi-estructuradas con el equipo de acogimiento de la institución, con el gestor, y con las cuidadoras residentes responsables de las casas-hogares. Con los niños, fueron utilizados métodos participativos con el fin de potenciar la expresión de los niños, tales como juegos, videos y fotos. Se pudo observar que algunos niños no tienen comprensión de su situación como sujetos de derechos. Sin embargo, apuntan a una serie de derechos específicos como se fueran derechos de los niños, con énfasis en lo derecho a tener una familia y una casa, el juego y la educación. La figura materna aparece como uno de los principales responsables de proteger estos derechos, y la escuela se presenta como un espacio que permite, además de la educación, la convivencia comunitaria, el juego y la alimentación.

Palabras clave: infancia, derechos del niño y de la niña, participación de los niños.

1. INTRODUÇÃO

Me lembrava da menina
Escavacando o chão agreste,
Me lembrava do menino
Carregando melancias.

Em que terras desembocam
Esses talos de crianças
Mais finos que as maravalhas,
Mais fortes que a ventania?
(*Zila Mamede)*

Durante toda minha graduação, o tema infância me prendeu a atenção, tanto em termos de teoria como de prática. Aliada ao interesse pela psicologia comunitária, psicologia histórico-cultural de Vygotsky, e as práticas psicológicas voltadas aos contextos de vulnerabilidade, me inseri em grupos de discussão sobre garantia de direitos para crianças e adolescentes, e as implicações políticas da efetivação dos instrumentos normativos na vida das crianças, com foco para crianças em situação de risco e vulnerabilidade social.

Assim, participei, ao longo de toda a graduação, de pesquisas em parceria com programas que visavam à garantia de direitos de crianças e adolescentes; de extensões voltadas para o atendimento ludoterápico a crianças em acolhimento institucional e vítimas de violência; de projetos articulados de pesquisa e extensão, em bairros pobres de Natal-RN, com foco nas práticas comunitárias para desenvolvimento infantil e de

resiliência de crianças em situação de risco e vulnerabilidade; além de estágio curricular em um Centro de Referência em Direitos Humanos, que, dentre outras atividades, possibilitou o contato com crianças em assentamentos rurais e outras comunidades periféricas, com a realização de oficinas sobre direitos das crianças e necessidades da comunidade.

Diante disso, fui buscando aprofundamento sobre a discussão dos direitos das crianças e dos adolescentes, de forma a problematizá-la nas realidades que fui conhecendo. Realizar pesquisa e extensão nas comunidades, e perceber cada vez mais que as crianças tinham o que dizer, e que conheciam sua realidade, a realidade de seu bairro, e tinham opinião sobre o que poderia ou deveria ser feito ali com vistas a melhorar a vida de toda a comunidade, me fizeram repensar algumas práticas sociais direcionadas para as mesmas.

O próprio modelo colocado nas oficinas de meu estágio me levou a problematizar como seriam estas oficinas, se ao invés de colocarmos para elas quais eram seus direitos, começássemos pelos saberes que as mesmas tinham sobre isso. A partir dessa autorreflexão, me coloquei a pensar essa questão enquanto uma possibilidade de pesquisa para o mestrado, tendo em mente as contribuições que poderiam resultar do aprofundamento dessa discussão com os sujeitos crianças enquanto ativos na construção desse pensamento.

O caminho trilhado e as reflexões possíveis de serem feitas no percurso, tanto a partir de uma autorreflexão como no diálogo com outros sujeitos, me conduziram a questões acerca das representações que as crianças possuem sobre sua condição de sujeitos de direitos, e de quais são esses direitos.

Desses questionamentos resultou um projeto de mestrado que foi levado à frente, sob orientação da Prof.ª Dra. Rosângela Francischini, tendo como foco a compreensão

das próprias crianças, acerca dos direitos que percebem em seu cotidiano. Após constantes orientações e problematizações, fizemos a opção por buscar aprofundar tal discussão ao considerar como sujeitos participantes crianças que vivenciaram situações de risco e vulnerabilidade. Assim, optamos pela Psicologia Sócio Histórica e a Sociologia da Infância como alicerces para este caminhar, e estruturamos a dissertação da seguinte maneira.

Após esta introdução, temos dois capítulos destinados à revisão de literatura pertinente ao tema trabalhado. Assim, o capítulo 2 versa sobre Direitos Humanos (DH), através de uma retomada histórica sobre a constituição e pressupostos atribuídos aos DH; aprofundando a discussão, problematizamos o caráter historicamente construído desse conceito e de suas características. Em seguida, especificamos tal processo quando se trata dos direitos das crianças e dos adolescentes, fazendo um breve resgate dos instrumentos normativos destinados à garantia de direitos para infância e adolescência, e sua repercussão para os sujeitos que compunham esses grupos.

O capítulo 3 trata do tema Infância, com três discussões principais. Em primeiro lugar, temos uma problematização do conceito de infância, socialmente construído, e que tem implicações diretas para os sujeitos crianças. Também fazemos uma revisão teórica acerca do desenvolvimento infantil, a partir de uma perspectiva Sócio Histórica, apontando elementos importantes na constituição da criança, a partir de sua cultura e em interação com o meio e com os outros. Por último, discutimos os pressupostos da participação infantil em pesquisas, a partir de uma perspectiva crítica.

No capítulo seguinte, tratamos dos objetivos gerais e específicos, e de como se deu a escolha da instituição parceira para a construção desta dissertação. No capítulo 5 expomos os métodos utilizados para a constituição do *corpus* da pesquisa, trazendo a caracterização dessa instituição de acolhimento, e descrição dos sujeitos participantes,

com comentários iniciais que permitem ao leitor maior familiaridade com as particularidades de cada criança. Além disso, apresentamos e descrevemos os procedimentos utilizados ao longo de toda a pesquisa.

O capítulo 6 é destinado à discussão dos resultados, com apresentação de cada categoria trabalhada. É o capítulo mais extenso, e se inicia com uma retomada teórica acerca da criação das Aldeias Infantis, sua organização no Brasil, e os princípios pedagógicos que norteiam a atuação profissional de sua equipe; seguimos com a discussão das práticas profissionais voltadas para a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes acolhidos, e concluímos o capítulo com a problematização que é objeto central desta pesquisa, qual seja, a compreensão das crianças participantes acerca de seus direitos.

Temos, por fim, as considerações finais, nas quais retomamos questões centrais da pesquisa e buscamos contribuir para a discussão acerca da garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

2. DIREITOS HUMANOS

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os diretos da criança
Todos têm de respeitar.
(Ruth Rocha)

2.1. Retomada histórica sobre a construção dos Direitos Humanos

Discutir Direitos Humanos a partir da percepção de um grupo específico, que foi historicamente excluído de tais discussões, inclusive tendo tardiamente seu reconhecimento enquanto detentores de tais direitos, exige antes uma reflexão sobre o que significam e como se constituíram socialmente esses direitos.

O desenvolvimento dos direitos humanos consistiu em um processo histórico e gradativo, fruto de mobilizações sociais e negociações ao longo de vários séculos, a

partir de diversos grupos culturais. Dessa forma, são decorrentes de lutas sociais e de discussões no meio intelectual, bem como de modificações nas estruturas sociais e de poder vigentes. Lynn Hunt (2005), ao resgatar a história de surgimento das noções relativas aos direitos humanos, aponta uma confluência de fatores históricos que influenciaram a forma como pensamos e interpretamos esses direitos. Em suas palavras:

> A emergência dos direitos humanos [...] dependeu da conjunção de: a longo prazo, de uma história intelectual e legal dos direitos; do desenvolvimento na longa duração de atitudes voltadas para o corpo e para as experiências do indivíduo; a médio prazo, das ideias Iluministas de razão, humanidade, e direitos; a médio prazo, de novas formas de imprensa, com seu impacto sobre a experiência acerca do indivíduo e do corpo; e, finalmente, de uma crise política e de uma transformação revolucionária na curta duração. (pp. 288-289)

Perceber, portanto, que os direitos humanos foram construídos a partir de uma série de fatores contextuais, temporais, culturais, se faz importante para que a problematização de tais direitos sejam demarcadas por um tempo e espaço, posto ser um processo contínuo, construído por sujeitos históricos, que agem e pensam a partir de elementos culturais próprios de seu meio, modificando-os e sendo modificados pelos mesmos.

Seu caráter processual, contínuo, se não problematizado, em geral não é percebido por aqueles que atuam com vistas à proteção de direitos ou que discutem políticas e garantias voltadas aos mesmos. O trato mais comum aos direitos humanos é considerá-lo algo dado, evidente por si mesmo. Mas, como aponta Hunt (2009, p. 25), "direitos humanos não são apenas uma doutrina formulada em documentos: baseiam-se

numa disposição em relação às outras pessoas, um conjunto de convicções sobre como são as pessoas e como elas distinguem o certo e o errado no mundo secular". Formulados por pessoas, não são, portanto, estáticos.

Os direitos humanos são apresentados, portanto, enquanto um conjunto de direitos: econômicos, políticos, civis, sociais, culturais e ambientais (Fuziwara, 2013), formulados ao longo da história, a partir das ideologias dominantes, da concepção de sujeito por trás de cada proposta de garantia de direitos, e das formas de organização social que eram esperadas em cada período histórico.

Lafer (1997) deixa clara essa construção histórica, ao apontar o elenco de direitos humanos que foi se alterando desde o século XVIII, dividindo-os em direitos de primeira e segunda gerações. Em suas palavras:

> Assim caminhou-se historicamente dos direitos humanos de primeira geração – os direitos civis e políticos de garantia, de cunho individualista voltados para tutelar a diferença entre Estado e Sociedade e impedir a dissolução do indivíduo num todo coletivo – para os direitos de segunda geração – os direitos econômicos, sociais e culturais concebidos como créditos dos indivíduos com relação à sociedade, a serem saldados pelo Estado em nome da comunidade nacional. O processo de asserção histórica das duas gerações de direitos humanos, que são direitos de titularidade individual, foi inspirado pelos legados cosmopolita e universalista do liberalismo e do socialismo. (p. 57)

A titularidade a que Lafer se refere pode ser explicada por Tilly (2004, p. 275), quando conceitua titularidade enquanto "reivindicações que são suscetíveis de cumprir-se mediante a entrega de bens, serviço ou proteção por parte de um 'outro' específico"

(tradução nossa). Neste caso, os direitos seriam a efetivação desses bens ou proteção pelo Estado e seus agentes que, antes de serem concretizados pelo Estado, são pensados principalmente no campo político. Ou seja, vão se construindo e se constituindo a partir de mobilizações e lutas sociais, em algo a ser ainda implantado.

Há ainda uma terceira geração de direitos, consagrados somente após a Segunda Guerra Mundial, que aponta uma série de direitos coletivos enquanto direitos humanos, quais sejam os direitos à infância, ao meio ambiente, à cidade, e ao desenvolvimento dos povos. Tais direitos são pensados após as atrocidades cometidas durante a Guerra.

A retomada dos direitos a partir do reconhecimento de determinados direitos, e sua consequente organização em gerações, seja pelo tempo e sujeitos que o pensaram, seja pela concepção presente em cada geração, reforça o caráter histórico e cultural da construção dos direitos humanos. Ainda, evidencia o processo em que ocorre essa construção, no qual se faz necessária uma articulação dos sujeitos e movimentos sociais para reconhecimento das necessidades e aspirações levantadas pelos mesmos, antes de estas serem reconhecidas enquanto direitos (Sachs, 1998).

Dentre os pressupostos apontados por Boaventura de Souza Santos (1997), enquanto constitutivos do conceito de direitos humanos, destaco dois que estão diretamente relacionados com o objeto desta pesquisa: a ideia de que a dignidade dos sujeitos é irredutível e absoluta, devendo ser defendida pela sociedade e pelo Estado; e a perspectiva da autonomia do indivíduo, que exige da sociedade uma organização de indivíduos livres. Estas são concepções claramente ocidentais, mas difundidas socialmente enquanto universais. Diante das críticas levantadas pelo autor quanto à universalização desse conceito, considerando que a diversidade cultural e características locais de cada povo necessitam ser respeitadas na prática para que esta não contrarie os princípios acima expostos, de dignidade e autonomia dos sujeitos, é possível aprofundar

tal discussão ao considerar os grupos específicos que fazem parte da sociedade. Tratando das crianças, a própria ideia de autonomia é controversa, posto que as práticas sociais amplamente adotadas, quando permitem, reduzem a autonomia e participação desses sujeitos. Outra questão a ser apontada, e que em certa medida justifica a anterior, diz respeito à necessidade de um interveniente, em geral adulto, que provenha para as crianças os seus direitos, podendo, a partir da intervenção do outro, acessar aquilo que o dignifica.

Dessa forma, é preciso ter atenção para a difusão da ideia de universalização dos direitos humanos. De um lado, torna visível a necessidade de ampliação do acesso a direitos que respeitem a dignidade para toda a população, mas por outro, pode incorrer no erro de ferir tais direitos ao se impor perspectivas generalizantes que não considerem as especificidades dos sujeitos e grupos culturais. Conforme Santos (1997, p. 29), "é precisamente no campo dos direitos humanos que a cultura ocidental tem de aprender com o Sul para que a falsa universalidade atribuída aos direitos humanos no contexto imperial seja convertida [...] num diálogo intercultural".

Neste processo de construção dos direitos humanos, há dois documentos importantes de se referenciar, quais sejam, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Durante a Revolução Francesa, os direitos apresentados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão carregam um cunho ideológico de contraposição ao período imediatamente anterior, no qual vigorava um poder monárquico, absolutista e teocrático. Assim, a Declaração afirma as liberdades individuais enquanto direitos. Como descreve Hunt (2009):

> O documento tão freneticamente ajambrado era espantoso na sua impetuosidade e simplicidade. Sem mencionar nem uma única

> vez rei, nobreza ou igreja, declarava que "os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem" são a fundação de todo e qualquer governo. Atribuía a soberania à nação, e não ao rei, e declarava que todos são iguais perante a lei, abrindo posições para o talento e o mérito e eliminando implicitamente todo o privilégio baseado no nascimento. Mais extraordinária que qualquer garantia particular, entretanto, era a universalidade das afirmações feitas. (p. 14)

Nela, ficou evidente a ideia de direitos universais. Porém, estes direitos eram restritos a um grupo específico de homens. Excluíam-se deste privilégio as pessoas sem propriedade, os escravos, os negros livres, as crianças e as mulheres. Apesar disso, foi um passo extremamente importante para divulgação e ampliação das discussões sobre direitos humanos, o que levou inúmeros filósofos e estadistas a problematizarem este tema dentro dos grupos dos quais faziam parte.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948, só foi possível a partir dos debates iniciados nos séculos anteriores, e do contexto histórico mundial anterior à sua proclamação. Diante das atrocidades cometidas contra a humanidade durante as grandes guerras, em especial a Segunda Guerra Mundial, com as experiências de Totalitarismo[1], o conceito de direitos humanos universais da Declaração francesa é retomado como uma arma contra o autoritarismo (Alves, 2012), podendo ser utilizado enquanto base para um reordenamento internacional e social mais justo. Para evidenciar a aproximação entre ambas as declarações, o artigo 1º da DUDH diz que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos", enquanto a Declaração dos

[1] Segundo Lafer (1997, p. 57), o Totalitarismo: "É, com efeito, uma nova forma de governo que, ao almejar a dominação total através do uso da ideologia e do emprego do terror para promover a ubiqüidade do medo, fez do campo de concentração o seu paradigma organizacional. Fundamenta-se, assim, no pressuposto de que os seres humanos, independentemente do que fazem ou aspiram, podem, a qualquer momento, ser qualificados como inimigos objetivos e encarados como supérfluos para a sociedade".

Direitos do Homem e do Cidadão trazia em seu artigo 1º que "os homens nascem e são livres e iguais em direitos".

As revelações ocorridas com o fim da guerra, que levaram 60 milhões de pessoas à morte, e muitos outros a condições desumanas de vida, mobilizaram os países à busca de novos mecanismos pela paz. Ainda antes do fim da guerra, os Aliados haviam determinado o aperfeiçoamento da Liga das Nações, estabelecendo, em 1945, a estrutura básica para um novo corpo internacional, as Nações Unidas, cuja Carta foi assinada por cinquenta e um países (Hunt, 2009).

Todo o conjunto de atos contra a humanidade vivenciados no período de guerras, divulgados internacionalmente, tiveram influência direta na forma como se pensaram os direitos humanos a partir daí. Aqui vale ressaltar que a concepção de direitos e de sujeitos presentes na DUDH não é decorrente apenas do impacto negativo das guerras, mas parte também da influência de movimentos como o socialismo e o comunismo, que explicitamente se colocavam contra as limitações dos direitos individuais constitucionalmente estruturados.

Dentre os direitos expressos na Declaração Universal, estão, além dos direitos individuais da declaração francesa, a liberdade de ir e vir, o sufrágio universal, os direitos a uma nacionalidade, ao casamento, à segurança social, ao trabalho com pagamento igualitário que garanta a subsistência, ao descanso e lazer, e à educação. Ainda, a proibição à escravidão.

Tais direitos se constituem menos enquanto uma obrigação moral, uma imposição para prontificação, e mais como um conjunto de aspirações. Apesar disso, permanece enquanto padrão para a discussão e ação internacionais sobre os direitos humanos (Hunt, 2009).

Lindgren Alves (2005), ao falar sobre a proposta de direitos humanos universais presente na DUDH, prefere focar nos valores positivos que a Declaração agrega a cada cultura, tendo em vista que os direitos apresentados "após a Conferência de Viena, "universalizados" pelo consenso de todos os Estados, se afiguram ainda mais como valores transculturais atualíssimos ao se observar o procedimento, nacional e internacional, das ONGs a eles dedicadas".

De fato, a aceitação dos dispositivos proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, não significa (não obriga) a efetivação dos mesmos em termos de políticas de governo e práticas sociais, ainda que a DUDH e outros instrumentos de garantia e afirmação dos direitos humanos sejam bastante utilizados enquanto diretrizes para ações das diversas organizações, públicas e privadas, que atuem com vista à efetivação desses direitos. Como afirma Sachs (1998, p. 152), "é preciso reconhecer que eles são direitos em movimento e, além disso, que cada cultura possui sua maneira particular de formular as grandes perguntas suscitadas por sua aplicação".

É importante ressaltar que os direitos humanos tiveram maior força no século XX, diante da intensificação dos debates sobre a temática, a partir da conjuntura acima relatada. Como resultado das preocupações com as questões daí emergentes, vários documentos internacionais foram criados no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU). Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, marco importante no reconhecimento de que todos os seres humanos são sujeitos de direitos; outros documentos de grande importância mundial foram os Pactos Internacionais sobre Direitos Civis e Políticos, e sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1992 (Francischini & Pereira, 2010).

Os debates sobre direitos humanos fundamentados no respeito à dignidade de todos e todas e à igualdade observada na diferença e na diversidade, ocorreram

tardiamente no Brasil. Foi principalmente a partir do período da Ditadura Militar que a sociedade brasileira passou a se utilizar dos princípios dos direitos humanos para se afirmar contra as práticas repressivas e autoritárias do governo (Viola, 2010). Ainda assim, considerando a conjuntura política da época, pode-se apontar que houve uma mobilização limitada e parcial em defesa dos direitos humanos, tendo em vista que este movimento foi criticado por parte da sociedade como protetor de "subversivos e terroristas". Concepção semelhante ainda é mantida quando os direitos humanos são frequentemente associados à defesa dos direitos de "bandidos e marginais".

2.2. A garantia de direitos para a infância e a adolescência

As crianças e adolescentes, assim como as mulheres, foram historicamente excluídos dos processos políticos e das garantias de direitos, sendo considerados minorias para as quais os outros, aqueles que tinham vez e voz no meio social, pensavam as políticas e práticas vigentes.

Considerando a infância enquanto um conceito socialmente construído, a ser problematizado no capítulo seguinte, há diversas possibilidades de se pensar essa infância. Dessa forma, as garantias pensadas para esse grupo, bem como as práticas sociais que permitirão sua efetivação, estão em intrínseca relação com a concepção adotada por aqueles que formulam tais garantias.

Em termos mais abrangentes, Pinheiro (2006), explica:

> Percorrendo a história da vida social brasileira, identifico quatro representações sociais, mais recorrentes da criança e do adolescente. Cada uma dessas representações emerge em um cenário sócio-histórico específico. À medida que tais

> representações sociais vão emergindo e se consolidando, verifica-se uma simultânea coexistência entre elas, marcada pela disputa simbólica. Há valores, políticas, instituições e práticas sociais que fundam cada representação social aqui destacada. (pp. 50-51)

A quatro representações sociais possíveis acima citadas são: a criança e o adolescente enquanto objetos de proteção social; enquanto objetos de controle e disciplinamento social; enquanto objetos de repressão social; e enquanto sujeitos de direitos.

Para esta pesquisa, serão consideradas as representações de objetos de proteção e sujeitos de direito, posto que demarcam dois campos de visão mais amplamente utilizados nos instrumentos legais atualmente pensados para a infância e adolescência.

Do início das discussões sobre os direitos de crianças e adolescentes até os dias de hoje, podemos constatar cinco fases de ações voltadas para a atenção a este público no Brasil, quais sejam: a assistência aos expostos, a ação sanitarista, a doutrina do direito do menor, a doutrina da situação irregular e a doutrina da proteção integral. Inicialmente com viés caritativo e religioso, passando pelo higienismo de médicos e advogados, somente com a criação do primeiro Código de Menores as ações para atendimento deste público passam a ter uma orientação jurídica, caracterizando-se enquanto doutrina (Medeiros, Barbosa, Oliveira, Soares, Calado & Campos, 2013). Importante destacar que estas práticas não aparecem numa sucessão linear entre uma forma e outra; são práticas que passam a coexistir, variando inclusive a depender do campo de atuação e do grupo específico a que eram destinadas.

Há que se saber, entretanto, que a regulamentação jurídica dessa temática não voltou seu olhar para todas as crianças e adolescentes. Nos Códigos de Menores, a infância – em especial a categoria social "menor", caracterizada apenas por crianças

pobres, órfãs ou abandonadas, crianças consideradas delinquentes e desajustadas socialmente – aparecia enquanto objeto de intervenção, em conformidade com a doutrina da situação irregular, adotada nos Códigos. Tratava-se mais de uma ação de vigilância desse grupo especifico de crianças, e menos de uma ação verdadeiramente protetiva.

O juiz de menores, diante de uma criança órfã ou proveniente de família pobre, ou em desvio de conduta ou autora de alguma infração, poderia agir legalmente a partir de medidas de assistência que abarcavam desde a simples advertência até a internação em instituições especializadas.

Com relação ao período de vigência da doutrina da situação irregular, Faleiros e Faleiros (2007, p. 25) colocam que "a verificação da situação irregular era policialesca (fosse feita por policiais ou não), e ao juiz cabia pôr tudo em ordem. Enfim, no Código de 1979, os direitos da criança só eram protegidos quando em situação de risco ou de 'doença social'". Vale salientar que, além de tudo, esses direitos eram limitados. Somente a partir da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças e da doutrina da proteção integral que se ampliaram os direitos e houve uma mudança significativa na concepção sobre a proteção devida à criança e ao adolescente. A mudança do paradigma vigente, a se saber, da "Doutrina da Proteção ao Menor em Situação Irregular" (Francischini, 2010) para a "Doutrina da Proteção Integral", equivale à mudança dos Códigos de Menores de 1927 e 1979 para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

De acordo com este princípio, as crianças e adolescentes são sujeitos de direito, considerados em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, e são destinatários de absoluta prioridade (Francischini, 2010). É também princípio desta doutrina que todas as crianças e adolescentes têm direitos inclusive à participação, extinguindo-se a

divisão entre crianças portadoras de direitos e crianças objetos de intervenção do Estado, separação até então explícita nas normativas que obedeciam aos princípios da doutrina da situação irregular anteriormente citada.

Em termos normativos, a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, de 1924, pode ser destacada enquanto um "momento chave de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos" (Fernandes, 2002, p. 2). Nesta mesma linha, a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, pela ONU, apresentou os primeiros apontamentos acerca da Doutrina da Proteção Integral, também conhecida como a Doutrina das Nações Unidas, fruto de significativa mobilização popular.

Intensificou-se, em fins da década de 1970, um processo de estruturação de direitos de crianças e adolescentes, que culminou com a Convenção das Nações Unidas sobre a Criança (CDC) enquanto uma ferramenta essencial na consolidação da ideia de que as crianças e os adolescentes também são sujeitos de direitos, seguindo os princípios do Paradigma da Proteção Integral.

A CDC, então promulgada em 1989, foi adotada por consenso, e teve como foco o compromisso com a garantia de direitos dessa parcela da população a partir da busca por sua real efetivação, por parte de cada país participante. Fernandes e Tomás (2004, p. 150) apontam que, "nela são promulgados, para além de outros direitos evidentemente importantes, pela primeira vez na história dos direitos da criança, direitos civis e políticos, direitos de expressão e participação, dois atributos fundamentais para o exercício da cidadania".

O processo de incorporação dos princípios da Convenção nos países da América Latina foi marcado por um momento histórico de reforma do Estado, o que influenciou no modelo de institucionalização de suas propostas, bem como por contextos de

crescente desigualdade e exclusão, acentuados pelo neoliberalismo (Llobet, 2011). Assim, a configuração histórica em que aconteceram os processos de ampliação de direitos para crianças e adolescentes, e o contexto sociocultural dos países latino-americanos, incluindo-se o Brasil, possibilitaram uma leitura desses direitos enquanto práticas sociais focadas para as crianças em contextos de vulnerabilidade, havendo, inclusive, uma associação entre políticas sociais e pobreza, vigente até os dias de hoje no imaginário social.

A partir da década de 1980, os documentos brasileiros para a infância passaram a se orientar pelo princípio da doutrina da proteção integral, iniciando-se pela inserção de alguns artigos – dentre eles, os artigos 227, 228 e 229 – sobre os direitos da criança e do adolescente na Constituição Federal de 1988. Pinheiro (2006) observa que até a Constituição Federal de 1967 permanecia uma tradição de não-direito à criança e ao adolescente, o que está intimamente relacionado à concepção de infância predominante ao longo da nossa história. A Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, por sua vez, tem como predomínio a representação social desse grupo enquanto sujeitos de direitos, haja vista o contexto de lutas por direitos, que levou à emergência dessa nova representação.

O ECA, lei nº 8.069/90, na intenção de promover a efetivação dessa garantia constitucional de direitos, apresenta as diretrizes para a prática da doutrina da proteção integral, na tentativa de assegurar os direitos fundamentais ao público infanto-juvenil, buscando o exercício pleno da cidadania.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, aprovado em 2006, delineia as diretrizes nacionais para medidas específicas de apoio sócio familiar, de acolhimento familiar e institucional e de adoção, buscando atender à doutrina da proteção integral.

Com relação ao Plano Nacional, Costa e Rossetti-Ferreira (2009) afirmam:

> Este Plano constitui um marco nas políticas públicas no Brasil, ao romper com a cultura da institucionalização de crianças e adolescentes e ao fortalecer o paradigma da proteção integral e da preservação dos vínculos familiares e comunitários preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (p. 112).

Diante de tais evidências, posso afirmar que a legislação brasileira em vigor abarca, em sua concepção, todas as crianças e adolescentes, não especificando a que parcela dessa população se refere, como nos Códigos de Menores. Ao menos em lei, todas as crianças e adolescentes têm direitos em condição de igualdade.

Faleiros e Faleiros (2007) ressaltam que a tentativa de mudança de paradigma foi iniciada em um processo de contraposição à perspectiva de disciplinamento e dominação das crianças, perpetuada ao longo da história. Todo o processo histórico para regulamentar tal garantia foi possível a partir da mobilização de diferentes segmentos da sociedade civil, trazendo implicações teóricas e de práticas sociais voltadas para a infância e adolescência.

Todo esse movimento histórico cultural influenciou para que instituições da sociedade civil também assumissem papeis importantes na promoção, proteção e defesa de direitos das crianças e adolescentes. Assim, muitas organizações não governamentais se fundaram com vistas à garantia e manutenção de determinados direitos para esse grupo. São muito comuns, por exemplo, instituições voltadas para a garantia do lazer e da cultura para crianças e adolescentes de determinadas comunidades, ao lhes proporcionar oportunidades de praticarem atividades esportivas, musicais, teatrais, dentre outras.

Outro exemplo são as organizações que têm como foco o acolhimento a crianças e adolescentes afastados do convívio familiar, em virtude de situações de risco e vulnerabilidade, necessitando, portanto, de medida protetiva. O Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, que assinala os direcionamentos específicos para situações dessa natureza, aponta três modalidades diferentes de acolhimento institucional, quais sejam: abrigo institucional para pequenos grupos; Casa Lar; e casa de passagem.

Este exemplo se faz importante para esta dissertação, ante o estabelecimento de uma parceria para concretização do mestrado, com uma organização não governamental atuante no acolhimento a crianças e adolescentes que foram afastados do convívio familiar enquanto medida protetiva, a qual, na realidade do estado do Rio Grande do Norte, tem uma importância histórica principalmente quando considerada sua atuação no interior do estado. Trata-se da Aldeia Infantil SOS Caicó, um programa de acolhimento na modalidade Casa Lar, sobre a qual me debruçarei melhor posteriormente.

A cidade de Caicó-RN, na qual está localizada o programa de acolhimento da ONG parceira, possuía 62.709 habitantes em 2010, com uma área de 1.228,583 km², e índice de desenvolvimento humano municipal de 0,710 (IBGE, 2010). É o município mais importante da região do Seridó Potiguar.

Em termos de políticas para a infância, figuram nas prioridades da Lei de Diretrizes Orçamentárias do município, para 2015, os seguintes tópicos: 21. Atenção à criança, com funcionamento do Programa de Proteção Social Básica à Infância (PSB– Infância), e Atenção à família (PSB à família – CRAS); 22. Educação infantil, com construção de escolas para a educação infantil (creche/pré escola), reforma, recuperação e readequação de educação infantil (creche/pré escola), instrumental para equipar as

escolas de educação infantil, e funcionamento da merenda escolar de educação infantil (PNAEC – creche, PNAEP – pré-escolar); 23. Erradicação do trabalho infantil, com o funcionamento das atividades de Proteção Social Especial à Criança e ao Adolescente (PSE/ Jornada PETI); 26. Defesa dos direitos da criança e do adolescente, com o funcionamento do Programa Pró-jovem Adolescente, e o funcionamento do Programa CREAS (Caicó, 2014). Além disso, em outros pontos de prioridade, há programas e organizações beneficiadas que atuam com vistas à garantia de direitos de crianças e adolescentes.

3. INFÂNCIA

Fique você com a mente positiva

Que eu quero é a voz ativa (ela é que é uma boa!)

Pois sou uma pessoa

Esta é minha canoa: Eu nela embarco

Eu sou pessoa!

(Belchior)

3.1. Implicações de uma infância construída

O conceito de infância e a caracterização de suas particularidades são construções sociais moldadas pelo tempo histórico e pelas características culturais de cada época e espaço social, havendo assim uma diversidade de discursos sobre a infância. Tais concepções interferem e justificam determinadas práticas sociais vigentes (Francischini & Pereira, 2010), implicando ainda na concretização de modelos diferenciados para as crianças, tendo em vista a proposta de pensamento estabelecido na relação com esses sujeitos.

Pensar a infância enquanto historicamente construída, me leva a resgatar também a etimologia do termo infância, posto que, em geral, o que a palavra significa tem relação com as representações por trás do termo em si. De origem latina, o termo *in-fans* significa a ausência de fala. Para Kohan (2010), a ausência demarcada pelo prefixo *in* foi entendida historicamente como incapacidade de falar, tanto que a palavra "*infans* foi usado para se referir aos que, mesmo falando, pela sua minoridade, não estavam ainda habilitados para testemunhar nos tribunais".

Morais (2003), ao problematizar o sentido de infância, etimologicamente instituído enquanto referente aquele que não fala, aponta mais uma possibilidade dessa ausência para além do campo jurídico. Para ela, o sentido atribuído ao termo revela que os adultos não reconhecem a legitimidade da linguagem infantil. Essa forma de conceber o termo remete a muitas práticas sociais nas quais a opinião e a fala da criança de uma forma geral são diminuídas, ou esvaziadas de credibilidade.

Os sentidos atribuídos ao termo em si, quando considerados a partir da produção cultural e estrutura social de cada tempo histórico, me fazem retomar as representações sociais elencadas por Pinheiro (2006) de uma releitura da história social do Brasil. A multiplicidade de conceitos, derivada das possibilidades de interpretação do termo a partir de cada realidade, está intrinsecamente relacionada às características atribuídas à infância, e aos sujeitos que dela fazem parte. Tanto que, diante da conjuntura apresentada no Brasil, e do campo de atuação ou grupo de crianças destinatários de tais ações, a representação social para a infância variava.

Levando em conta que os sujeitos desta pesquisa são crianças, que se localizam num tempo histórico e num espaço geográfico específico, os quais tem repercussão nas práticas sociais estabelecidas com as mesmas e consequentemente nas experiências vivenciadas por elas, buscarei agora problematizar o conceito de infância de uma forma contextualizada.

Ao considerar a concepção hegemônica de infância atualmente, que levou a uma maior diferenciação entre elas e os adultos, pode-se constatar uma série de progressos no reconhecimento e na garantia de direitos para as crianças, se comparada com a concepção predominante de três décadas atrás. Tais conquistas foram possíveis a partir de um processo dinâmico e complexo, que envolveu mobilizações populares e de movimentos sociais, ações governamentais, debates e embates sobre as representações

sociais destinadas aos sujeitos que compõem o grupo infância, e consequentemente, às práticas associadas a cada representação, empregadas nos documentos propostos para esses sujeitos.

Como assinalado no capítulo anterior, a partir da década de 1980, no Brasil, foram designados instrumentos legais com vistas à afirmação de direitos como saúde, educação e moradia para todas as crianças. Direitos estes que, sob uma perspectiva de universalização, impulsionaram a institucionalização da infância enquanto um grupo sob tutela dos adultos. Estes, assim como o Estado e a sociedade de uma forma geral, passam a assumir o papel de responsáveis pela proteção das crianças e dos adolescentes.

No entanto, autores como Sarmento (2005) destacam a não universalidade desses progressos, posto se verificar que as desigualdades sociais, em um nível global, afetam mais direta e intensamente aquelas crianças que vivenciam situações de privação e pobreza. Não obstante, há ainda grupos étnicos e minoritários que preservam sua forma de pensar a infância e as crianças que os compõem.

A não consideração dessas diferenças, em geral colocadas como opostas à ideia de universalização, pode levar à subordinação de grupos étnicos e minoritários a uma identidade hegemônica, perdendo-se, nesse processo, formas peculiares de se pensar a participação infantil e que poderiam, antes, ajudar a problematizar o lugar da criança na sociedade e as possibilidades que lhe são conferidas em cada modo de pensar. Nesse sentido, Melo (2012) defende a igualdade institucionalmente proposta pela universalização da infância e da adolescência primeiramente como um fator de integração desse grupo geracional, e não para fins de sua homogeneização.

O processo de construção da infância se deu, dentre outros fatores, a partir da sucessiva separação das crianças das esferas sociais nas quais antes eram livres para circular. A exclusão das crianças de campos que iam além do domínio familiar e a

criação de instituições preparatórias próprias para as mesmas, instituindo a cisão social e com isso a negação da sua capacidade de participar daqueles espaços, devendo ser protegidos e tutelados pelos adultos, acabou por se tornar uma das características da realidade social da infância nas últimas décadas (Sarmento, Fernandes & Tomás, 2007).

Em síntese, Sarmento e Marchi (2008, p. 3) afirmam que "a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma 'condição social' – grupo que vive condições especiais de exclusão". Esta assertiva evidencia que, pela forma como foi se pensando a infância, a partir das características culturais e do lugar social que se foi atribuindo às crianças e adolescentes, este grupo acabou por assumir um espaço minorizado, que em geral não possibilita a sua real participação no meio social.

Ressalto aqui que esta é uma visão mais generalista, que não se encerra numa única forma de pensar, mas que predomina sobre as diversas possibilidades de conceituar a infância, quando nos deparamos com as práticas e atitudes mais comuns para com este grupo.

Concebendo a infância enquanto uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se manifestam possibilidades e constrangimentos da estrutura social (Sarmento, 2005), torna-se essencial o exercício de reflexão sobre esse conhecimento, não apenas para este grupo, mas sobre a sociedade considerada de forma integral.

Dada a possibilidade de se construir e modificar continuamente a prática social, pela reformulação de normas e referenciais para se pensar a infância, bem como as consequências que a diferenciação de *status* criada historicamente em torno das crianças e adolescentes trouxe à vida em sociedade, é preciso repensar o papel designado às mesmas nos espaços de socialização e aqueles que lhe são permitidos participar.

Sobre isso, Rizzini, Thapliyal e Pereira (2007, p. 165) pontuam que, na prática, “as oportunidades e os mecanismos para a participação infantil e juvenil continuam limitadas. Por exemplo, aponta-se que as escolas têm destinado um tempo maior para discutir questões como democracia, ao invés de identificar formas de atuação e implementação dessas ideias”, deixando clara a necessidade de reconsideração à forma como tem sido tratada a ação e participação das crianças no meio social.

Não se deve negar a singularidade da identidade infantil, que é inclusive uma garantia expressa na Constituição Federal do Brasil de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069/90, ambos considerando a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. Tal singularidade, pelo contrário, deve ser contemplada ao se apreciar as experiências concretas das crianças, haja vista que as condições social, cultural, étnica, econômica influem na construção de diferentes infâncias (Correia, Giovanetti & Gouvêa, 2007).

Além das características psicobiológicas próprias desse grupo geracional, desde os diversos grupos etários até as diferenças de desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, ainda há a diversidade referente à classe social, raça, gênero, cultura.

Outra característica de singularidade das crianças, apontada por Schneuwly e Léopoldoff-Martin (2012), diz respeito ao seu processo de desenvolvimento, caracterizado pela "novidade", que emerge de uma etapa anterior de desenvolvimento numa relação dialética e dinâmica entre o sujeito e o meio. Partindo de uma perspectiva vygotskiana, a qual discutirei em seguida, os autores conceituam a criança como um ser qualitativamente diferente do adulto pela estrutura de seu organismo e de sua personalidade.

3.2. Desenvolvimento infantil sob a Perspectiva Sócio Histórica

A perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky se apresentou como fundamento teórico desta pesquisa, haja vista ter me permitido uma compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem cultural das crianças, a partir das relações estabelecidas entre a criança e o meio, e entre a criança e os outros, num processo dialético que toma como base as vivências e o contexto cultural em que a criança está inserida, elementos bastante presentes no desenvolver dos procedimentos para com os sujeitos participantes.

Assim, o método utilizado para constituição do *corpus* de análise foi pensado tendo em conta as características próprias do desenvolvimento infantil e sua apropriação dos instrumentos e signos construídos culturalmente. Diante da importância dos seus pressupostos para o delineamento dado à pesquisa, tratarei aqui de algumas características básicas desta abordagem, a iniciar por uma apresentação do momento histórico de sua produção.

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em 1896, na Bielo-Rússia. Iniciou sua carreira logo após a Revolução Russa de 1917, em um período de crise da Psicologia, no qual duas escolas antagônicas dominavam, com explicações parciais para alguns fenômenos (Cole & Scribner, 1991). Vygotsky, apropriando-se da estrutura teórica de Marx, e estimulado por um contexto acadêmico de valorização da ciência com vistas à solução de problemas sociais e econômicos, necessários à União Soviética das décadas de 1920 e 1930, desenvolve em parceria com Leontiev e Luria uma proposta de método alternativo para a crise na Psicologia, e que tinha relevância para o campo da educação e das práticas médicas.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo, que ocorre constantemente, e envolve influências hereditárias e do meio, de

maneira interligada. Diante das transformações ocorridas no indivíduo, a partir do estabelecimento de uma relação dialética, este sujeito vai assumir novas formas de se relacionar com seu meio e com os outros, haja vista que essas transformações são qualitativas, levando a modificações de uma estrutura em algo completamente novo.

Esse processo complexo e contínuo, que permite a apropriação das significações socialmente construídas a partir da interação com os outros e com o meio, apresenta algumas características específicas, como a não linearidade, a desproporcionalidade e a qualidade acima da quantidade (Schneuwly & Léopoldoff-Martin, 2012). São essas características próprias do processo de desenvolvimento que possibilitam uma reestruturação das relações a cada ciclo do desenvolvimento, trazendo modificações para a criança como um todo.

É fato que a criança se modifica no processo de desenvolvimento, bem como se modifica sua relação com o meio; ao estabelecer uma relação dialética com o mesmo, o papel e significado atribuídos aos elementos do meio vão se modificando à medida que a criança passa por novas experiências, levando a um outro significado e, consequentemente, um outro papel para tais elementos do meio, em virtude das mudanças no desenvolvimento da criança. Ou seja, ao ter sido modificada a relação da criança para com aquele elemento do meio, este é reinterpretado e adquire um novo significado para o sujeito, sendo isto possível a partir da vivência (Vygotsky, 2010).

O desenvolvimento dos sujeitos, que se dá a partir da inserção da criança no meio cultural, é mediado pela linguagem e por instrumentos socioculturais à sua disposição, na relação com os outros e com o meio, que lhe permite um processo de apropriação das práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que possibilita à criança convertê-las em funções humanas (Pino, 2010). Assim se dá a internalização e

significação do mundo cultural pela criança, estando a vivência implicada nesse processo de significar o mundo, diante das situações criadas em relação com o meio.

Nesse processo, as crianças vão criando conceitos decorrentes de suas experiências, construindo múltiplos enlaces de significados nos diálogos que estabelecem com os outros e na interação com o meio. Assim, elas constroem um grande número de conhecimentos incutidos nas palavras que empregam, formulando um sistema de conceitos (Brossard, 2012). Podemos dividir tais conceitos em cotidianos e científicos, sendo estes constituídos a partir da sistematização dos primeiros. Os conceitos cotidianos derivam do domínio das experiências dos sujeitos, a partir da concretude de suas vivências. São, segundo o mesmo autor, concepções que se organizam em função dos "domínios das experiências" da criança.

A vivência é apresentada por Vygotsky, em tradução de Vinha (2010), enquanto:

> Uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (p. 686)

Dessa forma, ao se priorizar as vivências desses sujeitos, esta pesquisa busca uma aproximação às possibilidades de significação que as crianças participantes dão às coisas com as quais interagem. Para isso, faz-se necessário prestar atenção à forma

como as crianças significam as coisas, dar voz às crianças, entender o significado que o discurso produzido tem para a criança.

Fazendo uso do conceito de vivência desenvolvido por Vygotsky, posso afirmar as crianças e adolescentes enquanto atores sociais, posto que possuem competências e conhecimento da realidade que vivenciam. Diferentemente de uma concepção adultocêntrica e tutelada, em que se minimiza a capacidade de participação da criança, vários estudos (Correia et. al., 2007; Gallacher & Gallagher, 2008; Melo, 2012; Patiño, 2009; Rizzini et. al., 2007; Santana & Fernandes, 2011; Tomás & Fernandes, 2011) tem adotado uma perspectiva de participação ativa e envolvimento desses sujeitos no processo de pesquisa, com variações quanto ao nível de implicação das crianças no desenrolar da pesquisa em si.

As mudanças na forma de pensar a participação infantil se deram tanto no campo acadêmico como político e social. Muitos dos avanços para a instituição da criança enquanto ator social e sujeito de direitos só foram possíveis dadas as articulações com movimentos sociais e pressões políticas, com a consequente elaboração de documentos acerca do tema. Como explicitado no capítulo anterior, a proposta de participação infantil em agendas políticas e sociais, o que representou uma afirmação da ideia de criança enquanto sujeito de direitos e participante ativo na sociedade, se fez mais presente a partir dos eventos promovidos pela Organização das Nações Unidas com relação à temática da infância.

Aprofundando a articulação entre a forma de se pensar essa relação da criança com o meio e sua participação na construção da realidade social, posso trazer, como um dos pontos importantes para que a criança venha sendo percebida enquanto capaz de assumir esse lugar de ator social, o seu reconhecimento legal enquanto sujeitos capazes

de pensar e agir sobre a realidade na qual estão, dotados de saberes e competências, inseridos socialmente pelas relações que estabelecem no cotidiano.

A compreensão das crianças enquanto atores políticos concretos ainda é muito incipiente, posto que entre os próprios adultos a concepção da participação geralmente fica restrita ao exercício do poder de voto, permitido apenas àqueles com mais de dezesseis anos de idade. Dessa forma, a invisibilidade dos atores infantis na cena política tem impacto direto sobre os mesmos, se consideramos que toda decisão política tem uma extensão correspondente sobre as diferentes gerações (Sarmento, 2005).

Semelhante a este pensamento, Rizzini et. al. (2007), destacam que:

> Oportunidades precoces de participação democrática alimentam um senso coletivo de responsabilidade, e de habilidades para resolver problemas de forma conjunta. Talvez o mais importante seja que as crianças desenvolvam um sentimento de autoconfiança como atores sociais, com o poder de impactar diretamente nas situações que afetam as suas vidas. Elas desenvolvem não só confiança, mas aprendem lições na prática sobre como podem melhorar a qualidade de vida. (p.173)

Retomando a perspectiva sócio histórica, o desenvolvimento individual deve ser compreendido em seu contexto social, cultural e histórico, dentro do qual os esforços individuais não se dão isolados dos tipos de atividades e de instituições em que o sujeito se insere (Rogoff, 2005). Assim, o sujeito, ao longo de toda sua vida, se utiliza de instrumentos culturais como mediadores dos processos sociais e, portanto, mediadores da aprendizagem de atividades e comportamentos relacionados a cada instrumento.

Essa aprendizagem, portanto, não se dá de forma passiva; as interações com parceiros mais habilidosos permitem que as crianças participem de atividades que não

seriam capazes de realizar sozinhas, ao se utilizarem de instrumentos culturais, mediadores dessas interações. Elas próprias transformam esses instrumentos de acordo com sua intencionalidade, tornando-se capazes de desenvolver processos mais complexos de pensamento, agora de forma independente.

Com o reconhecimento e respeito às perspectivas que as crianças apresentam acerca de eventos cotidianos, em consonância com uma inserção ativa nos contextos sociais, posso afirmar que ela se apropria da cultura e ressignifica as situações criadas na dinâmica com o meio. A abertura e problematização das experiências concretas das crianças são uma forma de considerar respeitosamente sua singularidade em espaços educativos e políticos. Como afirma Brossard (2012), o sujeito psicológico "se produz" ao se apropriar do mundo da cultura dentro das relações sociais próprias da sociedade a qual ela pertence.

As crianças se apropriam dos elementos da cultura sob uma lógica própria, revelando, no processo de inserção social, uma produção cultural diferenciada (Correia et. al., 2007). A consideração da criança enquanto ator social possibilita, portanto, o diálogo com o adulto a partir de expressões específicas da criança, tornando possível emergir o olhar próprio daquele sujeito, a forma como significam os elementos que perpassam sua relação com o mundo, nas interações entre pares e entre gerações.

Ao analisarmos as características anteriormente levantadas, próprias do desenvolvimento infantil, bem como movimentações sociais a favor da consideração legal de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, surgem questões acerca da participação social desse grupo que demandam uma articulação entre as determinações já alcançadas historicamente e a realidade sociocultural na qual as crianças estão inseridas (Melo, 2012).

Pensar a criança enquanto sujeito de direitos, protagonista de suas ações e capaz de participar ativamente como sujeitos de pesquisa, e não mais como objetos de intervenção dos adultos, leva necessariamente a reformulações no campo teórico e metodológico da pesquisa com essa população. Para isso, as necessidades específicas e particularidades do grupo participante devem ser ponderadas no processo de pesquisa, levando em conta que a consideração para com os aspectos do desenvolvimento da criança e o meio sociocultural em que ela está inserida podem facilitar a compreensão dos significados atribuídos a informações provenientes das interações com pares e com adultos, bem como sua participação e organização das culturas.

3.3. Participação infantil em pesquisas

A natureza da participação das crianças, haja vista ser mediada pelos adultos, pode se dar de diferentes formas, dependendo de como são compreendidos, pelos mediadores, aspectos como os saberes e interesses infantis. Assim, partimos do pressuposto de que a concepção de criança enquanto objetos de intervenção e sujeitos passivos, receptores do que os adultos lhes oferecem, não condiz com o processo de desenvolvimento infantil anteriormente discutido e, portanto, as crianças devem ser entendidas não como futuros adultos, mas, sim, como sujeitos que tem necessidades e desejos e que podem interferir na realidade, em seu cotidiano.

Na busca por romper com uma concepção adultocêntrica, tutelada e despolitizada da infância, historicamente difundida em nossa sociedade, problematizamos a afirmação das crianças enquanto atores sociais e sujeitos de direitos, capazes de contribuir ativamente ao opinar e intervir na construção de um mundo

também para elas, a fim de que se torne possível uma participação efetiva e significativa das crianças, seja em espaços políticos ou acadêmicos.

O reconhecimento como sujeito social ativo proporciona à criança, através da participação, sua expressão civil e política, fato este que apresenta um mérito em si mesmo para seu desenvolvimento, além de reforçar os valores democráticos na sua constituição (Tomás & Fernandes, 2011).

Gallacher e Gallagher (2008) organizam, em um artigo acerca dos métodos participativos, algumas vantagens epistemológicas dessa forma de atuação junto às crianças, apontando, inclusive, uma relação desses benefícios com os argumentos políticos e éticos acerca do direito de participação infantil. Destacam, por exemplo, a possibilidade de acessar a perspectiva da criança e, consequentemente, um conhecimento mais autêntico sobre as realidades subjetivas infantis, bem como a valorização de saberes anteriormente negligenciados, possibilitando uma melhor compreensão dos fenômenos sociais. Vale aqui ressaltar que, mais importante que a definição de técnicas que favoreçam a pesquisa com crianças, está a atitude ética e metodológica assumida pelo pesquisador.

Colocar em prática, portanto, a participação infantil, envolve por parte dos adultos uma sensibilização para ouvir as crianças através de suas múltiplas formas de expressão e comunicação, garantindo assim sua liberdade de opinar e ver o mundo, que terão efeito sobre as decisões que as afetam (Unicef, 2003).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que atua em prol da defesa e do cumprimento integral aos direitos de crianças e adolescente em diversos países, publicou em 2003 o documento intitulado "The state of the World's children", com resoluções sobre direitos das crianças, segundo o qual a participação implica o ato de incentivar e capacitar as crianças para apresentarem as suas observações sobre as

questões importantes para as mesmas. Elas precisam de informação e condições favoráveis para participarem apropriadamente: em um espaço adequado, ou seja, de valorização das crianças em seu contexto e nas suas relações com os outros e com o mundo, elas podem apresentar uma participação autêntica e valorosa.

Tendo em conta os diferentes modos de se comunicar e a compreensão que as crianças têm da linguagem, buscamos adotar métodos participativos, com uso de desenhos, de fotografias, do teatro, da música, a fim de possibilitar todas as formas de expressão das crianças que lhes forem possíveis, ao considerar as múltiplas linguagens, verbais e não verbais, que são significativas e fundamentais para desenvolver os seus processos de comunicação, além da caracterização *do* e *com* o mundo que as rodeia (Santana & Fernandes, 2011).

Dessa forma, as crianças podem ser ouvidas e terem suas opiniões consideradas em consonância com suas competências e grau de desenvolvimento (Francischini & Pereira, 2010), sendo plausível sua participação em diversos espaços, inclusive com possibilidade de tomada de decisões.

Nessa perspectiva, a atuação com crianças exige flexibilidade por parte do adulto, visto que as atividades realizadas devem proporcionar à criança um espaço de abertura, nos quais elas possam expor suas opiniões e assim sejam, efetivamente, incluídas nos processos decisórios enquanto participantes ativos na sociedade.

Assumindo assim, o compromisso ético de todo profissional socialmente implicado com a realidade e com os sujeitos concretos (Freire, 1979/2011), cabe também a nós a luta por afirmar, na participação infantil, o aspecto político inerente ao processo participativo, mas que foi culturalmente negado às crianças e adolescentes, o que os apartava da possibilidade de serem interlocutores e reivindicadores diretos de seus direitos em diversos espaços (Tomás & Fernandes, 2011).

A natureza política da produção em pesquisa, ou seja, sua intencionalidade e não neutralidade, aliada ao compromisso de retorno à sociedade pelos pesquisadores, devem implicar em uma pesquisa caracterizada pelo constante processo de reflexão. O compromisso com a devolução dos dados exige do pesquisador um pensar crítico sobre as informações coletadas e a escrita das mesmas, que envolvem desde a privacidade e segurança das crianças sujeitos da pesquisa, passando por como e quais informações devem ser apresentadas aos participantes, até aspectos de divulgação pública dos resultados.

A preocupação ética, por sua vez, não deve estar presente apenas no processo de finalização da pesquisa, e sim desde a formulação da sua questão problematizadora. Considerar se a pesquisa tem riscos para as crianças participantes, e quais são os dispositivos disponíveis para minimizar ou sanar tais riscos; considerar a quem estamos servindo com as investigações propostas, e que benefícios ela pode proporcionar; bem como o que o estudo pode acrescentar ou auxiliar nas discussões acadêmico-científicas.

Considerando que a própria situação de investigação facilita o desenvolvimento de uma relação de confiança entre pesquisador e participante, a atenção aos princípios de métodos participativos potencializa o espaço da pesquisa para que as crianças o signifiquem enquanto um lugar livre, onde são de fato ouvidas, sentindo-se, assim, à vontade para fazer suas colocações de forma autêntica e se utilizarem de suas formas de expressão subjetivas. A possibilidade de verificar, a partir de *feedbacks* e na interação com os sujeitos ou com o grupo, como essas relações estão se desenvolvendo, nos mantém atentas para estabelecer com a criança uma relação que seja o menos assimétrica possível.

4. OBJETIVOS

De onde ela vem?! De que matéria bruta
Vem essa luz que sobre as nebulosas
Cai de incógnitas criptas misteriosas
Como as estalactites de uma gruta?!

Vem da psicogenética e alta luta
Do feixe de moléculas nervosas,
Que, em desintegrações maravilhosas,
Delibera, e, depois, quer e executa!
(Augusto dos Anjos)

Ante a conjuntura aqui apresentada, esta pesquisa partiu das seguintes questões: que representações crianças que vivenciaram situações de risco e vulnerabilidade, possuem da sua condição de sujeitos de direitos? No olhar delas, que direitos possuem?

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como crianças com cinco anos de idade, acolhidas em uma organização não governamental na modalidade Casa Lar, situada no Seridó do estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente na cidade de Caicó, compreendem seus direitos fundamentais, a partir de suas experiências e vivências cotidianas.

Como objetivos específicos, busco verificar que características são atribuídas por estas crianças a determinados direitos, e se estes são contemplados em sua realidade local. Também, discutir como essas crianças significam a garantia de direitos a partir de suas vivências.

5. MÉTODOS

> A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. O método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.
>
> *(Lev Semionovitch Vygotsky)*

Historicamente, as investigações sobre aspectos da infância se apresentam predominantemente a partir do olhar exclusivo de adultos, restando às crianças – contraditoriamente, dada sua posição de foco da pesquisa – um lugar de pouca importância. Muitos estudos, por sua vez, têm buscado um movimento de contraposição aos pressupostos que tradicionalmente embasavam as pesquisas com as crianças, fazendo surgir um movimento de mudança da pesquisa *sobre* para a pesquisa *com* ou *para* as crianças (Corsaro, 2011). Para esta perspectiva, há um reposicionamento das mesmas enquanto sujeitos e não mais objetos de investigação.

Santana e Fernandes (2011) apontam que as perspectivas tradicionais da criança enquanto ser passivo e objeto no processo de pesquisa são relevantes, porém parciais em se tratando da compreensão dos modos de vidas das crianças, pois excluem justamente a visão dos principais atores sociais em questão. As autoras acrescentam que:

> Esta lacuna fica ainda mais evidente quando investigamos a realidade de crianças que rompem com a imagem de infância

> socialmente difundida e aceita como é o caso das crianças em situação de rua ou das crianças institucionalizadas. Ao não analisar o ponto de vista destes sujeitos sobre a sua realidade, construímos uma visão homogénea de uma realidade que é plural, complexa e que exige a superação de dicotomias clássicas, tão comuns na caracterização da infância (pp. 7-8).

Seguindo a lógica supracitada, não se pretende com esta pesquisa gerar discussões sobre fenômenos experienciados pelas crianças sem a participação daquelas que as vivenciam. Por isso, elas são consideradas agentes ativos no seu processo de desenvolvimento e socialização, internalizando, reproduzindo e produzindo cultura nas relações que estabelecem com o meio e com os pares.

Considerando que a ação-reflexão é algo próprio da existência humana, e que o compromisso ético de qualquer profissional perpassa seu engajamento com a realidade e com os sujeitos concretos, tenho como fundamento da minha pesquisa sustentar a constante reflexão sobre a ação, e ação a partir da reflexão, durante todo o processo de construção da pesquisa e da dissertação. "Se o compromisso só é valido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez só é consequente quando está fundado cientificamente" (Freire, 1979/2011).

A partir do momento em que se efetiva uma troca de saberes entre o conhecimento pensado academicamente e o saber da *práxis* dessas crianças, é possível refletir para a construção de teorias mais condizentes com a realidade das comunidades. Para isso, estudos sobre a percepção das próprias crianças sobre o contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridos e sobre os significados que atribuem aos direitos a partir de suas vivências se fazem tão imprescindíveis quanto o estudo dos

efeitos da violência e violação de direitos para o desenvolvimento da criança e do adolescente na sociedade brasileira contemporânea.

Assim, para pensar o desenho desta pesquisa de mestrado de forma a contemplar as ideias até então expostas, me utilizo de uma base qualitativa, caracterizada pela valorização de significados subjetivos e do contexto da pesquisa, bem como pela colaboração entre pesquisadora e participantes na construção e entendimento do conhecimento (Hays & Singh, 2012).

Buscando contribuir efetivamente não só em termos acadêmicos, mas principalmente para os sujeitos que se disponibilizaram a construir a pesquisa comigo, sujeitos destinatários das políticas voltadas para a garantia de direitos, parto de uma perspectiva qualitativa cuja discussão teórica e metodológica está embasada principalmente pela Psicologia Sócio Histórica de Vygotsky, e também por princípios da Sociologia da Infância.

5.1. Escolha do local da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em parceria com o programa Aldeias Infantis SOS de Caicó-RN[2]. A escolha de tal instituição se deu tendo como base algumas questões:

A primeira diz respeito à necessidade de interiorização da pesquisa, saindo dos grandes polos e buscando realidades locais que em geral não são discutidas no meio acadêmico, e que, levando em conta o objetivo de uma instituição de ensino pública, qual seja, de servir a sociedade, deve ser também considerada nos estudos acadêmicos e científicos.

[2] Houve consentimento da instituição para sua identificação.

O segundo motivo diz respeito à história da própria Aldeia SOS Caicó, que se cruza com minha própria história. Atuante no interior do Rio Grande do Norte desde 1979, já chegou a acolher crianças em 17 Casas Lar, sendo referência de acolhimento no sertão do RN e dos estados vizinhos. Atualmente, com a politica de municipalização, ainda é a referência para o município de Caicó, posto ser a única instituição de acolhimento da cidade.

No que diz respeito à minha história, o ponto de ligação é a própria Caicó. Tendo nascido em Caicó, vivi minha infância no município vizinho, Jardim do Seridó, menor em tamanho, mais calmo, e que me permitiu viver uma infância livre, de brincadeiras na rua, de conhecer e dividir as tardes com as amigas e amigos do bairro, de sair sozinha com eles para andar de bicicleta e voltar ao anoitecer sem medo. Seu porte, no entanto, nos levava a frequentar Caicó quando necessário algum cuidado médico. Assim, as viagens até Caicó eram sempre uma diversão, e despertavam a imaginação não só minha, mas da minha irmã dois anos mais velha e da minha prima, irmã de vida. Seguíamos pelo caminho e pela cidade, fazendo de cada lugar um mundo imaginário incrível aos nossos olhos e corações. Logo ao entrar em Caicó, havia uma placa escrita Aldeias Infantis SOS, indicando que a mesma se encontrava a esquerda. Não me lembro de ter passado alguma vez em frente a Aldeia, mas lembro-me que divagávamos sobre esse lugar, levadas tanto pelo imaginário infantil, quanto pelas falas ouvidas sobre as aldeias por onde circulávamos, em geral falas que carregavam o peso da condição das crianças que lá se encontravam abrigadas. No momento em que escrevo, esta placa se encontra ainda no mesmo lugar, indicando a direção que devo seguir para continuar meu caminhar.

Talvez essa curiosidade despertada desde a mais tenra infância, aliada à minha vontade de ampliar o olhar para outros espaços que fogem ao polo onde se moldam os

conhecimentos científicos, me possibilitou voltar o olhar para a região onde cresci e vivi uma infância plena, me fazendo procurar a Aldeia SOS Caicó para firmar esta parceria na produção de um conhecimento que possa assumir o compromisso social que guia minhas ações de pesquisa e de vida.

Em termos da produção desse conhecimento, a escolha de uma instituição de acolhimento, caracterizada por acolher crianças e adolescentes que já vivenciaram situações de violação ou ausência de seus direitos – estando ali inclusive enquanto uma medida de proteção a estes mesmos direitos violados – torna-se um fator potencializador desse encontro. Assim, na pouca idade que têm, já apresentam vivências de distintas realidades, podendo apresentar representações diferenciadas para tal temática, de acordo com as experiências de vida que já passaram.

5.2. Caracterização da Instituição de acolhimento

Esta pesquisa teve como instituição parceira em sua construção a Aldeia Infantil SOS Caicó, que se trata de uma organização não governamental de abrangência internacional, atuante no Brasil há 45 anos, com práticas voltadas ao acolhimento de crianças e adolescentes e ao fortalecimento familiar e comunitário das regiões que contam com seus programas.

As Aldeias se organizam segundo um modelo de Casa Lar, em que acolhem grupos de até 10 crianças e adolescentes por unidade residencial, onde uma pessoa trabalha como educadora e cuidadora residente. Seguem, além das questões legais estabelecidas para instituições atuantes nesta área, uma série de princípios pedagógicos definidos por seu idealizador, Hermann Gmeiner. Para melhor compreensão da forma de pensar e organizar os programas que compõem as Aldeias, no Brasil e no mundo,

inicio os resultados com um breve resgate histórico e dos princípios que regem sua atuação.

5.3. Caracterização dos Sujeitos

Para participarem desta pesquisa, foram convidadas cinco crianças com idade de cinco anos, que estão acolhidas nas Casas Lar da Aldeia Infantil SOS Caicó. A escolha dessa faixa etária se deu em função de estarem em um período anterior à escolarização, podendo haver assim uma menor influência da forma como algumas questões são apresentadas no ambiente escolar. Tendo o foco nas vivências das crianças, nesta pesquisa optamos por buscar como conhecimento aquilo que elas pensam a partir de suas experiências cotidianas, acessando os espaços nos quais as crianças circulam diante do que elas trazem de conhecimento e construção de mundo para as atividades planejadas na pesquisa.

Considerando-as sujeitos que se constroem nas relações que estabelecem ao longo de sua história, apresento brevemente a seguir cada uma das crianças no espaço da Aldeia, conforme informações repassadas pela equipe de acolhimento, sendo retomadas características de cada uma antes de iniciada a análise do *corpus* da pesquisa.

Homem Aranha (HA)[3], menino, nasceu em outubro de 2008 e foi acolhido com um ano e dez meses, em junho de 2010. Chegou a Aldeia por intermédio do Conselho Tutelar, posto que a pessoa responsável por seus cuidados ficou impossibilitada de provê-los.

[3] As próprias crianças escolheram seus pseudônimos para esta pesquisa.

Hulk (H), menino, nasceu em setembro de 2008 e foi acolhido com sete meses de idade, em abril de 2009. Também chegou a Aldeia por intermédio do Conselho Tutelar, por negligência e abandono da criança pelos responsáveis.

Super Homem (SH), menino, nasceu em novembro de 2009, sendo acolhido em fevereiro de 2014, aos quatro anos e quatro meses. Chegou à Aldeia por intermédio do Conselho Tutelar, por negligência dos responsáveis, ficando sob os cuidados de outra criança, com alguns anos a mais que ele.

Wolverine (W), menino, nasceu em outubro de 2008, e foi acolhido com quatro anos e onze meses, em setembro de 2013. Chegou à Aldeia através da família, onde foi deixado por sua responsável no momento de visita à instituição.

Rapunzel (R), menina, nasceu em maio de 2009, sendo acolhida com pouco mais de dois meses de vida, em julho de 2009. Chegou à Aldeia por intermédio do Conselho Tutelar, posto que a mãe biológica não tinha condições psicológicas de cuidar da criança e não havia outra pessoa da família interessada nos cuidados.

Não houve destituição de poder familiar de nenhuma das crianças participantes no período da pesquisa, apesar de algumas não receberem mais visitas de familiares nem de estes demonstrarem interesse quando a rede é articulada nesse sentido; outras crianças, por sua vez, recebem com certa frequência visita de familiares e a equipe de acolhimento tem buscado trabalhar com a família e a rede de assistência para reintegração familiar.

5.4. Procedimentos e Materiais

Compartilhando uma preocupação direta em dar voz e vez às crianças, às suas perspectivas da vida cotidiana e à sua produção de significados, esta pesquisa tem como

pressuposto que as crianças participantes são sujeitos ativos no processo investigativo em questão.

Para isso, as necessidades específicas e particularidades do grupo participante foram cuidadosamente consideradas no processo de pesquisa, levando-se em conta o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, sua realidade local, e também seus interesses para com aquelas atividades realizadas no decorrer da pesquisa.

Santana e Fernandes (2011) assinalam o crescimento de investigações participativas com crianças nos últimos anos, nomeadamente entre pesquisadores que consideram os projetos com meninos e meninas uma simbiose de investigação, educação e ação política. As autoras apontam ainda que investigações dessa natureza, em especial com as crianças que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade, podem se tornar ferramentas para construir, com estes sujeitos, competências de enfrentamento do risco a que estão expostos, desde que assumidos os pressupostos ontológicos, epistemológicos e éticos inerentes a estas práticas durante o processo investigativo.

Além disso, Corsaro (2011) aponta que o uso de técnicas participativas com crianças possibilita:

> (...) demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudanças sociais. Esses métodos, se usados com cuidado e apropriadamente, dão voz às preocupações infantis e fornecem descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância. Esses métodos tem grande potencial porque não se concentram tanto sobre como as crianças se tornam adultos (que é o objetivo da pesquisa mais tradicional em socialização), mas sim no que as crianças podem nos ensinar e

> comunicar sobre suas experiências de vida compartilhada e suas lutas para obter algum controle sobre os poderosos adultos e suas regras. (pp. 61-62)

Dessa forma, foram selecionados alguns procedimentos e estratégias, definidos no decorrer da pesquisa e após um período de inserção no espaço de convivência das crianças, bem como de compreensão da dinâmica de atuação da equipe. Os procedimentos e materiais utilizados serão melhor descritos a seguir, a partir de cada momento que compôs a pesquisa de campo.

Inserção no espaço da instituição e aquisição de conhecimento teórico sobre a Aldeia

Sendo a Aldeia uma organização internacional, cujo escritório nacional está localizado em São Paulo, centralizador das decisões que interferem ou influem na dinâmica dos programas das Aldeias SOS no Brasil, foi necessário o envio do projeto de mestrado e proposta de atuação para aprovação pela central, antes de permitida a entrada na ONG. Alguns meses após enviado o projeto, foi dado o sinal positivo para realização do mestrado em parceria com o programa de Caicó.

Com a liberação para realização da pesquisa na Aldeia SOS de Caicó, foi iniciado o processo a ser enviado ao Comitê de Ética. Considerando a proposta de participação ativa dos sujeitos parceiros na construção da pesquisa, os documentos a serem utilizados, desde Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, à Carta de Assentimento às crianças, foram apresentados com antecedência ao gestor da ONG para que pudesse dar contribuições na escrita dos mesmos. Alguns funcionários também tiveram acesso aos documentos antes de sua submissão ao referido Comitê, na mesma perspectiva de participação na construção desse momento da pesquisa.

No intervalo de tempo posterior à aprovação do projeto pelo escritório nacional, até a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, a minha atuação em campo se restringiu a estar presente na instituição, acompanhando alguns momentos da equipe de acolhimento. Além de ficar no escritório, tentando apreender a dinâmica e rotina da equipe, estive em atividades abertas ao público, como uma apresentação do centro social no dia do circo, na qual as crianças participantes do programa de fortalecimento realizaram uma série de apresentações voltadas ao tema do combate ao trabalho infantil, e também em atividades de observação que não envolvessem questões específicas da Aldeia, como o acompanhamento da assistente de desenvolvimento familiar em uma visita às casas para que pudesse me apresentar às cuidadoras residentes e às crianças e adolescentes acolhidas.

Neste período, o gestor também me forneceu material de leitura, acerca da história do fundador das Aldeias SOS, e sobre os princípios pedagógicos definidos pelo mesmo para funcionamento dos programas. Além desse material, acessei também os documentos disponíveis no *site* das Aldeias SOS Brasil, onde constam informações importantes sobre os programas brasileiros.

Entrevistas semiestruturadas com equipe de acolhimento e cuidadoras residentes

Após aprovação pelo Comitê de Ética, e na perspectiva de aprofundar o conhecimento acerca da dinâmica de trabalho das equipes de acolhimento e fortalecimento que compõem o corpo de atuação da ONG, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os membros destas equipes.

As entrevistas tinham como objetivos conhecer a dinâmica de atuação de cada funcionário, bem como suas práticas voltadas ao cuidado das crianças e adolescentes acolhidos. Para isso, foram definidas questões abertas, que versavam sobre a rotina de

trabalho do entrevistado, suas competências e implicações no espaço da Aldeia, sua atuação junto às crianças e adolescentes acolhidos e aos outros atores envolvidos no processo de cuidados e atenção aos mesmos.

As entrevistas foram realizadas com o gestor; com a equipe técnica do setor de acolhimento, composta por psicóloga, assistente social e assistente de desenvolvimento familiar; e também com as três cuidadoras residentes, que são as responsáveis pelas Casas Lar, no momento da pesquisa.

Observação participante

Finalizadas as entrevistas, e na perspectiva de construir os métodos a partir da articulação entre os interesses das crianças participantes e os objetivos desta pesquisa, iniciei um período de observação participante, posto que até aquele momento o contato com os sujeitos acolhidos pela aldeia tinha sido mínimo, restringindo-me praticamente apenas ao ambiente do escritório, para realização da primeira parte da pesquisa de campo.

Nesse sentido, comecei a me inserir nos espaços de convivência das crianças, estando em suas casas e nos espaços comuns a todos da Aldeia. Como acordado com a gestão da ONG, todos os procedimentos a serem realizados com as crianças seriam acompanhados por uma funcionária da equipe de acolhimento. Neste momento de observação, a assistente de desenvolvimento familiar esteve comigo nas primeiras visitas às casas, função posteriormente delegada à psicóloga, que se fez presente em todas as atividades da pesquisa junto às crianças.

A observação participante – um método de entrada em campo que possibilita melhor compreensão do contexto e das informações disponibilizadas pelos sujeitos – foi escolhida como meio para facilitar a interação inicial entre pesquisadora e possíveis

participantes, de forma que fosse possível conversar com aquelas crianças sobre o motivo da minha presença ali, meus objetivos de pesquisa – numa linguagem simples e acessível para as mesmas – e sobre seus interesses em se tornando participantes da mesma.

Diante disso, fizeram parte dessa etapa: momentos de brincadeiras coletivas, inclusive com outros sujeitos que não se enquadravam no perfil escolhido para a pesquisa; conhecimento da dinâmica das casas, com participação em lanches, momentos de lazer e de cuidado das crianças; acompanhamento de algumas atividades externas, como a apresentação do centro social sobre um projeto da Aldeia, apresentações estas que as crianças e adolescentes acolhidos, bem como a comunidade, são convidados a assistir; conversas mais individualizadas com as crianças que viriam a ser colaboradoras na pesquisa, no sentido de conhecer as atividades que mais lhe interessam e suas vivências naquele espaço.

O conjunto de observações participantes possibilitou uma compreensão mais significativa da dinâmica das casas e das famílias sociais que ali vivem, bem como uma maior aproximação às crianças, construindo uma relação que permita confiança e abertura de ambas as partes. De uma maneira geral, a observação potencializa uma análise mais contextualizada do *corpus* da pesquisa.

Mapeamento da casa

Com o objetivo de identificar o uso que a criança faz do seu espaço de convivência, e as atribuições que ela confere a cada lugar da casa, este procedimento consistiu em solicitar que a criança apresentasse a casa, explicando o que ela fazia em cada espaço e quais as utilidades de cada cômodo apresentado por ela.

Dessa forma, as crianças eram convidadas a mostrar sua casa, desde seu quarto e banheiro, os espaços de uso comum da família social, até chegar à área mais externa da casa.

Roda de conversa

O objetivo com a roda de conversa foi fazer um levantamento inicial do que as crianças têm de representação sobre direitos, se já ouviram falar sobre o tema e em que situações. Dessa forma, discutir o que elas acham que é um direito e tentar identificar o que apontam como direitos dentro de casa e nos espaços externos que frequentam. Assim, iniciei a roda com a questão sobre o que já ouviram acerca dos direitos e o que compreendem como sendo um direito. Para aprofundar alguns direitos ou características próprias dos mesmos, busquei referências à atividade anterior, de mapeamento, tentando resgatar com as crianças quais formas de uso do espaço da casa tinham relação com algum direito.

Considerando a possibilidade de as crianças não terem conhecimento sobre o que é direito e, consequentemente, quais direitos possuem, levei desenhos que representassem direitos básicos das crianças, para ilustrar com alguns direitos básicos caso fosse necessário, e um desenho que representasse uma violação de direitos. Assim, me utilizei das figuras que faziam referência à saúde e à educação[4]. Como eram figuras de colorir, depois dos questionamentos sobre o que são e quais são os direitos da criança, elas pediram para pintar os desenhos. Disponibilizei, então, um tempo e material para que elas pudessem pintar as figuras.

A segunda parte dessa atividade constitui em solicitar que as crianças escolhessem um direito para desenharem, com o indicativo de que este desenho seria

[4] As figuras utilizadas estão disponíveis no Anexo 1

utilizado em outra atividade. A perspectiva era de fazer, com os desenhos produzidos pelas crianças, um jogo da memória[5]. O que aconteceu, no entanto, é que três dos desenhos produzidos estava aquém do esperado para o nível de desenvolvimento de uma criança de cinco anos, impossibilitando o reconhecimento do direito escolhido e, consequentemente, sua utilização como figura representativa no jogo da memória produzido para a atividade seguinte.

Jogos da memória

Este jogo foi pensado a partir dos direitos levantados pelas crianças durante a roda de conversa, mais especificamente no momento em que peço para que cada uma escolha um direito e o desenhe. Assim, foram selecionadas imagens que remetessem aos direitos elencados pelas crianças, para serem as imagens de partida no jogo da memória. Dada a possibilidade de trabalhar com elas outros direitos, levei pares de direitos selecionados a partir daqueles elencados pela Convenção dos Direitos da Criança. Assim, após concluída a primeira rodada com as imagens de direitos escolhidos por eles, a criança selecionava mais alguns direitos a partir das demais imagens, e recebia a orientação de que ao final da rodada, quem ganhasse deveria falar sobre as figuras que havia recolhido, descrevendo-a.

As imagens[6] que figuravam a primeira rodada faziam referência aos direitos à alimentação, moradia, educação e brincar. As outras figuras que poderiam ser selecionadas pela criança diziam respeito aos direitos a ter um nome, à nacionalidade, à família, à saúde, e à privacidade (aqui representada por uma caixa de segredos).

O objetivo dessa brincadeira era o de discutir com as crianças sobre aquelas situações, a partir da descrição da própria criança acerca da imagem e a representação

[5] Os desenhos produzidos pelas crianças estão no Anexo 2.
[6] As figuras utilizadas no jogo da memoria estão no Anexo 3.

que possuem sobre cada situação, com questões como: o que é pra ele estar em cada um daqueles espaços; quem possibilita que ele tenha acesso ao que está colocado na imagem; e onde realizam cada ação colocada, sempre buscando a perspectiva do direito que a imagem representa. Neste sentido, se buscou também alguma compreensão das crianças sobre as especificidades de seus direitos.

Jogos de quebra-cabeça

Ainda no intuito de explorar situações referentes aos direitos básicos, a partir das imagens colocadas no jogo, utilizei imagens representativas de direitos específicos para aprofundar o entendimento sobre estes direitos.

As figuras escolhidas[7] faziam referência aos direitos de ter uma família, de ter uma moradia, direitos à saúde e à educação. A partir do lúdico próprio a um jogo de quebra-cabeça, a criança era estimulada a falar sobre como é cada situação segundo suas vivências, quem ela imagina que garante tal direito para a criança, e onde se dá cada ação. Como se pode perceber, os jogos da memória e os quebra-cabeças foram utilizados como instrumentos complementares para abordar uma mesma questão.

Vídeo

Como mais uma ferramenta lúdica selecionada, utilizei um vídeo de Pingu para trabalhar o tema dos direitos e experiências infantis com as crianças. O vídeo em questão se referia a uma história iniciada em sua casa, em que Pingu e sua irmã estão brincando. Quando sua mãe sai de casa, eles começam a correr e brincar por todo o espaço, até o momento em que Pingu machuca o bico ao bater contra uma mesa derrubada por sua irmã enquanto corre. Machucado e com o bico sangrando, a irmã de

[7] As figuras utilizadas como quebra-cabeça estão no Anexo 4.

Pingu faz um curativo rápido, amarrando um lenço em volta do seu bico, e saem em busca de um médico. Após iniciada a consulta, quando o médico pega um instrumento para usar no bico de Pingu, ele sai correndo assustado, com o médico e a irmã correndo atrás dele, e se tranca no consultório deixando os dois do lado de fora. De lá, liga para sua mãe, para quem Pingu abre a porta do consultório quando ela chega. Após acalmá-lo, ele senta novamente na cadeira do médico e permite que ele faça os procedimentos, enquanto sua irmã fica desbravando o espaço do consultório.

Neste vídeo, imaginamos ser possível trabalhar tanto o direito à saúde quanto à proteção familiar. Assim, após assistir o vídeo com cada criança, era pedido a ela que contasse a história do desenho, e depois que criasse sua própria história. Também busquei perceber com as crianças como elas imaginavam aquela situação com relação a outros direitos, mais especificamente educação e lazer. Neste momento, utilizava o enredo inicial da história, mas colocando que ao invés de ter machucado o bico e ir a um médico, Pingu estava com uma tarefa da escola que não conseguia fazer, ou estava com vontade de passear, e perguntava à criança o que ela achava que ia acontecer nessas outras histórias.

Fotografias da casa

Como último procedimento, utilizei o recurso fotográfico enquanto facilitador da expressão infantil. Esta atividade tinha como objetivo explorar o espaço da Aldeia a partir do olhar das crianças, no sentido de que elas fotografassem aquilo que é importante ali dentro para as mesmas. Assim, foi inicialmente estabelecido um roteiro de lugares dentro dos espaços da Aldeia para os quais nos dirigiríamos para as fotografias; o roteiro foi criado a partir dos lugares ou objetos que as crianças elencavam enquanto escolhas para fotografar, de forma a criar uma sequência para a

produção das fotos. Depois de estabelecidos até dez elementos a serem fotografados, as crianças seguiam registrando o que haviam informado, seguindo a sequência anunciada por elas. Após produção das fotos, estas eram vistas com as crianças, a fim de identificar o porquê da importância de cada registro, bem como aquilo que mais importava para a criança, e o que poderia ser fotografado caso nos deslocássemos para fora da Aldeia.

Atividades livres

Tendo em conta que solicitei às crianças sugestões de atividades para serem realizadas com elas durante o período da pesquisa, trazendo como contrapartida para as mesmas que os procedimentos de pesquisa seriam pensados com base nestas sugestões, as atividades livres foram desenvolvidas no sentido de contemplar as sugestões dadas pelas crianças, e que não puderam ser utilizadas enquanto procedimento de pesquisa.

Assim, foram realizados dois momentos coletivos, em tempos distintos da pesquisa, no qual levei materiais diversos para proporcionar mais um momento lúdico e de interação com eles e entre eles.

O primeiro momento foi realizado durante as férias escolares, com a perspectiva de ser aberto para todas as crianças da Aldeia que quisessem participar. No entanto, como a sala de vídeo – espaço maior onde caberiam mais crianças – estava sendo utilizada para planejamento da equipe de fortalecimento, a atividade livre foi realizada apenas com as crianças participantes, à exceção de Rapunzel, que estava passando uma semana de férias na casa de padrinhos afetivos da ONG. Nela, foram disponibilizadas massas de modelar, lápis de cor e papel, e livros de histórias para as crianças.

A segunda atividade livre, realizada após três semanas sem encontros entre pesquisadora e crianças, posto que participei de dois congressos científicos neste

período, teve como objetivo retomar o vínculo com as crianças. Neste momento, participaram as cinco crianças sujeitos da pesquisa, e foram disponibilizados os seguintes materiais: massas de modelar[8], livros de colorir, lápis de cor, papel e cola colorida.

[8] A repetição da massa de modelar ocorreu posto que Rapunzel quem solicitou e cobrou a utilização de massinha de modelar nas atividades realizadas. Estando ela ausente na primeira atividade livre, neste segundo momento também foi disponibilizada massa de modelar para as crianças.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudara nos livros demais.

Porém aprendia melhor no ver,

no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.

(Manoel de Barros)

6.1. A Aldeia Infantil SOS – história e princípios teóricos

Criação da Aldeia Infantil SOS

A primeira Aldeia foi criada na Áustria por Hermann Gmeiner, idealizador e fundador da organização, com objetivo inicial de acolher crianças que tinham perdido seus pais durante a Segunda Guerra Mundial. Analisando a conjuntura da época, Gmeiner convidou algumas mulheres que também haviam perdido seus parentes em virtude da Guerra, mais especificamente marido e/ou filhos, para criarem as crianças órfãs.

Contou com a colaboração dessas mulheres enquanto as primeiras mães sociais, e também com colaborações externas para financiar a construção e manutenção da primeira Aldeia. Assim, em 1949 foi inaugurada, em Imst, a primeira unidade. Este modelo é considerado ainda hoje, dentro dos programas da ONG, uma referência ao buscar manter a ideia inicial de Gmeiner (1981):

> Em 1949 se iniciou a construção da primeira casa familiar para crianças órfãs e abandonadas na Aldeia Infantil SOS de Imst. Esta primeira casa das Aldeias Infantis SOS se chama "Casa da Paz". Este nome ilustra nossa maneira de entender o trabalho

> empreendido pela criança desamparada e desvalida: que no fim, é como uma contribuição à paz no mundo. (p. 41).

Como apontado no livro *45 anos de Aldeias Infantis SOS Brasil* (2013, p. 9), o modelo de Imst apresenta "um conceito flexível e abrangente para o apoio de crianças, adolescentes e jovens".

Para Tomás e Vectore (2012), a fundação da Aldeia Infantil SOS de Imst trouxe algumas inovações no campo do acolhimento, que servem de modelo ainda hoje: a proposta de Gmeiner para as mulheres colaboradoras da primeira casa levou ao surgimento da profissão de mãe social; assim como a forma como as crianças foram agrupadas na Aldeia de Imst se configurou como o primeiro modelo de instituição tipo Casa Lar.

As Aldeias, hoje, estão presentes em 133 países e territórios. Junto à sua expansão, houve uma ampliação do campo de atuação, englobando ações voltadas à saúde e nutrição, à educação, à promoção de direitos das mulheres, e auxílio em emergências, através de programas para famílias e comunidades[9].

Aldeias Infantis SOS no Brasil

O Brasil conta com 19 programas Aldeias Infantis SOS, em 12 estados e Distrito Federal. Há certa flexibilidade na coordenação do trabalho, posto que cada país opera de maneira independente e em parceria com instituições e amigos SOS (Aldeias Infantis SOS Brasil, 2013), com atenção ao modelo metodológico e princípios norteadores da *SOS-Kinderdorf International* (Estatuto Social, 2013). Esta, com sede na Áustria, configura-se como uma secretaria geral que opera como um guarda-chuva internacional, para a qual todas as associações Aldeias SOS devem se referenciar.

[9] Disponível em: http://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/quem-somos. Acessado em 01/03/2014.

O Estatuto de Constituição da Associação Nacional Aldeias Infantis SOS Brasil, aprovado em 1990, considera como programas Aldeias Infantis SOS quaisquer atividades que diretamente desenvolvam a promoção, implemento e plena realização dos princípios e objetivos da Associação (Estatuto Social, 2013). No mesmo Estatuto, define-se Aldeias Infantis SOS Brasil enquanto uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos; responsável, portanto, por promover ações na defesa e garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens a partir da atuação dos programas.

No Brasil, a Associação Nacional ocupa cadeiras importantes nas discussões sobre garantia à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes, com uma atuação que, tendo como foco as crianças cujos vínculos familiares foram fragilizados ou rompidos, preza pelo fortalecimento de tais vínculos, e articulação com a comunidade para integração das mesmas (Estatuto Social, 2013).

Os programas têm como foco, portanto, a atenção a crianças em situação de vulnerabilidade social, que perderam ou estão prestes a perder os cuidados de suas famílias; e a atenção às famílias e à comunidade, para fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, exceto quando há ordem judicial para destituição do poder familiar. Neste caso, segundo a legislação brasileira específica destinada a este público, deverão ser tomadas as providências para colocação em família substituta, sob direta supervisão de autoridade judiciária (Brasil, 2012).

De acordo com o Estatuto Social (2013), os programas são criados para cumprimento da missão das Aldeias, qual seja: apoiar crianças, adolescentes e jovens que se encontram em vulnerabilidade, impulsionando seu desenvolvimento e autonomia em um ambiente familiar e comunitário protetor. E a Associação Nacional, por sua vez, tem como função implantar, organizar, administrar e fiscalizar os programas.

Para cumprir com as linhas de atuação propostas, as Aldeias contam com três frentes de ação: o Fortalecimento Familiar e Comunitário; o Acolhimento; e o *Advocacy*.

Advocacy, como apontado no material informativo disponibilizado no *site* das Aldeias SOS Brasil, significa "advogar por uma causa", e se configura enquanto a atuação na promoção, defesa e garantia integral dos direitos das crianças e adolescentes através da participação em diversas redes e campanhas. Trata-se de um trabalho realizado em articulação com demais atores sociais locais e conselhos de ambas as esferas do governo, com a finalidade de garantir, quanto aos dispositivos legais e políticas públicas, os direitos humanos de crianças e adolescentes (Aldeias Infantis SOS Brasil, 2013).

No *site* das Aldeias SOS Brasil[10], explica-se a prática do *Advocacy* da seguinte maneira:

> O Enfoque de Direitos é uma forma de olhar a realidade e agir sobre ela com base no entendimento que as crianças, adolescentes e jovens são sujeitos de direitos, atores sociais e cidadãos, o que implica a aplicação efetiva da Proteção Integral e dos princípios que orientam os direitos. O princípio que Aldeias Infantis SOS Brasil promove é "pelo direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária".

É possível identificar, portanto, elementos explicitados nos instrumentos legais de proteção à infância no Brasil, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069/90; e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, aprovado pelo Conselho Nacional

[10] Disponivel em: http://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/o-que-fazemos/advocacy. Acessado em 08/03/14.

de Assistência Social (CNAS) e Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2006.

O Fortalecimento Familiar e Comunitário é um serviço articulado com a comunidade e com parceiros como associações de moradores, organizações governamentais e civis, na busca por fortalecer os vínculos familiares a partir de processos que propiciem o desenvolvimento e a autonomia das famílias e seu entorno, com vistas a diminuir o abandono infantil e possíveis violações de seus direitos. Para isso, são prestados serviços de apoio às famílias, dentro das seguintes possibilidades, conforme disponível no *site*[11]: proteção e cuidado diário a crianças e adolescentes, enquanto seus pais trabalham; atenção nutricional; educação inicial; atenção psicopedagógica; orientação para saúde da mulher; capacitação para geração de emprego e renda; fortalecimento das lideranças e potencialidades locais; apoio legal e orientação para cuidado e proteção de seus filhos; fortalecimento e integração da família.

Dessa forma, lida com o público externo, em parceria com outras organizações e com a própria comunidade. As ações de fortalecimento, posto que visam à prevenção de situações de ameaça ou violação de direitos, não envolvem a participação das crianças já acolhidas pela ONG; para estas, são estabelecidas outras estratégias para convivência familiar e comunitária.

É na linha de Acolhimento institucional que são contempladas as crianças acolhidas nas casas das Aldeias Infantis. Cada casa caracteriza um núcleo familiar, composto por uma mãe social e até nove crianças, sendo irmãos biológicos ou não, de idades variando entre zero e dezoito anos, e ambos os sexos. Tomás e Vectore (2012) apontam que esse modelo de acolhimento chega ao Brasil quando da criação da Aldeia

[11] Disponível em: http://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/o-que-fazemos/fortalecimento-familiar-e-comunitario. Acessado em 08/03/14.

Infantil SOS de Porto Alegre, em 1967, compondo o primeiro programa brasileiro da ONG.

Esta forma de organização está em acordo com o modelo de Casa Lar contemplado no PNCFC, enquanto uma modalidade de acolhimento institucional. As Casas Lar são definidas, no Brasil, pela Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987, devendo estar submetidas a todas as determinações do ECA para as entidades com programas de abrigo (Brasil, 2006).

As Casas Lar estabelecem um modelo de assistência mais próximo a uma composição familiar, pois é oferecido em unidades residenciais, geralmente inseridas em bairro que propiciem interação comunitária e relações de vizinhança; além de haver uma pessoa ou casal de referência que trabalha como cuidador residente de um grupo de crianças e adolescentes.

Nas Aldeias SOS, a cuidadora residente é chamada de Mãe social, e cada núcleo familiar possui suas próprias características, ritmo e rotina. Os irmãos biológicos permanecem na mesma casa, e a ONG mantém a guarda provisória e excepcional das crianças e adolescentes que tiveram seus vínculos familiares fragilizados ou rompidos, após encaminhamento judicial para o acolhimento.

Para contemplar as frentes de atuação da ONG acima citadas, atendendo aos princípios e diretrizes explicitados no ECA e no PNCFC, que devem embasar as práticas de acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil, as Aldeias SOS definem ainda um valor fundamental para guiar as ações desenvolvidas, qual seja, o paradigma do cuidado, embasado por princípios da pedagogia freireana e da filosofia existencial (Aldeias Infantis SOS Brasil, 2013).

Assim, são definidas, na política central da ONG, como descrito no livro sobre os 45 anos de Aldeias Infantis SOS Brasil (2013), três estratégias de cuidados, a saber:

> I) os serviços diretos básicos, direcionados ao cuidado direto de crianças e adolescentes; II) desenvolvimento de competências, para cuidadores de referência, profissionais responsáveis pelo cuidado; III) ações de promoção e defesa de direitos e *advocacy*, articulando e mobilizando os atores locais frente à incidência política com o foco na garantia dos direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens (p.15).

Tais estratégias se alinham às frentes de atuação, repercutindo no movimento de práticas cuidadoras e educativas que, em consonância à missão da ONG, proporcionem um desenvolvimento saudável às crianças, ao se estruturar um ambiente familiar e comunitário acolhedor.

Princípios pedagógicos das Aldeias Infantis

Para um trabalho mais implicado, o programa educativo das Aldeias parte de quatro princípios pedagógicos, quais sejam: a mãe social; os irmãos; a casa; e a Aldeia.

Sobre o primeiro tópico, Gmeiner (1953, p. 10) destaca: "A Aldeia Infantil SOS não é somente uma ajuda às crianças desamparadas, mas também [...] permite às mulheres sozinhas terem sentido em suas vidas: exercer as funções de mãe em uma Aldeia Infantil SOS é uma nova profissão feminina".

O material sobre as Aldeias e seu funcionamento, escrito pelo próprio Gmeiner e que serve de referencial para as equipes de atuação nos programas, apresenta algumas características e explicações para cada princípio levantado. A relevância à relação mãe-filho se torna visível ao longo de toda a leitura, inclusive com referência a teorias

vigentes à época[12], que embasam esta forma de pensar e organizar o acolhimento às crianças e adolescentes.

Gmeiner acredita que o amor de uma mãe, seja ela biológica ou substituta, constitui o centro do trabalho educativo e do desenvolvimento da criança, sendo a base de organização da Aldeia. Dessa forma, prioriza um sistema que vise o estabelecimento de vínculos humanos, em contraposição às instituições aquarteladas que prevaleciam na atenção às crianças órfãs e abandonadas, como os orfanatos e internatos. Sobre esta forma de organização, ele argumenta: "o começo da educação que recebem está no ato de amor de nossas mães sociais, o cuidado sensível e carinhoso para com a criança, que, como sabem há muito tempo os especialistas, não pode ser substituído por regras e ensinamentos" (Gmeiner, 1981, p. 21).

Em termos técnicos, a Mãe social é uma profissional contratada com carteira assinada, responsável pela educação e cuidado das crianças da Casa Lar. Tal profissão é regulamentada pela Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987, assegurando à mãe social todos os direitos trabalhistas (Tomás & Vectore, 2012).

Para o exercício desta função, fica estabelecido um processo de treinamento e estágio em articulação com princípios teóricos e práticos, visando à melhoria dos serviços prestados às crianças e aos adolescentes acolhidos.

No programa da Aldeia SOS Caicó, local em que está sendo desenvolvido o trabalho de campo desta pesquisa, a capacitação teórica e prática das mães sociais prolonga-se por cerca de dois anos, sendo o período de treinamento na Casa Lar sob supervisão de uma mãe social já contratada. Há também formações periódicas durante

[12]A primeira edição do material que sistematiza os princípios das Aldeias SOS foi publicada em 1953. A revisão consultada para esta dissertação se trata de 31ª edição, que traz como nota da versão brasileira: "a nomenclatura da presente tradução refere-se ao texto original, independente do atual desuso de certos termos aqui utilizados". Assim, a edição mantém as ideias e princípios vigentes do contexto sociocultural da época de produção.

todo o tempo de contrato, coordenadas pela equipe técnica do setor de Acolhimento, que se referem às mães sociais enquanto cuidadoras residentes.

A Aldeia SOS Caicó conta, atualmente, com três mães sociais, cada uma responsável por uma casa, e uma cuidadora substituta, que circula entre as três casas nas folgas e férias das respectivas cuidadoras residentes.

Como segundo princípio pedagógico, as Aldeias adotam que todas as crianças admitidas devem ser criadas juntas, como irmãs e irmãos. Para isso, utilizam-se de uma lógica de coeducação "planejada e dirigida", como explica Gmeiner (1953):

> Toda criança poderá encontrar em sua família o lugar que lhe corresponde segundo seu temperamento, sua idade e seu grau de maturidade. [...] À parte da mãe, as crianças pequenas têm irmãs e irmãos mais velhos, dos quais recebem carinho e dos quais podem aprender. Os mais velhos também contam com uma quantidade de oportunidades para estabelecerem contatos e assumirem responsabilidades no seio da pequena comunidade. (p. 12).

Dessa forma, se preza pela convivência de crianças com diferentes idades e de ambos os sexos, a partir de um planejamento consciente que vise ao desenvolvimento de relações e atitudes saudáveis entre as demais. Esse cuidado ao se planejar como serão estabelecidas as relações e funções dentro da casa é colocado por Gmeiner como importante para "estabelecer um limite entre os dois sexos", posto se tratar de uma família composta artificialmente. No entanto, também favorece a permanência de irmãos consanguíneos na mesma família da Aldeia, mantendo-os na mesma casa.

Seguindo este princípio, a Aldeia SOS Caicó mantém grupos de irmãos na mesma casa; em casos de parentesco, como, por exemplo, primos, esses permanecem

em casas vizinhas. Além disso, cada casa contempla diversas faixas etárias, contendo, em geral, desde bebês a adolescentes.

A casa constitui o terceiro princípio pedagógico. A importância da conformação do lar se dá pela funcionalidade que ele adquire no desenvolvimento da criança, segundo Hermann Gmeiner (1953):

> A casa é uma moradia familiar usual. Respondendo ao espírito da educação SOS, as características de dita casa não serão somente funcionais, em outras palavras, não se limitará a ser um local no qual se recebe comida e no qual se pode dormir. Será para a criança, como disse Wolfgang Metzger "o ninho, o refúgio, a casca protetora de sua ainda frágil vida" (W. Metzger, DerAuftrag des Eltemhauses, citado por F. Oeter, em Familie im Umbruch, 1960, p. 29). A criança adquire o sentido de ordem mais facilmente em uma casa onde cada aposento tem uma função concreta, quando a criança tem seu lugar na mesa familiar, sua cama, seu canto para brincar, para fazer suas tarefas escolares. (p. 14).

A organização de uma Aldeia SOS se dá a partir da perspectiva de que o meio é determinante no desenvolvimento e educação de uma pessoa. Assim, como cada princípio pedagógico parte de uma funcionalidade para o desenvolvimento e educação das crianças acolhidas, cada aposento da casa adquire um sentido nesse processo educativo.

Para Gmeiner (1953), a sala de estar possibilita à criança o contato social e o "ensaiar das forças criadoras da sociabilidade"; a cozinha proporciona uma sensação de intimidade e prazer, além de possibilitar à criança perceber que é necessário esforço e

trabalho para satisfazer as necessidades primárias de alimentação; os quartos se configuram enquanto "seu pequeno canto pessoal", buscando a personalização dos espaços em contraposição, novamente, aos dormitórios e refeitórios comuns nos orfanatos e internatos da época em que se projetou este modelo de acolhimento. Nesta perspectiva, complementa que "a casa dá à criança a segurança de ter um lar, e depois de sua família, a Aldeias Infantil SOS, um centro na zona de realidade social mais próxima a ela".

A Aldeia Infantil de Caicó, seguindo o padrão criado a partir da Aldeia de Imst, é composta por treze casas, com estruturas semelhantes. No momento de realização desta pesquisa, apenas três encontravam-se ocupadas com famílias SOS. Quanto à organização do espaço, próximo à entrada, fica a casa do gestor; seguindo, estão as treze casas, interconectadas por caminhos de pedra, com um coreto ao centro e espaços onde as crianças podem correr e brincar livremente.

Todas são compostas por uma sala ampla, com mesa de jantar e sofás; três quartos para as crianças, sendo em geral, um para meninas, outro para meninos, e o terceiro para as adolescentes; um quarto suíte para a cuidadora; um espaço comum entre os quartos, onde pude notar em todas as casas, se configura como um espaço para guardar brinquedos, livros, e materiais escolares; a cozinha; dois banheiros, sendo um para meninos e outro para meninas; além de uma varanda espaçosa com cadeiras e um bom espaço livre.

Finalizando, a própria Aldeia se apresenta como princípio pedagógico. Aqui, duas situações merecem destaque: o fato de a Aldeia ser uma entidade administrativa, sendo isto indispensável para o êxito no acolhimento das crianças e adolescentes; e o fato de ser responsável pela integração à sociedade das crianças que nela passam a viver, ou seja, pela convivência comunitária.

A Aldeia SOS, enquanto entidade administrativa, deve assistir às crianças acolhidas, considerando suas condições peculiares de desenvolvimento e necessidades de proteção. Assim, devem estabelecer uma rotina que esteja em acordo com as possibilidades de desenvolvimento e referenciadas na realidade de vida daquelas crianças, pautados pelo princípio do cuidado que guia o trabalho dentro das familias e dos espaços educativos da Aldeia no geral.

Para melhor explicar a necessária aliança entre o papel administrativo e educativo da Aldeia, destaco duas falas de Hermann Gmeiner que dialogam sobre essa questão:

> Definitivamente, a criança abandonada não deve ser outra coisa além de: ser como as outras crianças do mundo e viver como elas! Por isto a "instituição" das Aldeias Infantis SOS não deve perder esta medida no que oferece a suas crianças. [...] O modo de vida das crianças deve ser modesto, simples e adaptado às condições locais. (Gmeiner, 1953, p. 15);
>
> A nova família também tem que ser o "seio materno" no qual a criança aprende a viver, em outras palavras, adquira e desenvolva a capacidade de cuidar de si mesma na vida e de se integrar na sociedade. Mais importante que o grau de perfeição dos métodos educativos utilizados, é a qualidade da assistência, que será melhor quão mais pessoal e maior seja o interesse dos adultos por cada uma das crianças que lhes foram confiadas. (Gmeiner, 1981, p. 37).

Quanto à integração social necessária, esta se dá em dois movimentos: a Aldeia abre espaços para participação da comunidade em atividades propostas pela sua equipe,

bem como as crianças acolhidas passam a se utilizar dos serviços públicos oferecidos e participar de atividades fora do espaço da Aldeia. Em consonância com essa perspectiva, há atualmente um movimento de desinstitucionalização dos espaços de acolhimento infantil, sendo esta integração ainda mais valorizada.

A Aldeia SOS Caicó antes contava com uma escola e um centro social nas suas instalações, com serviços médicos e de odontologia, que eram ofertados às crianças acolhidas dentro dos espaços da própria Aldeia. Hoje, após o processo de desinstitucionalização, as crianças acolhidas se utilizam dos serviços de saúde e educação públicos, e realizam atividades físicas e de reforço escolar na comunidade em que a Aldeia está localizada. Além disso, a escola e o centro social foram fisicamente separados do espaço das casas, construindo-se um muro entre estes espaços, com a escola agora sob administração municipal, e o centro social sob responsabilidade da equipe de fortalecimento familiar e comunitário, com serviços preventivos voltados a crianças, adolescentes e famílias da comunidade.

Levando em conta que, nas suas práticas educativas, a equipe das Aldeias Infantis preza por adotar as funções que cada sujeito ou espaço tem na vida de uma criança, de forma a buscar a partir da presença dessas funções no seu cotidiano o desenvolvimento saudável das crianças acolhidas, algumas funções foram bem contempladas nos quatro princípios, como a função da mãe, dos irmãos, e do lar em seu conjunto.

Para as Aldeias Infantis, a função paterna também faz parte do conjunto de funções adotadas em seus princípios pedagógicos, estando esta função diluída entre os papéis assumidos pelos funcionários homens de uma forma geral, desde o responsável pelos serviços de manutenção dos espaços físicos, aos educadores e ao gestor. Há uma centralidade desta função, no entanto, na figura do diretor do programa.

Como aponta Gmeiner (1953) acerca dessa função:

> A delegação de funções paternas ao diretor da Aldeia confere a este um considerável número de responsabilidades. Assim como as mães não devem, em nenhum momento, se considerarem como meras assistentes sociais, o diretor também não deverá ver sua função como a de um administrador. Deve ser o líder masculino da Aldeia SOS, ser a autoridade competente em quais encontram nele todo o apoio necessário para seu trabalho. (p. 18)

Na Aldeia SOS Caicó, essa centralidade e responsabilização do diretor são percebidas, estando o gestor em uma posição central nas decisões do programa, desde questões cotidianas a situações que exijam uma atuação interdisciplinar.

Sobre este conjunto, Gmeiner (1953) explica que os problemas educativos devem ser discutidos em grupo, ficando a equipe técnica "com o diretor à frente", responsáveis pelo suporte ao trabalho cotidiano da mãe social, a partir da manutenção de uma estreita colaboração desta equipe, constituindo, assim, o apoio à família SOS.

6.2. Práticas profissionais voltadas para a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes acolhidos

A Atuação da equipe de acolhimento

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe de acolhimento, com o objetivo de conhecer a dinâmica de atuação de cada funcionário, bem como suas práticas voltadas ao cuidado das crianças e adolescentes acolhidos. Com categorias definidas *a posteriori*, discutiremos dois grupos de análise, que versam sobre: a atuação

junto à rede de proteção; e a atuação que visa às relações estabelecidas com a criança, dentro e fora do espaço institucional.

A articulação com a rede de proteção acontece durante todo o processo de acolhimento e reintegração, sendo inclusive anterior à acolhida, posto que a criança ou adolescente chega até a Aldeia após trabalho da rede, que culmina na decisão judicial de acolhimento. O procedimento anterior à entrada na Aldeia passa por Conselho Tutelar, CRAS ou CREAS, onde a demanda inicial é recebida e uma equipe especializada segue ao ambiente no qual a criança se encontra para verificação e acompanhamento; segue com manifestação do ministério público, até culminar na decisão judicial.

Dessa forma, o processo inicial de acolhimento se dá articulado com o conselho tutelar ou órgão responsável em levar a criança à instituição de acolhimento, havendo contato prévio entre a Aldeia e o Conselho. A criança é recebida pela equipe de acolhimento, sendo o momento inicial "de acalentar, minimizar aquele dano, que o primeiro já foi o abuso e o segundo é estar sendo arrancada de casa", como descreve uma das funcionárias da equipe.

Após tomar conhecimento da situação que levou à necessidade de acolhimento, a equipe se utiliza de vários critérios, como o perfil da criança e suas condições de chegada em articulação com o perfil de cada Casa Lar e sua estrutura para acolher a criança, para definir qual espaço está mais preparado para recebê-la. A mãe social é previamente avisada e preparada para a acolhida.

Em paralelo ao acolhimento, a rede de assistência básica trabalha com a família de origem para que a situação de dano cesse e a criança possa ser reintegrada. Nas entrevistas, a equipe aponta algumas melhorias na articulação da rede, e igualmente assinala algumas falhas principalmente com relação ao suporte necessário da rede junto a essa família, para que seja possível a reintegração familiar.

A lei n. 12.010/2009, com o objetivo de aperfeiçoar a sistemática prevista para garantia do direito a convivência familiar, segundo a forma prevista pelo ECA, aponta uma série de mudanças que ainda não foram totalmente incorporadas pelos atores da rede. Um exemplo claro diz respeito à permanência máxima de dois anos em programa de acolhimento institucional, salvo comprovada e fundamentada judicialmente a necessidade de permanência por mais tempo. A morosidade judiciária, no entanto, facilita com que esse tempo máximo seja mais uma exceção que uma regra, posto que em geral as crianças e adolescentes permanecem em programas por muitos anos. Outra forma de ver essa situação, colocada pela gestão da ONG durante entrevista, é que o processo de decisão judicial leva "o tempo do cuidado, do zelo".

Para que ocorra a reintegração, a equipe de acolhimento trabalha com a família de origem em articulação com a mãe social, com foco na manutenção e fortalecimento dos vínculos com as crianças ou adolescentes – tópico melhor explorado adiante – e também com parceiros da rede de assistência, como os CRAS e CREAS, para que a situação de negligência ou violência seja sanada e a criança possa retornar ao lar.

Pensar possibilidades de reintegração exige da equipe técnica conhecer o contexto de vida da criança, da família e as outras possibilidades de suporte familiar, a fim de se esgotarem as tentativas na família extensa, caso não seja possível o retorno para a mãe e/ou o pai, antes de se pensar em destituição do poder familiar.

Diante disso, as parcerias estabelecidas se fazem de grande importância para a Aldeia, como apontado em entrevista e cuja afirmação pode ser constatada durante permanência na ONG. A interação entre os ambientes pelos quais circula é de extrema importância para a promoção dos direitos das crianças acolhidas, principalmente quanto à convivência familiar e comunitária.

A Aldeia SOS Caicó trabalha em conjunto a uma grande rede de proteção com vários parceiros, desde grupos como a pastoral da criança ou os escoteiros, a universidade e secretarias municipais de assistência social, incluindo todo o sistema de justiça.

Voltando o olhar para a própria equipe de acolhimento, é possível perceber que a atuação de cada profissional se dá de forma a complementar a ação das outras profissionais. A Assistente de Desenvolvimento Familiar (ADF) apresenta uma atuação mais focada no acompanhamento e orientação às mães sociais, as quais estão lidando direta e diariamente com as crianças e adolescentes acolhidos. A Assistente Social tem uma atuação mais direta com a família de origem e a rede de proteção, sendo de sua responsabilidade o acompanhamento junto à justiça sobre a situação da família extensa e as possibilidades de reintegração. A Psicóloga, por sua vez, tem como foco as relações estabelecidas pelas crianças e adolescentes na Casa Lar e comunidade, auxiliando e esclarecendo questões acerca do seu desenvolvimento, e portanto, dando o suporte ao setor de fortalecimento e também à ADF no acompanhamento e capacitação das mães sociais.

A atuação voltada ao acompanhamento e orientação das mães sociais se dá tendo em vista que são elas as profissionais diretamente responsáveis pelo cuidado às crianças e adolescentes acolhidos. Ao lidar diariamente com esses sujeitos, elas precisam estar preparadas para acolher suas demandas e garantir a proteção que antes se fez ausente e motivo de acolhimento. Dessa forma, uma das frentes de atuação da equipe de acolhimento é a orientação às cuidadoras com vistas ao desenvolvimento das Casas Lar. A equipe realiza visitas contínuas às Casas Lar, a fim de ter subsídios para as orientações. Além disso, são realizadas formações semanais com as mães, sobre temáticas previamente definidas com as mesmas, em planejamentos periódicos, de

forma a sanar dúvidas sobre temas recorrentes e necessários ao cuidado daqueles sob sua responsabilidade, posto que a ação direta com as crianças é da cuidadora.

A equipe, ao se fazer constantemente presente nas rotinas da casa, também abre espaços de diálogos com as crianças, através de rodas de conversa sobre temas de interesse de toda a casa, nas quais participam a mãe social, as crianças e adolescentes acolhidos, e um ou dois profissionais da equipe. Além disso, se colocam à disposição para orientações ou intervenções pontuais, em situações que as mães sociais solicitem o apoio da equipe.

É importante ressaltar que, apesar desse acompanhamento contínuo, a equipe preza pela autonomia da cuidadora, buscando todas as possibilidades de resolução do conflito ou situação estressante a partir da interação da mãe social com os envolvidos, e apenas em casos que tal solução não seja possível, intervindo diretamente, e o mínimo possível.

O acompanhamento às cuidadoras também se dá no sentido de fortalecer as crianças na garantia de seus direitos. Como colocado em entrevista pela ADF, "a cuidadora também tem função de orientar e formar a criança de quem ela está cuidando". Para isso, "a cuidadora recebe orientação para empoderamento da criança também, com relação a seus direitos, deveres".

Dessa forma, todo o trabalho realizado juntamente às cuidadoras residentes se dá no sentido de que a atuação das mesmas, enquanto profissionais responsáveis pelo cuidado e trato diário às crianças e adolescentes temporariamente habitando sua Casa Lar, possa ser um suporte para elas na busca por garantir direitos básicos que foram anteriormente violados, desde a alimentação e cuidados com a higiene, ao apoio emocional e afetivo de que necessitem.

Esta atuação é muito bem resumida em fala da assistente de desenvolvimento familiar, ao explicar o processo de preparação da mãe social para receber e acolher uma criança recém-chegada à Aldeia: "não existe outra possibilidade, quando ele chegar pra essa cuidadora, ele vai vir com algum direito violado. E não se sabe o grau, a princípio, o dano psicológico que essa criança chegou, então ela (cuidadora) é preparada pra isso também".

O trabalho à frente da família biológica, realizado simultaneamente ao acolhimento da criança ou adolescente afastado do convívio familiar, tem como principal objetivo a busca e ativação dos vínculos familiares. Visando as garantias do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, a família é um dos focos do trabalho das Aldeias, seja no acolhimento, nessa busca por ativação dos vínculos para uma possível reintegração, seja no fortalecimento, com vistas à prevenção do rompimento de vínculos.

No setor de acolhimento, são realizadas várias ações voltadas para a família de origem, como, por exemplo, reuniões periódicas, visitas familiares, encontros de socialização, sempre com o objetivo de promover a reintegração da criança ou adolescente. Esses momentos favorecem um acompanhamento mais pessoal, possibilitando à equipe conversar com as famílias de uma forma mais íntima e aberta sobre os motivos do acolhimento e sobre os caminhos a seguir para que a criança possa retornar à sua casa. A aproximação da família por meio de eventos e momentos programados foi apontada como uma boa estratégia na garantia à convivência familiar e, principalmente, tem se tornado um elemento positivo para o desenvolvimento das crianças, posto que os vínculos familiares não rompidos, na verdade, são fortalecidos.

A relação com a comunidade é acompanhada diretamente pela cuidadora e indiretamente pela equipe técnica; assim, o trabalho da equipe com vistas à manutenção

dos vínculos comunitários é feito através do trabalho junto às mães sociais, no sentido de sempre estimular as crianças a participarem de atividades na comunidade.

Além disso, a organização da Aldeia se dá de forma que o ambiente oferecido à criança seja o mais próximo ao espaço comum das mesmas em suas comunidades de origem. A perspectiva é que se permaneça o sentimento de pertença à comunidade, posto que, em havendo uma reintegração familiar, a criança não terá rompido os vínculos com o ambiente comunitário.

A atuação das cuidadoras residentes

Ao trabalho de mãe social são atribuídas diversas possibilidades de responsabilidades. Para C1 o papel de uma mãe social é orientar, com a ajuda da equipe técnica, o desenvolvimento das crianças, educá-las, passar os ensinamentos que lhes forem possíveis. C2, por sua vez, apresenta um papel de mãe social que ocupa várias funções ao mesmo tempo: "mãe é mãe, é pai, é tia, avó, é tudo", e atribui suas funções profissionais com as de uma mãe em uma família, como fazer compras, levar as crianças à escola ou ao médico, e fazer o dever de casa com elas, conforme explica: "é como se fosse a família lá fora, que a mãe é parte de tudo; o pai também, só que aqui a gente cobre tudo". A terceira cuidadora significa seu trabalho enquanto uma missão com vinculação religiosa, pois associa "que Deus me deu muitos filhos", e constantemente ao longo da entrevista, demonstra sua gratidão a Deus ante o trabalho que já exerce há tanto tempo.

Assim, as cuidadoras relatam a rotina das casas, associando-a à ideia de "uma família normal", conforme exemplifica C2, ao relatar que as crianças "têm uma vida normal, como toda criança tem; a diferença é que é num abrigo, mas eles têm a vida normal, brinca, pula, assiste TV, DVD, dança, o que eles querem fazer a gente vai

procurar lá fora oportunidade pra eles", havendo regras e limites: "o trabalho com as crianças é a gente ter o limite, dar carinho, amor. (...) Tem a hora certa pra dormir, pra comer".

Um dos papeis das cuidadoras é, portanto, organizar a rotina da Casa Lar de forma a manter as atividades que devem ser cotidianamente realizadas pelas crianças, como brincar, estudar, interagir com pares. Inclusive, C2 especifica que eles também "têm consciência dos seus deveres", como parte importante do processo formativo das crianças e adolescentes, sendo necessário que eles assumam responsabilidades e aprendam a agir com respeito, conforme enfatiza.

É importante ressaltar que as mães sociais realizam tais funções levando em conta cerca de dez crianças, com histórias de vidas e necessidades diferentes, tendo que desenvolver certas estratégias para contemplar todas as tarefas que lhes são delegadas, em virtude da profissão que ocupam, como explica C3 quando necessita realizar alguma atividade fora de casa: "ai você tem que ir no médico com o menino, no dentista, no oculista, ir na escola, procurar saber como é que eles tão na escola; eu gosto muito de ir saber, sem a escola precisar me chamar, eu tiro um dia na semana pra ir visitar as escolas e ai já se organiza o almoço".

Para cumprir seu trabalho tendo como meta a prioridade absoluta à garantia de direitos das crianças e adolescentes acolhidas, posto que, sob medida de proteção, elas são as responsáveis diretas pela garantia dos direitos anteriormente violados e que levaram à condição de acolhimento, as cuidadoras recebem um suporte diário da equipe técnica. Há, na Aldeia SOS, uma função criada especificamente para acompanhar o trabalho da mãe social e o desenvolvimento da Casa Lar, qual seja a Assistente de Desenvolvimento Familiar.

As cuidadoras fazem referências positivas ao acompanhamento recebido, e reconhecem a importância do mesmo no desenvolvimento de seu trabalho. Como detalhado no tópico referente à atuação da equipe de acolhimento, as mães sociais são acompanhadas diariamente pela ADF, que visita as Casas Lar, e recebem formações semanais, sobre temas diversos, como direitos, deveres, limites, havendo atenção para temas que surjam das necessidades de cada Casa Lar.

Há limites inclusive em termos de atuação, como explica C2: "a gente também não pode ultrapassar do nosso limite. Tem coisa que quem trata é I., A. (membros da equipe de acolhimento). Na casa, a gente tem o total comando da casa (...) A gente tem que passar tudo a eles. Relatórios, a parte também deles. É um trabalho que tem que ser registrado. Tá tudo ali na pastinha deles (referindo-se às crianças)." Deixam claro, portanto, que há um cuidado e um rigor nas informações, para que sejam o mais fiel ao processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Compõem o ciclo formativo das cuidadoras, ainda, as formações iniciais anteriores à contratação; capacitações no centro de formação das Aldeias SOS, em três módulos; e as capacitações contínuas com equipe técnica acima relatadas, bem como palestras ou conferências realizadas por outros dispositivos da rede.

Outro cuidado em termos da profissão exercida se dá com relação às folgas. As cuidadoras relatam que há uma conscientização por parte da equipe de que as folgas devem ser aproveitadas pela mãe social sem haver qualquer vinculação com as atividades exercidas profissionalmente na Aldeia, como explica C2: Minha folga lá e minha folga, meu trabalho é aqui. E minha vida particular lá, é lá, eu não levo daqui pra lá e nem o de lá pra cá. Isso eu sei dividir bem, bem. A C1, por sua vez, ainda está em processo de conscientização acerca do que coloca a equipe da Aldeia, como fica claro

na seguinte fala: "a pessoa sai de folga (risos) não esquece não. As vezes a pessoa acorda pensando que tá aqui".

Essa atitude da C1 pode estar relacionada à vinculação afetiva que ocorre entre as mães sociais e as crianças acolhidas, tema que gerou uma mobilização em duas cuidadoras, quando tratado na entrevista. C1 continua sua fala acima transcrita, relatando como é para ela durante suas férias:

C1 - Mas não tem condições não, quando você sai de férias, passa uma semana já tá com vontade de voltar.

P - Dá saudade?

C1 - Dá! É como você ter seus filhos, sai, deixa em casa, faz uma viagem, dá saudades de tudo, da casa, dá vontade de voltar. Porque não tem como separar, é seu trabalho, mas você tem que gostar, você tem... por isso que... (não consegue falar, emocionada). Mexe...

Esse vínculo que se estabelece pode ser uma peculiaridade da profissão exercida, haja vista as mães sociais ocuparem uma função que é permeada por uma carga afetiva, a qual é cobrada pelas crianças. C3 relata que nem sempre consegue dar conta de ser tão presente, porque não é "uma mulher maravilha", mas que essa é a proposta adotada por elas, e que se desdobra para que isso aconteça.

Nessa perspectiva, ela relata uma das estratégias utilizadas que possibilita dividir a atenção para todos da casa: "então a gente acorda, acorda eles também e um vai ajudando a dar banho no outro ou eu vou dar banho, e quem não tiver vai ajudando a fazer o café, uma vitamina, o que for fazer né. De noite a gente já se organiza, 'amanhã vai ser vitamina com torrada no café', 'vai ser cuscuz com ovo', a gente já pensa no que vai fazer de manhã, (...) então os grandes ajudam a gente, cada um arruma sua cama, ajudam a vestir uma farda num pequeno, outro ajuda na cozinha".

Para além das tarefas partilhadas em casa, fica visível o valor afetivo da relação estabelecida entre as cuidadoras e as crianças e adolescentes, na seguinte fala de C2: "Eles fazem também campeonato, são bons os meus! Todos os meus já ganharam, eles vão pra fora também, a gente dá essa oportunidade a eles porque eles têm que ter amizade lá fora, tem que ter conhecimento no esporte. (...) A gente faz todo o jeitinho pra eles irem. A gente acompanha".

Não à toa, as cuidadoras residentes da Aldeia Caicó mantêm uma relação de proximidade com vários filhos sociais que hoje já foram emancipados, já constituíram família, e que retornam ou ligam com frequência para elas. Presenciei tal situação em uma das observações em uma Casa Lar; ao chegar para brincar com Hulk e Homem Aranha, havia um adulto conversando na cozinha com a mãe social das crianças, contando sobre acontecimentos cotidianos de sua vida, e perguntando sobre a vida da mãe social. Em determinado momento, ele vai até a sala e brinca com Homem Aranha, explicando em seguida que já tinha morado na mesma casa que ele, e que tinha sido cuidado pela mesma mãe social.

Em suas falas, as cuidadoras continuam a se referir aos que já saíram enquanto filhos, e aos filhos destes como seus netos, mantendo uma perspectiva parental para além do período de acolhimento, como na fala de C2: "é um trabalho muito gratificante, já criei muitos filhos, já tenho netos. (...) Eles sempre vem me visitar, ontem ligaram pra mim, vem na minha casa". Referem-se, por vezes, a si e à mãe biológica enquanto as mães das crianças, como quando C3 acompanhou a gravidez de uma mulher que havia sido acolhida na Casa Lar sob sua responsabilidade anos antes: "ela teve um filho, eu acompanhei, eu tava de férias na época que ela teve o bebê e eu acompanhei; eram as três avós, eu, a mãe dela e a sogra dela".

C1, no entanto, refere-se também ao momento em que a criança é reintegrada ao poder familiar, emancipada ou adotada, ao afirmar que "é uma família, só que nossa família, assim, porque vai, a pessoa sabe que não volta (emocionada)", e que necessariamente mexe afetivamente com as mesmas. Ambas relatam que uma das funções da equipe de acolhimento é trabalhar com elas esse "luto", conforme denominação de C3, no sentido de que a prioridade é o bem estar e a manutenção dos vínculos familiares da criança.

Nesse sentido, C2 explica: "agora a gente, nós funcionárias, já tá mais consciente, antes não, antes a gente sofria muito. O trabalho que elas (equipe de acolhimento) fazem com a gente deixa mais consciente, hoje eu sou mais consciente de que o bebê tem que estar com a mãe, tem que estar com a família, então hoje eu me sinto feliz, porque se a família quer, é porque ele tem muita importância pra família".

Levando em conta a relação estabelecida entre as mães e as crianças e adolescentes acolhidos, faz-se importante discutir também a relação estabelecida com a família de origem, inclusive pela importância e primazia das famílias para as crianças, como aponta C2 que, "embora tenha tudo aqui, tenha alimentação, tenha seu cantinho, tudo arrumadinho, eles preferem estar com a família, e a gente vê nos olhos deles".

Assim, e considerando que um dos objetivos da instituição é a manutenção e fortalecimento dos vínculos familiares, enquanto estes forem positivos para a criança acolhida, são desenvolvidas várias ações voltadas para essa relação, desde o incentivo a visitas por parte da família, à acolhida da criança no período de férias nas casas dos familiares, de reuniões na Aldeia com participação das famílias, à articulação com a rede para acompanhamento das ações desenvolvidas.

O papel das cuidadoras residentes se dá, nesse aspecto, no estabelecimento de relações de amizade com familiares das crianças e adolescentes acolhidos, de forma a

que eles se sintam bem recebidos nas Casas Lar, e que possam manter contatos e trocas de informações sobre o dia a dia das crianças, além de realizar visitas às mesmas. Nos momentos iniciais do acolhimento, essa relação é necessária para que a mãe social esteja atenta aos cuidados para com cada sujeito acolhido, conforme relata C3: "ontem uma (mãe) veio e a gente passou a tarde todinha conversando, ela me trazendo informação porque faz pouco tempo que a criança chegou aqui".

Retomando o foco na criança e seu bem estar, C2 reafirma a importância dessa relação com a família: "eles ficam tão felizes, a gente vê nos olhos deles (crianças), a felicidade deles, a mãe deles ser amiga da gente. Acho que isso fortalece mais eles ainda. Se eu for ignorante com eles (família biológica), vão dizer 'minha mãe não gosta da minha outra mãe' ou 'minha tia não gosta da minha família'".

Uma das cuidadoras conclui sua entrevista afirmando que "a aldeia tem essa coisa boa de dar segurança, de dar acolhimento". Assim, voltando-nos para os sujeitos que lidam com os aspectos desafiadores e gratificantes de sua atuação, podemos concluir que são as cuidadoras residentes os sujeitos divididos entre o profissionalismo necessário e o afetivo que se faz presente; que são elas que fazem a ponte entre a institucionalidade dos direitos garantidos às crianças e a criança sujeito de direitos.

6.3. A compreensão das crianças acerca dos seus direitos

Centralizo agora a discussão nos aspectos referentes aos procedimentos com as próprias crianças, a partir das informações geradas pelas mesmas, expressas em suas vivências, no movimento de interação com os outros, e nas representações levantadas ao longo das atividades individuais com as mesmas.

Ao buscar a compreensão dos fenômenos estudados a partir da realidade vivida e partilhada entre as crianças participantes, fez-se necessária a leitura dessa realidade a partir das significações e do desvelamento das relações estabelecidas além das falas propriamente ditas (Cavalcante, Calixto & Pinheiro, 2014), sendo o método da Análise de conteúdo temática o caminho escolhido para este desvelar.

Como a Análise de conteúdo temática consiste em "descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado" (Minayo, 2013, p. 316), as categorias de análise para a realização desta etapa foram definidas a partir da problemática central desta dissertação, resultando em uma categoria previamente definida, referente à noção de direitos, e uma série de categorias pós-definidas, que dizem respeito às modalidades de direitos a que as crianças fazem referência. As categorias utilizadas têm por finalidade facilitarem a organização do conteúdo das falas das crianças participantes, a partir de unidades significativas para o objetivo da pesquisa. Dessa forma, defino brevemente cada categoria a seguir.

A única categoria previamente definida diz respeito à Noção de direitos. Atribui-se a ela o sentido do direito enquanto uma garantia constitucional, o apontamento de seus pressupostos ou características conceituais, como a noção de universalidade e a noção da garantia de direitos humanos pelo Estado e pela sociedade, e a condição de sujeito de direitos de crianças e adolescentes.

Visando garantir a homogeneidade da classificação dos conteúdos, as categorias foram definidas seguindo-se o mesmo princípio dos direitos, sendo organizadas a partir das modalidades de direitos a que as crianças fizeram referência. Assim, as categorias definidas posteriormente são: família e moradia; convivência comunitária; educação; saúde; lazer e cultura; brincar; bem-estar próprio. Também se buscou atender a uma

série de princípios apontados por Gomes (2013), enquanto necessários durante a categorização, quais sejam: as categorias devem abarcar todo o material a ser analisado; as categorias devem ser exclusivas; as categorias devem ser concretas; e a categorização deve ser adequada ao conteúdo e ao objetivo da pesquisa.

A categoria Família diz respeito às relações estabelecidas entre as crianças e suas famílias, em acordo com o artigo 25 do ECA, que define família natural enquanto a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes, e família extensa ou ampliada "aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade" (Brasil, 2012); além da referência ao espaço físico da casa, à garantia de um lugar para morada.

A categoria Convivência comunitária refere-se às relações apontadas pelas crianças com amigos e outros membros da comunidade, relações estabelecidas no brincar e nas demais atividades que realizam nos espaços para além dos muros da Aldeia, como em aulas de música e de capoeira.

A categoria Educação diz respeito aos processos de escolarização no ambiente escolar e às práticas que são decorrentes do fato de a criança frequentar a escola, tais como a realização de deveres de casa ou o cuidado com o material escolar. A categoria Saúde, por sua vez, trata dos processos ligados à prevenção e tratamento de problemas de saúde, em geral relacionados a práticas médicas.

A categoria Brincar refere-se às atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças, seja com uso de brinquedos, seja por meio de brincadeiras desenvolvidas com pares ou sozinhas, nos diversos lugares em que ocorrem, que podem ser no espaço da instituição, fora dele e na própria escola.

A categoria Lazer e cultura faz referência às atividades culturais, artísticas, criativas e de entretenimento, como o circo e a televisão, além de práticas esportivas. Por fim, a categoria Bem-estar próprio trata das práticas de autocuidado, incluindo as práticas relacionadas à higiene pessoal e das necessidades de se alimentar e dormir.

6.3.1. Organização do *Corpus* da pesquisa

Partindo do pressuposto de que somos sujeitos que nos constituímos em nossa cultura, em sua história, e que cada criança se apropria da cultura e ressignifica as situações criadas na dinâmica com o meio em que vive, as particularidades apontadas por cada criança a partir de suas vivências e das significações por elas trazidas direcionaram a análise de dados para um novo caminho.

As crianças participantes são sujeitos com vivências diferentes, que refletem na sua forma de pensar o mundo e pensar os direitos. Dessa forma, optamos em fazer a análise do *corpus* da pesquisa para cada sujeito, priorizando as individualidades, e a forma com que cada um significa suas vivências relativas ao tema da pesquisa.

Assim, as categorias serão discutidas a partir de cada sujeito, posto que cada criança apresenta peculiaridades na forma de conceber os direitos e de caracterizá-los, sendo retomados os elementos em comum por categoria, no processo de conclusão da análise.

Antes de iniciar a discussão dos resultados desta parte da pesquisa, é necessário atentar para algumas questões.

Primeiramente, ao falar ou citar a mãe, as crianças geralmente se referem à mãe social. Isto pode decorrer do fato de que, em sua maioria, elas foram criadas desde muito pequenas no espaço da Aldeia, sendo cuidados por mães sociais. Assim, ao tratar

sobre família, especialmente quanto à mãe, esta referência será a da mãe social. Quando fizerem referência à família biológica, sinalizarei em nota de rodapé.

Outro ponto diz respeito à análise das atividades em conjunto. Optando em trabalhar por indivíduo, os procedimentos realizados em conjunto serão analisados em separado. Nas atividades em dupla, tivemos condição de observar momentos de convivência com o outro.

Algumas adaptações foram necessárias no processo de constituição do *corpus* e análise da pesquisa. Uma delas diz respeito à dificuldade de as crianças falarem diretamente sobre direitos, o que nos levou a optar por procedimentos que fazem referência aos direitos. Tal adaptação, aliada a dificuldades de adequação da linguagem à idade e ao nível de desenvolvimento dos participantes, bem como alguns deslizes durante a realização das atividades em virtude do processo mesmo de minha formação enquanto pesquisadora, nos levou à constituição de um *corpus* que nem sempre tem elementos suficientes para uma análise apropriada, faltando mais clareza em alguns elementos trabalhados, a serem devidamente apontadas no processo de análise.

Retomo, aqui, algumas particularidades de cada criança participante, de forma a facilitar a compreensão dos aspectos apontados e discutidos por cada uma, antes de iniciar a discussão das categorias de análise.

Hulk

Hulk foi acolhido com sete meses de idade, em abril de 2009, e habita a mesma Casa Lar que Homem Aranha. Os dois e Wolverine estudam juntos em uma escola pública localizada próximo à Aldeia e estão com muita frequência brincando juntos, seja em casa, seja no parque ou na praça da instituição.

Desde os momentos de observação participante, Hulk se mostrou uma criança muito observadora e perspicaz. Diante de alguns questionamentos que ele me colocava durante essa etapa, como uma pergunta sobre por que eu chegava sempre sorrindo, que percebi estar sendo tão observada quanto me propunha fazê-lo para minha pesquisa, ficando ainda mais evidente o papel ativo das crianças na relação estabelecida.

No entanto, as atividades individuais com ele eram marcadas por constantes e demorados silêncios, muitas vezes acompanhados de sua ocupação com outros elementos presentes na sala onde os procedimentos foram realizados. Tal fato, em conversa com a psicóloga da instituição, foi problematizado como sendo reflexo das orientações dadas pela mãe social, posto que são frequentes os chamados para se comportar, para não fazer nada errado e para não dar trabalho, prezando por uma boa aparências das crianças e adolescentes da casa, quando em espaços de convivência externos à sua casa. Por se tratar de um trabalho no escritório e como parte a compor uma dissertação de mestrado, é possível que tenha havido uma intensificação nos cuidados. Os silêncios podem ainda indicar um não querer falar sobre o tema levantado por mim, não entender o que eu estava questionando, ou um processo interno de reflexão, como veremos em alguns trechos adiante.

Super Homem

Super Homem é a criança participante há menos tempo na Aldeia, sendo acolhido em fevereiro de 2014, quando tinha quatro anos e quatro meses de idade. SH mora em uma Casa Lar com seus dois irmãos biológicos, um mais novo, e outra mais velha. Brinca bastante com seu irmão mais novo e com os animais que encontra pela Aldeia, principalmente os gatos. Tem uma relação de cuidado com a irmã mais velha, a qual sempre leva SH para os espaços onde acontecem as atividades da pesquisa.

Super Homem é uma criança muito espontânea, sendo descrita por uma funcionária como "verborrágica", pois conversa com muita facilidade. Com uma imaginação muito fértil, conta muitas histórias durante os procedimentos. Em suas fantasias, ele geralmente traz conteúdos agressivos e violentos, podendo tal fato ser reflexo principalmente de jogos e programas de televisão que assiste, posto que algumas histórias contém elementos presentes em jogos partilhados pelas crianças das Casas Lar.

Rapunzel

Rapunzel foi acolhida com pouco mais de dois meses de vida, em julho de 2009. Permanece acolhida desde então, com possibilidades de destituição de poder familiar, tendo em conta que a família biológica não demonstra interesse ou condições de recebê-la, durante as audiências.

Nos primeiros anos de acolhimento, R estava sob os cuidados de uma mãe social que hoje não trabalha mais na instituição; quando de sua saída, R foi acolhida em outra Casa Lar juntamente com duas irmãs sociais. Rapunzel habita hoje a mesma Casa Lar que Wolverine, mas estuda em um turno, e ele em outro. Ela brinca bastante com as crianças menores e com a irmã mais velha de W, tendo uma relação muito próxima com a mesma.

Ao longo dos procedimentos, Rapunzel passou a apresentar menos interesse, e a ficar mais dispersa. Ficou claro que alguns temas a mobilizaram, como falar sobre família, e é possível que a tentativa de evitar determinados temas e questões, sem perder a atenção disposta durante a pesquisa de campo, tenha ocasionado a ela mais dispersões e fugas das atividades propostas. Assim, nos últimos procedimentos, Rapunzel ficou cada vez menos participativa e buscando realizar outras atividades que não o que havia sido proposto.

Homem Aranha

Homem Aranha está acolhido desde junho de 2010, quando tinha um ano e dez meses de idade. Desenvolveu uma forte amizade com Hulk, com quem divide a Casa Lar, e com Wolverine, companheiro de brincadeiras e também colega de escola.

Homem Aranha tem um comportamento mais agitado que os outros, e apresentou, desde a observação participante, dificuldades em lidar com regras e frustração quando não tinha seus desejos atendidos. Nos momentos em grupos, buscava chamar atenção a todo custo, muitas vezes dispersando da atividade e buscando outras ações que nos fizesse voltar o olhar para ele, seja subindo em cadeiras e anunciando que iria pular, seja alterando o tom da sua voz para abafar as outras vozes.

Os procedimentos individuais, por sua vez, foram marcados por constantes "não sei" e bastante dispersão quanto ao que era proposto. No entanto, foi possível observar pequenos avanços ao longo da pesquisa, com um aumento da concentração e um lidar melhor com a frustração. Em conversas com a psicóloga, pela preocupação com seu comportamento na instituição e durante a pesquisa, cogitamos que os comportamentos iniciais de Homem Aranha poderiam estar relacionados à uma carência afetiva, e que a atenção recebida, de ambas, pode ter contribuído para tais mudanças.

Wolverine

Wolverine foi acolhido com quatro anos e onze meses, em setembro de 2013, juntamente com sua irmã mais velha. A irmã mais nova dos mesmos – irmã por parte de mãe, com pais diferentes – já estava acolhida na Aldeia há algum tempo, sendo os dois, portanto, colocados na mesma casa que a mesma já vivia.

Wolverine estuda com Hulk e Homem Aranha, e brincam juntos com certa frequência. Ele ainda recebe visitas da mãe biológica, e traz em suas falas a crença em Deus e a proteção divina muito fortemente, que segunda a psicóloga, são falas também frequentes em sua mãe, quanto ela visita os filhos.

Ao longo dos procedimentos, Wolverine foi se sentindo mais à vontade, e se tornando cada vez mais participativo. Contava muitas histórias da escola e da casa, bem como acontecimentos com ele e seus amigos. É uma criança muito espontânea e sensível, que se coloca nas brincadeiras de uma forma autêntica.

6.3.2. Noção de direitos

Iniciarei a discussão da categoria Noção de direitos a partir do primeiro procedimento, qual seja a Roda de conversa, que foi realizado coletivamente e teve como objetivo fazer um levantamento inicial das representações das crianças sobre direitos e situações referentes ao tema.

Exemplo 1:

P - O que quer dizer direito?

H - Braço direito?

P - Hum, vocês sabem o que significa a palavra direito, o que quer dizer?

HA - D-i, di. (referindo-se à primeira sílaba da palavra direito).

P - Vocês já ouviram alguma vez?

W - Eu já.

P - Quando foi que você ouviu?

HA - Eu não.

P - O que é a palavra direito?

H - Um braço, braço direito.

HA - D-i, di.

P - Já ouviram falar em direitos?

H - Já.

P - Quando foi que você ouviu? Alguém falou pra você?

H - M. (adolescente acolhido na mesma Casa Lar de Hulk e Homem Aranha).

P - Foi? E o que foi que ele disse?

H - Hulk, você gosta de jogar bola?

P - E onde é que tinha a palavra direito?

W - Não tem a palavra direito, só no computador, que tem um dadinho, aí tem a palavra direito.

Primeiramente, houve uma dificuldade de minha parte em me fazer compreender sobre o que eu estava questionando. No entanto, há uma probabilidade de que a ausência da noção do direito enquanto garantias constitucionais tenha dificultado a compreensão da pergunta feita por mim.

As crianças levantam situações que já presenciaram ou que remetem a outros significados da palavra direito. Associam, em geral, aos conceitos de direita e esquerda que deve ser estudado na escola, e a objetos nos quais eles identifiquem tais conceitos, como no teclado do computador. Sigo no diálogo com eles, agora especificando o tema de direitos das crianças, na tentativa de que eles tivessem vivências que resgatassem o tema.

Exemplo 2:

P - Vocês já ouviram falar em direitos das crianças, então? E o que disseram pra vocês que era direito das crianças?

H - Não arengar.

SH - Não beliscar.

HA - E não fazer coisa feia.

H - Nem morder.

W - Nem dar murro. Nem chutar.

H - Nem brigar, nem dar murro na cara.

HA - Nem dar murro na boca.

P - Nem dar o quê?

HA - Murro na boca.

SH - Nem no nariz.

H - Que sai sangue.

P - Aí disseram que tudo isso é direito da criança?

R - Não...

SH - E nem aqui (aponta para o queixo).

P - E é o quê, Rapunzel? Não é direito da criança?

R - Não.

P - E é o quê?

R - É coisa errada.

P - Isso é coisa errada? E o que seria direito?

W - É coisa feia, mal educado, Deus não gosta.

H - Deus castiga.

HA - Ô tia, não dar o dedo.

R - Eu sei falar porque eu presto atenção a minha professora.

P - Você presta atenção a professora? Então você escutou isso na escola?

SH - Não pode chamar criança de rapariga, nem “pelidar” (apelidar).

Quando especifico o conteúdo com ênfase no direito das crianças, as falas das crianças participantes se voltam para atitudes esperadas socialmente, em geral ensinadas pelos adultos, e que devem ser reproduzidas pelas crianças. Não aparece, novamente, o direito garantido pelo Estado, família e sociedade para a criança; pelo contrário, é elencada uma série de atitudes que não podem ser realizadas pelas crianças e que são, por quatro delas, denominadas enquanto direitos das crianças.

Apenas Rapunzel coloca que a lista elencada pelos meninos é por ela entendida como "coisa errada", aquilo que é ensinado à criança a não fazer, pois é considerado errado, demonstrando não concordar com as falas até então feitas pelos outros. Diante da fala de Rapunzel, Wolverine acrescenta que o rol de atitudes elencadas por eles "é coisa feia, mal educado, Deus não gosta", levando a entender, pela forma como se coloca, que são ações repreendidas em nome de uma boa educação.

Diante da deixa de Rapunzel, e me deixando levar por uma insegurança ante as falas até o momento, prontifico-me a falar com eles sobre o que é direito da criança. Por sorte, Rapunzel é mais ágil e se adianta, não me permitindo essa ação inadequada, posto que tal fato poderia interferir no desenvolvimento final desse procedimento.

Depois que Rapunzel começa a elencar ações que se configuram enquanto garantias para as crianças, alguns meninos também lembram situações que se enquadram enquanto direitos. Não conseguem, no entanto, aprofundar para além da simples citação do direito, não havendo praticamente avanço algum após o exemplo acima. Além disso, com o avançar da hora, as crianças começaram a ficar inquietas e a buscarem outras atividades no espaço da sala.

Exemplo 3:

R - Eu peço obrigado a todo mundo, eu peço.

P - Direito são aquelas coisas que as pessoas... (HA interrompe para perguntar algo).

R – Eu sei, eu sei.

P - São aquelas coisas que a gente... (R interrompe).

R - Comer é direito.

P - Ah, comer é direito. E o que mais é direito?

R - Brincar é direito.

P - Brincar é direito. E o que mais vocês acham que é direito da criança?

R - Dormir.

W – Ô tia, e rezar.

R - Rezar é direito da criança?

W – Sonhar, dormir.

H - Brincar.

SH - Eu brinco todo dia...

R - Tomar café.

P - Tomar café é um direito da criança. Direito são todas as coisas que a gente faz pra crescer bem, pra crescer feliz.

SH - Eu 'to' comendo muito para crescer.

Percebendo-se, portanto, essa confusão conceitual nas crianças, e a dificuldade em tratar diretamente das características dos direitos humanos garantidos legalmente e que são prioridade absoluta para as crianças, em virtude da doutrina da proteção integral, o foco dos demais procedimentos foi modificado, deslocando-se dos pressupostos da garantia de direitos humanos para as características de direitos específicos, inclusive para a necessidade de que tais direitos sejam garantidos por intermédio de terceiros.

Assim, durante os procedimentos individuais, também busquei compreender melhor como as crianças representavam a garantia de direitos, de uma forma geral, e cada direito especificamente.

Hulk

Durante o procedimento do jogo da memória, tento dialogar com Hulk sobre o tema. Na primeira tentativa de conversar sobre direitos, H afirma que não sabe o que são, e não arrisca nenhuma tentativa sobre o tema, calando-se de forma tal que nem perguntas sobre seus gostos e interesses lhe despertaram a vontade de falar, permanecendo em silêncio a cada tentativa minha de diálogo.

Exemplo 4:

P - H, você sabe o que é um direito?

H - Não.

P - Mas você já ouviu falar?

H - Não.

P - Nunca ouviu falar?

H - Não.

P - Será que essas coisas que a gente tá conversando são direitos?

H - (balança a cabeça de um lado pra outro).

P - Não são ou não sabe?

H - Não sei.

P - E isso que você tá desenhando, será que desenhar é um direito da criança?

H - (silêncio).

P - Mesmo sem saber o que é direito, que coisas que você faz, você imagina que sejam direitos das crianças?

H - (silêncio).

P - (pergunto sobre gostos e interesses, sem respostas; retomo atividade do dia anterior para tentar conversar sobre direitos, sem sucesso).

Na atividade seguinte, qual seja o quebra-cabeça, tento explorar com Hulk o tema direito das crianças. Porém, ele se mantém respondendo negativamente, dizendo que não sabe o que seriam direitos das crianças, que nunca ouviu falar sobre e, novamente, não arrisca dizer algo sobre o tema.

Exemplo 5:

P - Lembra que um dia você me disse o que eram direitos? (referindo-me à roda de conversa).

H - (balança a cabeça negando).

P - Não lembra, mas você acha que é alguma coisa?

H - Não.

P - Será que ter uma casa e uma família é direito ou não é?

H - É (perguntou algo sobre SH, que faria o procedimento depois dele).

P - Você já ouviu falar que as crianças têm direitos diferentes das outras pessoas, que elas têm mais direitos?

H - Não.

P - Não, ok. As crianças têm outros direitos, mais direitos. Você acha que tem alguma dessas coisas aqui que é direito das crianças? (referindo-me às imagens do quebra-cabeça).

H - Hum, não.

P - E o que você acha que são direitos das crianças?

H - (fica balançando a cabeça).

P - Não sabe, ou não quer me dizer?

H - Não sei.

Assim, podemos inferir que, de fato, Hulk não tinha conhecimento prévio acerca do que seriam direitos, tampouco sobre direitos das crianças e suas particularidades. Por isso, não foi possível explorar suas características ou seu significado para Hulk em virtude do desconhecimento do tema por ele.

Super Homem

Durante o procedimento do jogo da memória, Super Homem apresenta em sua fala uma compreensão ambígua do que seria direito.

Exemplo 6:

P - Você sabe o que é um direito?

SH - Sei. É não dar trabalho.

P - Não dar trabalho é um direito da criança, e o que mais?

SH - É dar os lápis a colega, dividir os lápis.

P - E dessas figuras aqui, tem alguma que é direito da criança? (referindo-me ao jogo da memória).

SH - Tem, essa e essa e essa. Tudinho.

P - O que as crianças fazem que é direito delas?

SH - É brincar.

P - Você tava me dizendo que direito da criança é o quê, mesmo?

SH - Ficar em casa. Jantar também. Deitar pra dormir. Ai acordar pra ir lanchar, ai brincar.

Ao afirmar, inicialmente, que direito é adotar certas condutas socialmente exigidas para as crianças, neste caso não dar trabalho e dividir seu material, e após questionado sobre as imagens do jogo da memória, afirmar outra gama de ações enquanto direitos, que coincidem com sua rotina, Super Homem expõe duas ideias distintas sobre direito.

Em relação ao movimento de afirmação de ações da sua rotina enquanto direitos, é possível que, refletindo sobre o tema, Super Homem tenha associado a garantia de direitos aquilo que lhe é garantido diariamente, o que o levou a citar situações da sua vida cotidiana, como acordar, lanchar e brincar.

Ao longo da pesquisa de campo observei que Super Homem, em geral, associava a garantia de direitos à felicidade. O exemplo abaixo traz uma de suas falas na qual ele faz a relação direta entre direito e felicidade. Ao longo dos procedimentos, quando perguntado sobre direitos específicos, a alegria ou o estar feliz também compõem suas respostas acerca da garantia desses direitos para a criança.

Exemplo 7:

P - Super Homem, você lembra que a gente conversou sobre os direitos das crianças?

SH – Lembro.

P - O que você acha que é o direito da criança?

SH - É estudar.

P - E por quê? Como ela fica quando estuda?

SH - Fica alegre.

P - E que outras coisas também é direito da criança?

SH - A tarefa.

P - O que acontece quando a criança faz a tarefa, quando ela estuda?

SH - Ela fica feliz... Tem que brincar.

P - Então a criança tem direitos pra ela ficar feliz... É assim?

SH - É.

P - E que outras coisas deixam a criança feliz?

SH - Estudar, ir pro médico.

Como uma forma de reafirmar a associação acima exposta, podemos ressaltar que Super Homem responde com direitos para a pergunta sobre o que são direitos, e responde igualmente com garantias constitucionais quando perguntado sobre o que deixa a criança feliz.

Em outra situação, quando SH aponta tal relação novamente, problematizo com ele a ausência do direito. Diante dessa possibilidade, surge uma consequência extrema, a morte. Podemos inferir que Super Homem representa a ausência do direito como algo prejudicial à criança, que leva a consequências negativas.

Exemplo 8:

P - SH, e quando as crianças têm os direitos delas, quando elas têm os direitos de pintar e ir pra escola, quando elas fazem essas coisas que são direitos, como é que a criança fica?

SH - Alegre.

P - E fica mais o quê?

SH - Muito alegre.

P - E aí elas vão ficando muito alegres e assim, e se elas não tiverem uma coisa dessas que são direitos?

SH - Vai morrer.

P - Por quê?

SH - Porque vai.

Seguindo a discussão sobre tais garantias, problematizo com ele quem seriam os responsáveis por garantir direitos à criança.

Exemplo 9:

P - Aí me diga uma coisa, quem é que ajuda a criança a ter esses direitos?

SH - É estudar primeiro, ir pra o médico.

P - Tem alguém que ajuda a criança a ter esses direitos?

SH - A mãe. A professora. O professor também.

No decorrer dos procedimentos, ao tratarmos de direitos específicos, Super Homem também levanta outros atores enquanto responsáveis por garantir cada direito às crianças. Nesse caso, em que falávamos dos direitos de uma forma mais ampla, ele atribui à mãe e aos professores tal papel. É possível, inclusive, que esse recorte enquadrando a profissão do educador tenha sido feito em virtude do que vinha discutindo até então, pois o exemplo 9 é a sequência cronológica do exemplo 7, no qual ele ressalta o estudar enquanto um direito da criança.

Rapunzel

O primeiro conceito que Rapunzel traz sobre direito é o fazer direito, fazer certo, nos procedimentos individuais. Responde a pergunta inicialmente com o escrever direito, e segue exemplificando com uma situação que a cuidadora diz para ela se ajeitar direito antes de dormir.

Exemplo 10:

P - R, você sabe o que é um direito?

R - Um direito... é escrever direito.

P - Você já ouviu essa palavra em outro canto? Já ouviu alguém falar: “isso é um direito menina”?

R - Aqui é a água. (referência ao desenho que estava fazendo).

P - Tá certo. Você já ouviu alguém falar “R, você tem direitos”?

R - Já.

P - Já mesmo? E quando foi que alguém falou isso pra você?

R - Quando eu vou me deitar. Aí tia diz, vá se deitar Rapunzel.

P - E diz o que mais?

R - Mais nada. Ai ela disse, se ajeite direito Rapunzel.

Ao tentar aprofundar a discussão sobre o tema, buscando um pouco dela sobre as características do direito enquanto garantias constitucionais, Rapunzel aponta novos elementos que são importantes de serem problematizados.

Exemplo 11:

P - Aí você sabe o que é um direito?

R - Sei.

P - É o quê?

R - É a pessoa ficar em casa e assistir.

P - O que mais que é direito? Você sabe mais coisas que são direitos?

R - (ela se distrai com o desenho que estava fazendo)

P - Rapunzel, você sabia que as crianças, elas têm um monte de direitos que são diferentes dos adultos, das outras pessoas. Sabe o porquê?

R - Porque as pessoas são muito grandes.

P - E as crianças?

R - Pequenas demais.

P - Daí elas são pequenas e elas têm um monte de direitos diferentes, é?

R - É.

P - Aí elas precisam de alguma coisa ou de alguém pra ter esses direitos? Você sabe se elas precisam?

R – Tia, vou fazer uma cobra (referente à brincadeira).

P - Rapunzel, Você saberia me dizer outros direitos que as pessoas têm e o que elas precisam pra ter?

R - Ela precisa deitar, ela comer e brincar.

P - Tá certo.

R - A mãe.

P - A mãe que ajuda a criança a ter esses direitos?

R - É.

P - E o que a mãe faz?

R - A mãe ajuda, a tomar banho e brincar mais a pessoa.

P - Então ajudar a tomar banho e brincar com a pessoa é o quê?

R - É ajudar.

P - Tá certo. Então me diga, o quer dizer direito afinal?

R - A pessoa brincar.

P - E por que brincar é um direito?

R - É porque a pessoa é educada.

Infelizmente, não explorei melhor com Rapunzel sua última fala e o que significa para a garantia de direitos. Porém, outros elementos da discussão aparecem nas falas de Rapunzel e são bastante significativos. Primeiro, podemos destacar que pelo fato de as crianças serem "pequenas demais" e "as pessoas são muito grandes", Rapunzel justifica o que entendemos como prioridade absoluta e condição peculiar de desenvolvimento.

Os termos utilizados por ela, apesar de explicitarem uma diferença de tamanho, carregam consigo outras representações sociais acerca das funções e possibilidades atribuídas às crianças e aos adultos. Ainda que implicitamente, a ênfase ao acrescentar o "demais" em referência às crianças, pode estar relacionada à condição de vulnerabilidade ou de invisibilidade associada à infância por Rapunzel.

Outro ponto de destaque é a referência à mãe enquanto a responsável por garantir os direitos elencados por Rapunzel, inclusive com certo valor afetivo, se considerarmos que a ajuda proporcionada pela mãe no "brincar mais a pessoa" nada mais é que a necessidade de companhia ou acompanhamento da mãe para com a criança; é o estar junto que é reivindicado por Rapunzel.

Homem Aranha

Tratar do tema com Homem Aranha se torna um pouco difícil, ante seu movimento de responder que não sabe. Assim, as tentativas em explorar a temática foram, em sua maioria, mal sucedidas, pois o não saber se fez bastante presente em suas falas. A ênfase ao não saber, neste caso, ia além de uma resistência em falar ou da não vontade de trabalhar o tema, visto que poderia corresponder ao não saber de fato, pois ele afirma, em alguns momentos, não ter ouvido ainda falar sobre direitos, como podemos verificar no exemplo abaixo.

Exemplo 12:

P - Então você nunca ouviu o que é um direito?

HA - Não.

P - Nem na escola?

HA - Não.

Este outro exemplo nos dá indícios de que Homem Aranha desconhece o tema, ao negar que comer seja um direito. Porém, não consegui explorar de uma forma que ele pudesse aprofundar sua percepção, sendo a continuidade do diálogo seguida de respostas negativas.

Exemplo 13:

P - Você sabe me dizer o que é um direito?

HA - Não.

P - Será que comer é um direito?

HA - Não.

P - E comer é o que pra criança?

HA - É ficar bom.

P - Tá certo, então direito não é uma coisa de ficar bom?

HA - É tia.

P - Então me ajude a pensar o que é direito, você me ajuda?

HA - Eu não sei.

P - Mas a gente vai pensando juntos. Eu ouvi dizer que todas as pessoas têm direitos, e as crianças têm direitos diferentes. Por que será que as crianças têm direitos diferentes, você sabe me dizer?

HA - Não.

P - Será que a gente consegue pensar quais são esses direitos das crianças?

HA - Eu não sei.

P - Alguma vez alguém já disse assim, "Homem Aranha, você tem direito"?

HA - Não.

P - Mas você já ouviu alguém dizendo pra outra pessoa?

HA - Não.

Wolverine

Wolverine aponta um direito que se caracteriza enquanto uma responsabilidade da criança, haja vista que, em seu entendimento, direito é ser educado, no sentido de comportar-se bem. Estaria, portanto, atribuindo a seus comportamentos e suas ações a responsabilidade sobre os direitos.

Exemplo 14:

P - Você sabe me dizer o que é um direito?

W - É a pessoa ficar feliz, e cantar a musiquinha de Deus. Quando for dormir rezar, e pedir a benção e boa noite. Tia, você vem de novo pra aqui, fazer as pinturas? (conversa sobre atividades)

P - Então me diga uma coisa, direito é aquela coisa que faz as pessoas ficarem felizes, e quais são essas coisas que deixam as pessoas felizes?

W - Ele ser educada. (Este segmento do discurso de W só foi assim entendido no momento de escuta do áudio e de transcrição para análise. No momento da pesquisa entendi "ter uma casa" ao invés de "ser educada". Esse entendimento equivocado explica a sequência abaixo, de minha intervenção.)

P - Uma casa? Então uma casa é um direito.

W - (conversa sobre o desenho)

P - E quem é que dá esses direitos pras pessoas?

W - Deus. Deus que ajeita o mundo.

P - Aí me diga uma coisa, quais são os outros direitos?

W - Não bater.

Ante o direcionamento dado por mim ao diálogo, admitindo que Wolverine apresenta um mínimo de noção de direito enquanto garantia legal, podemos interpretar em suas respostas que ele não se percebe enquanto sujeito de direitos, ao considerarmos que esses direitos deveriam lhe ser garantidos por outras pessoas. Pelo contrário, W admite que não são pessoas de seu entorno que garantem direitos, assumindo tal função em um plano religioso, a uma divindade.

Exemplo 15:

P - Todas as pessoas precisam ir pra escola, ou só as crianças precisam ir pra escola?

W - Só as crianças.

P - Será que isso é um direito da criança?

W - É.

P - Isso é um direito só das crianças ou de todas as pessoas?

W - Só das crianças.

P - E por que é só das crianças?

W - Porque sim.

P - E aí as crianças vão pra escola sozinhas ou tem que ter alguma ajuda?

W - Tem que ter alguma ajuda. (W conversa sobre artes)

P - E como é essa ajuda que as crianças têm pra ir pra escola?

W - Das pessoas.

Em conversas com a psicóloga, ela esclareceu que a mãe de W, que visita a ele e às irmãs com alguma frequência, apresenta um discurso religioso, e é possível que ela passe para as crianças tais ensinamentos. Não tenho, no entanto, outros elementos que respaldem a afirmação acima, mas é possível inferir que essa referência venha de sua convivência com a mãe biológica.

Ao tratar sobre o direito à educação, Wolverine aponta sua exclusividade às crianças. O direito à educação não é, segundo sua concepção, um direito garantido também para adultos, devendo ser proporcionado apenas para crianças. Wolverine reconhece a necessidade da participação de outras pessoas na garantia desse direito e no seu acesso à educação, provavelmente referindo-se a "pessoas" enquanto adultos.

Reconhece, assim, a criança enquanto sujeito de direitos e com prioridade absoluta, neste caso, para o acesso à educação. Não é possível inferir, no entanto, se percebe tal prioridade para outros direitos também.

Considerações sobre a Noção de direitos

De uma forma geral, as crianças apresentam uma ideia distorcida do que seriam direitos. A maioria traz um direito que tem como base suas ações, sendo a própria criança a responsável por isso. Quando apresentam alguma ideia que se aproxima do conceito aqui trabalhado, essa noção ainda vem confusa, ambígua, misturada a outras formas de se perceber os direitos, conforme trabalhados nesse tópico.

No procedimento coletivo, apenas Rapunzel não trouxe o direito enquanto ações socialmente esperadas pelas crianças, a partir do que colocam outros sujeitos. E ainda assim, nos procedimentos individuais, nos quais se buscou aprofundar melhor o conhecimento acerca do tema, ela apresenta confusões conceituais.

Fica claro que, mesmo estando sob medida de proteção, com finalidade de garantir seus direitos constitucionais, as crianças participantes desconhecem tal realidade, e não compreendem o significado real dessa garantia. Talvez pela pouca idade, talvez pela ausência de elementos sobre o que constitui esse momento de vida, ou motivos outros para os quais não tenho elementos, as crianças apresentam outras

referências sobre o que seriam seus direitos e sua garantia, distantes da noção de direitos constitucionais, que são dever da família, do Estado e da sociedade lhes garantirem.

6.3.3. Direitos à família e à moradia

Hulk

Uma primeira referência feita por Hulk e Homem Aranha, durante o procedimento de mapeamento da casa, traz a ideia da moradia enquanto um espaço de proteção. Conforme o exemplo 1, os meninos fazem referência àquele espaço físico como sendo sua casa – o que de fato o é, posto terem sido acolhidos com sete meses de idade e com um ano e dez meses, respectivamente – bem como à proteção e segurança possíveis dentro desse espaço físico. Acentuam, assim, a questão da casa que garante a segurança deles por ter, além do vigia, ferrolhos próprios.

Exemplo 16:

HA - Ele, ai a polícia vai lá embaixo e pega nós.

P - Pega vocês ou pega ele?

H - Pega nós e vem deixar em casa.

P - Já aconteceu isso?

H - Não.

P - Ai não aconteceu porque tem ferrolho na casa ou tem vigia?

HA - Tem um vigia (na casa).

H - Tem vigia e tem ferrolho na casa. Tem ferrolho nas casas tudinha.

P - Ai vocês sentem mais medo ou se sentem mais seguros?

H - Seguros.

P - O que deixa vocês mais seguros aqui?

HA - A segurança.

H - As portas ficam fechadas de noite.

Em outros momentos, Hulk também se refere àquele espaço de acolhimento enquanto sendo sua casa, e aponta várias atividades que realiza na mesma. O exemplo 2 refere-se a uma dessas situações. Reforça, assim, que percebe enquanto casa aquela em que é acolhido, não havendo ao longo de todas as atividades nenhuma referência a outros espaços enquanto sua morada. É nela onde realiza as atividades que considera mais importantes, como se pode perceber no procedimento das fotos, ao selecionar a área (varanda) da casa, a televisão, sua cama e a cozinha, além da casa em si (a ser tratada no exemplo 3).

Exemplo 17:

P - Você tem uma casa?

H - Tenho.

P - Tem, e como é sua casa? O que você faz tanto lá?

H - "Assesto" (assisto), como e brinco.

Durante o procedimento das fotos, ao escolher "casa" como algo importante, Hulk fotografa a casa do gestor, conforme exemplo abaixo. Quando tento entender com ele o motivo da escolha, o mesmo se limita a descrever as características físicas da casa. E ao procurar entender a função da casa, Hulk retorna à sua, assim, redireciono a problematização para sua casa também.

Exemplo 18:

P - Por que as casas são importantes pra você?

H - Pra mim ficar dentro de casa e comer.

P - Então as casas são importantes pra ficar dentro de casa e comer. E se não tivesse casa, o que ia acontecer?

H - Tia, meu chinelo tá lá em casa.

(conversando sobre outras fotos)

P - Mas a gente tá conversando agora sobre as casas.

H - Eu tirei da de J.

P - E o que é que tem de diferente da sua pra de J?

H - A cor, isso aqui (grade da casa de J), ai, isso aqui ó, isso, isso, isso (apontando elementos da estrutura, como batentes na frente da casa e a cor das paredes).

P - O modelo dela é diferente é. Mas ela serve pra mesma coisa que a sua serve?

H - Não, ai meu deus do céu. Ó, aqui (mostrando a foto e retorna para sua casa – são casas vizinhas).

P - O que você faz na sua casa que é importante pra você?

H - Pra brincar dentro de casa e assistir.

Não há elementos suficientes para discutir a escolha de Hulk ao fotografar a casa do gestor. No entanto, retomando alguns princípios educativos da Aldeia, bem como falas de funcionárias e do próprio gestor, fica clara a função que este cargo tem na organização da instituição, bem como a centralidade no mesmo. Uma das mães sociais, por exemplo, explicita que "J é um pai pra gente". Apesar de desempenhar a função de provedor e gerenciar as Casas Lar, não há expressão das crianças de que este exerça a função paterna para os mesmos. Em nenhum momento as crianças o citam referindo-se a um pai ou alguém que desempenhe a função paterna, embora ele seja identificado como provedor responsável pelo suprimento dos bens materiais necessários ao funcionamento da instituição.

Assim, não é possível fazer inferências quanto ao fato de Hulk tirar foto de outra casa que não a sua. Além disso, este exemplo pode reforçar sua referência à casa enquanto um espaço de proteção, haja vista que Hulk justifica a importância desse espaço como sendo para "ficar dentro de casa e comer". O estar dentro de casa pode lhe garantir um sentimento de segurança e proteção, expressando-se assim como importante pra si.

A proteção aqui, pode ser tratada com dois sentidos. O primeiro se refere ao sentir-se protegido no espaço da Casa Lar; o segundo, ao fato de ele estar acolhido naquela Casa Lar enquanto uma medida legal de proteção, diante da situação de risco e vulnerabilidade vivida anteriormente.

Para finalizar essa categoria, faz-se importante observar a ausência da referência àqueles que compõem uma família. Quando Hulk trata desse direito, ele faz referência primeiramente ao espaço físico e à proteção que lhe é dispensada quando dentro dele. São raros os momentos em que se refere às relações estabelecidas dentro desse espaço físico. Em geral, a figura materna ainda é citada, porém sem trazer elementos do que a mãe representa para garantia de seus direitos, ou que papel desempenha nessa relação. Segue abaixo um exemplo em que a mãe é citada:

Exemplo 19:

P - E se fosse passear, você quer inventar essa história[13]? (Hulk acena positivamente com a cabeça). Quer, e como ia ser?

H - Eles iam andar com a mãe e ficar passeando.

P - E depois que eles passeassem?

H - Iam voltar pra casa.

[13] Situação ocorrida durante o procedimento com o vídeo, no qual a criança era convidada a inventar a sua própria história dos pinguins, a partir de algumas situações que remetessem a práticas ligadas a direitos específicos, como ir a um médico, fazer atividade de casa, ou passear.

P - Iam voltar pra casa? E como é que eles iam se sentir se fossem passear com a mãe?

H - Bem.

A situação acima transcrita exemplifica a dificuldade em extrair elementos para discussão da função materna para Hulk, decorrente tanto da minha condição de aprendiz e da pouca familiaridade em pesquisas com crianças tão pequenas, como do bloqueio desenvolvido pelo mesmo em dialogar sobre determinados assuntos. Essas dificuldades acabaram por resultar em um *corpus* com poucas falas da criança e com alguns direcionamentos nas perguntas, que impossibilitaram o uso de determinados trechos, bem como de análises melhor fundamentadas a partir de algumas falas das crianças.

Super Homem

A primeira referência feita por Super Homem à família ocorre ainda no início do mapeamento, quando me mostra o quarto de I, apresentando-a enquanto sua irmã (I é irmã biológica de SH, e tem dez anos de idade). Retoma a figura fraterna ao se referir ao brincar:

Exemplo 20:

P - E o que você faz aqui na área?

SH - Brincar de carro.

P - Você brinca de carro, e você precisa de alguém ou alguma coisa pra brincar de carro?

SH - Preciso de I, preciso de S (irmã social).

P - E o que você faz com S e I?

SH - Brincar de carro, eu preciso de I.

P - Precisa de I pra quê?

SH - Pra brincar de... I brincar de boneca. E eu só brinco com carro.

Super Homem refere-se à outra criança acolhida na mesma Casa Lar, porém não a nomeia irmã, apenas aponta a companhia para o brincar. Demarca, em suas falas, a importância da irmã biológica. Salientamos que durante o mapeamento da casa, I o acompanhava, seja para cuidar que ele não caísse ou se machucasse, seja para se certificar de que ele estava cumprindo a tarefa solicitada. Nesse ponto, vale retomar um pouco da história anterior ao acolhimento.

Super Homem e seus dois irmãos biológicos foram acolhidos em situação de negligência, posto que os cuidados básicos dele e de seu irmão mais novo eram supridos por I, enquanto sua mãe biológica se fazia ausente de casa, às vezes por vários dias seguidos. Sendo os três acolhidos na mesma Casa Lar no início de 2014, durante a pesquisa de campo, a figura de I enquanto cuidadora ainda se fazia muito presente. Além da postura assumida por ela dentro da Casa Lar de cuidado com os irmãos, era I quem sempre levava Super Homem ao escritório nos dias de pesquisa e ficava esperando até ele entrar na sala para poder retornar à Casa Lar.

Talvez pela convivência diária com os irmãos biológicos e uma relação afetuosa com a mãe biológica[14], Super Homem traz a família com bastante frequência em suas falas. Apresenta a família enquanto aquela que supre as necessidades das crianças, e que é responsável pelo cuidado. Abaixo transcritas, duas situações em que ele traz essa referência.

Exemplo 21:

P - As crianças, elas precisam de ajuda pra ir pro médico?

[14] A psicóloga me relatou que a relação entre Super Homem e sua mãe, quando esta o visita, é uma relação afetuosa e de atenção desta para com ele. Foi a ausência da mãe – que gerava situação de negligencia e não-cuidado – e não o modo de relação estabelecido com os filhos, o elemento que pesou para se haver o acolhimento.

SH - Precisam, elas não podem ir sozinhas.

P - E quem é que ajuda as crianças a irem pro médico?

SH - É o pai.

Exemplo 22:

P - Tão todos alegres? O que deixa uma criança alegre?

SH - É brincar, dar uma roupa.

P - E quem é que dá essas coisas pras crianças?

SH - É comprar.

P - É comprar, e quem é que compra?

SH - A mãe.

P - Mais alguém dá as coisas pras crianças?

SH - Tem, é a mãe, o pai.

Dessa forma é possível inferir que, para Super Homem, a família tem papel de garantir os direitos da criança. Outras figuras presentes no cotidiano das crianças também aparecem enquanto provedores desses direitos, conforme fala seguinte:

Exemplo 23:

P - Ai me diga uma coisa, quem é que ajuda a criança a ter esses direitos?

SH - É estudar primeiro, ir pro médico.

P - Tem alguém que ajuda a criança a ter esses direitos?

SH - A mãe. A professora. O professor também.

Assim, a depender das atividades que a criança realiza, as figuras incumbidas de tal papel podem variar, estendendo-se, neste caso, ao professor ou professora determinadas responsabilidades para garantia dos direitos da criança.

Retornando o foco à função da família, há elementos importantes de serem apontados. Primeiramente, Super Homem enfatiza a figura materna em seu discurso,

sendo apontada em várias situações como a responsável por tais garantias para a criança. Há, no entanto, uma ambiguidade em seu discurso, posto que a mãe é colocada enquanto aquela que o acompanha em atividades de lazer, que supre necessidades como alimentação e vestimenta, e que cuida dos pequenos; ao mesmo tempo, é ratificada por ele a permissão à mãe para aplicar castigos, ou educar as crianças por meio de castigos e brigas.

Ao tratar da mãe que protege, Super Homem aponta uma série de cuidados que são referenciados à figura materna. Além do exemplo 8, no qual ele coloca claramente a mãe enquanto protagonista na garantia dos direitos das crianças temos, a seguir, uma situação em que Super Homem se refere à atenção da mãe consigo:

Exemplo 24:

SH - Ontem eu fui pra um circo.

P - Você foi pra um circo ontem? Como foi?

SH - Eu fui com a mãe. Pro circo lá da escola. (fazendo referência à mãe social)

E aos cuidados da mãe com outras crianças. Neste caso, com seu irmão mais novo:

Exemplo 25:

P - Quem é que te dá comida pra você ficar forte?

SH - Eu que faço.

P - Você não disse agora que sua mãe que faz a janta?

SH – Não, minha mãe faz a comida do meu irmão IS.

P - Ah, por que IS é menor que você?

SH - Não. Porque ele é bem menorzinho.

Apesar de perceber a mãe protetora, conforme explicitado acima, ele também endossa e justifica uma postura materna para a qual é preciso ter mais cautela.

Exemplo 26:

P - Por que a toalha é importante?

SH - Pra se enxugar.

P - E o que você faz que precisa da toalha?

SH - Pra se enxugar.

P - Você passa a toalha quando precisa se enxugar.

SH - (estrala os dedos e fica conversando sobre outros assuntos até que retomo o tema).

P - A toalha serve pra você se enxugar. E quando é que você precisa se enxugar?

SH - Pra não ficar molhado, né?!

P - E se você ficar molhado, o que acontece com você?

SH - A mãe briga.

P - E por que a mãe briga se você ficar molhado?

SH - Ela pode brigar, né!

P - Ela pode brigar?

SH - Pode!

P - Por que a mãe pode brigar?

SH - Porque fica de castigo.

No exemplo acima, Super Homem confere à mãe a possibilidade de brigar e castigá-lo. Esta situação requer cuidado, haja vista que a criança aponta para a probabilidade de uma atitude contrária à de proteção e observação à sua condição de sujeito de direito em situação peculiar de desenvolvimento. Apesar de não comparecer em sua fala o tipo de castigo possivelmente decorrente de sua atitude, nem se perceber, nos momentos de observação e convivência dentro da Aldeia, práticas de castigos por parte das mães sociais – essa postura, partindo das crianças, de justificarem práticas de

violência dessa natureza por parte das mães e/ou cuidadores foi identificada no estudo de Bonavides (2005). Nesta pesquisa, as crianças, vítimas de violência doméstica, justificavam as atitudes agressivas da mãe a partir das ações delas próprias, culpabilizando-se pela agressão sofrida.

Na situação colocada por Super Homem, é preciso ainda um cuidado na interpretação (ou leitura) da maneira como a criança significa tais situações. Estando, durante a pesquisa, ainda em adaptação à rotina de acolhimento, e tendo sido cuidado – anteriormente à institucionalização – por uma irmã poucos anos mais velha que ele, é possível que SH tenha significado enquanto "colocar de castigo" ou "brigar" a colocação de limites necessária por parte das mães sociais.

A escolha da toalha enquanto um objeto importante, e portanto fotografado por Super Homem durante o último procedimento, pode ser interpretada enquanto um objeto que lhe evita algum castigo, ou como parte de um processo de internalização das regras da Casa Lar.

Acerca do espaço físico, ele também traz várias representações positivas, apresentando-a enquanto seu lar, conforme exemplo abaixo:

Exemplo 27:

P - Tem criança sem casa?

SH - Tem não. Tem casa.

P - Ah, todas tem casa. Você tem uma casa?

SH - Tenho, tia, lá ali, no meu quarto.

Ou seja, Super Homem reconhece aquele espaço enquanto seu lar, bem como o de outras crianças, fazendo referência não só ao seu quarto, mas também ao quarto de sua irmã e ao quarto dos meninos, em outros momentos da pesquisa. Tem-se, assim, um espaço coletivo, porém que comporta em si o lugar de cada criança. Sobre seu lugar de

morada, Super Homem elenca ao longo dos procedimentos, algumas atividades que realiza na casa, além de responsabilidades que possui lá dentro.

Ratifica aquele espaço como sua casa ao apontá-lo enquanto um lugar para brincar, jantar, para estar com outras pessoas, dentre outras atividades, sendo, portanto, de suma importância para si. Os elementos aqui apontados ficam claros no procedimento da fotografia, quando Super Homem explica o motivo de ter escolhido fotografar a casa:

Exemplo 28:

P - Por que você escolheu a casa como importante pra você?

SH - Jantar.

P - Você faz mais alguma coisa na casa que é importante?

SH - Brincar.

P - Faz mais o quê?

SH - (fica mexendo na câmera e perguntando sobre). A casa é importante?

P - É? A casa é importante por quê?

SH - Pra brincar com C (irmão social), pra fazer atividade.

P - Tem outras coisas que você faz na casa?

SH - Arrumar o quarto. Arrumar o guarda roupa.

O exemplo acima também aponta as responsabilidades por ele assumidas na casa, no cuidado com seu espaço e na organização da mesma. Essas atitudes contribuem para o sentimento de pertencimento àquele espaço. A casa assume importância pelo que permite a Super Homem realizar lá dentro, desde atividades essenciais para seu desenvolvimento, o estabelecimento de laços afetivos, e também a tomada de determinadas responsabilidades para seu funcionamento. Aqui aparece a criança ativa, consciente e capaz de agir sobre o meio.

Ainda atento ao cuidado com a ordem na casa, Super Homem escolhe fotografar a porta e as janelas da sua Casa Lar, as quais são usados para se evitar a entrada de elementos externos e possíveis desordens por eles praticadas. A justificativa de se fecharem a porta e também as janelas se dá para que os gatos não entrem em casa, haja vista que se um gato entrar em sua casa, "ele pode derrubar tudo, que alguém pode ouvir" (fala de SH). Assim, ele traz uma perspectiva diferente da de Hulk e de Homem Aranha, que enfatizaram muito mais a sensação de proteção e segurança que as fechaduras da casa lhes conferem, enquanto Super Homem apresenta o fechar das portas e janelas como um ato para evitar desorganização do espaço interno da casa.

Em determinados momentos, ele se refere ainda à casa de sua família biológica, denominando-a como "minha outra casa". Por exemplo, quando relata que visitou sua outra casa no fim de semana, e que seu primo quem o levou para lá.

Finalizando este tópico, é essencial colocar que, em diversos momentos, a moradia e a família são associados por Super Homem ao sentimento de felicidade, como que este fosse consequência da garantia de tais direitos. Seu inverso, no caso a tristeza, também aparece como aquilo que surge quando não há garantia do espaço físico da casa para uma criança. A impressão é que ele se sente muito feliz no espaço em que vive, talvez fortalecido pela presença dos irmãos biológicos e os cuidados maternos. De fato, Super Homem aparenta uma leveza na sua fala, e em seus risos constantes. Deixo, aqui, um último exemplo que ilustra um pouco do que foi tratar este tema com ele:

Exemplo 29:

P - Você tem uma casa e uma família?

SH - Tenho.

P - Como é lá[15]?

[15] "Lá" está novamente sendo usado porque os procedimentos da pesquisa foram realizados no escritório da Aldeia, e não dentro das Casas Lar.

SH - Eu brinco de brinquedos.

P - Onde?

SH - Na minha casa.

P - E como é sua família?

SH - É feliz.

Rapunzel

Durante o jogo da memória, Rapunzel traz uma fantasia sobre lugares em que morou antes de ser acolhida na Aldeia. No entanto, ela está acolhida desde seus dois meses de idade, tendo vivido desde então nas Casas Lar. Em conversa com a psicóloga, esta esclareceu alguns elementos que nos permitiram compreender os discursos de Rapunzel. LO foi sua primeira mãe social, cuidando de Rapunzel de seus dois meses de idade até por volta dos três anos, quando LO se casa e sai da Aldeia, indo morar em uma cidade do interior de outro estado. Rapunzel é colocada em outra Casa Lar com algumas irmãs sociais, a fim de que a transição de casa fosse tranquila; no entanto, essa fantasia aponta indícios de uma ruptura de vínculos com a mãe social mal elaborada por Rapunzel, que pode ainda estar lhe causando sofrimento.

Exemplo 30:

P - Tem pessoas que não têm casa?

R - Tem. Tem que dividir a casa. (Rapunzel começa a falar sobre seus desenhos)

P - R, venha me dizer aqui...

R - Eu tou pintando... Eu queria brincar de massinha hoje.

P – Massinha só outro dia. Aí me diga uma coisa aqui que eu fiquei curiosa. Têm crianças que não têm casa?

R - Tem.

P - E o que acontece com crianças que não tem casa?

R - Fica triste.

P - E o que acontece com as crianças que não tem casa, pra onde é que elas vão?

R - Elas ficam na... nos... fora de casa, num bote. É porque eu morava no meu sítio; ai eu fui lá pro bote, o bote é meu sítio.

P - Aí antes você morava lá e depois você veio morar aqui.

R - Aí depois daqui fui morar lá no paredão (bairro da cidade onde se localiza a Aldeias).

P - E você sabe por que você mudou de casa?

P - Sei. Porque eu fui lá pra minha casa de LO (primeira mãe social de R, que cuidou dela dos 2 meses aos 3 anos de idade). (grifo nosso)

R - E ai você foi morar lá por quê?

P - Porque eu gosto.

R - Ah, porque você gostava de lá. Tá certo. Você sabia que é direito de toda criança ter uma casa, ter um canto pra morar? Hein, R?

R - (Brincando... segue brincando).

P - Ai você sabe por que você tá morando aqui?

R - Porque eu gostava de morar...

A casa onde ela se encontra hoje não tem o mesmo significado da primeira casa da Aldeia. O verbo gostar no passado pode ser indício disso: quando se refere à casa cuja responsável era LO, Rapunzel utiliza expressões como “minha casa”, e “gosto de morar”; quando pergunto por que ela está morando lá (hoje), ela responde que “gostava de morar”, usando o verbo no passado.

Além disso, o fato de as pessoas que não têm casa terem que dividir uma casa pode fazer referência à própria condição de acolhimento. Reconhece que há crianças que não têm casa, e por isso têm que dividir uma moradia com outras pessoas. Ou seja, ainda que não tenham uma moradia própria, elas têm seu direito garantido ao viverem em outras casas.

Poderíamos discutir nesse ponto que, para Rapunzel, o acolhimento pode ter conotação de garantir o espaço físico de moradia. Não há em suas falas um sentido de acolher como medida de proteção, a fim de se evitarem situações de violência e violação de direitos. Já Hulk e Homem Aranha apresentam uma visão mais próxima da casa enquanto lugar de proteção. Um dos fatores aqui envolvidos pode ser o fato de que Rapunzel está acolhida desde os dois meses de idade, não tendo vivência de moradia em outro espaço que não a Aldeia.

Quanto ao espaço físico da casa, no procedimento das fotografias, houve resistência de Rapunzel para escolher elementos da casa para fotografar. Inicialmente, a mesma escolheu fazer apenas quatro fotos, todas referentes a espaços externos à Casa Lar que habita – escolhendo os espaços de convivência dentro da Aldeia –; quando a convido a fazer um passeio por dentro da casa para ver se algo mais seria importante para ela, e poderia ser fotografado, Rapunzel passeia pelos cômodos dizendo que não tem coisa importante lá, até chegar aos brinquedos, considerados importantes posto que ela os leva para passear. Nem mesmo em seu quarto Rapunzel encontra elementos importantes de serem fotografados. Apesar de acabar escolhendo a casa como importante, também apresenta uma resistência em falar sobre ela, o que impossibilita que tenhamos mais elementos para discutir o tema, não cabendo aqui outras inferências sobre a relação que estabelece para com a casa em que se encontra.

Exemplo 31:

P - Por que as casas são importantes pra você?

R - Porque eu gosto.

P - O que tem nas casas que você gosta?

R - Eu gosto e pronto, ai vou simbora e vou pra casa.

P - O que você faz nas casas?

R - Pronto, agora é esse. Não, eu só vou passear e pronto. Esse. (pedindo para passar às fotos seguintes).

Voltando-se às relações familiares, vemos que a mãe, nas atividades citadas por Rapunzel, assume dois papéis diferentes: o de suprir suas necessidades básicas; e o de acompanha-la, estar junto à criança. No exemplo a seguir, Rapunzel traz ambas as ações que dizem respeito ao papel materno.

Exemplo 32:

P - Rapunzel, você saberia me dizer outros direitos que as pessoas têm e o que elas precisam pra ter?

R - Ela precisa deitar, ela comer e brincar.

P - Tá certo.

R - A mãe.

P - A mãe que ajuda a criança a ter esses direitos?

R - É.

P - E o que a mãe faz?

R - A mãe ajuda, a tomar banho e brincar mais a pessoa.

Assim, Rapunzel precisa da mãe para que a auxilie em seu banho e em outras atividades, como comer e deitar, ao mesmo tempo em que a mãe é colocada como uma pessoa com quem ela brinca. Neste caso, não é um auxílio que ela precisa, mas uma companhia, aparecendo ambas as possibilidades de ação da mãe para com a criança. A

figura materna é ainda colocada, em determinados momentos, com o sentido de proteção, como ao final do exemplo 19, em que Rapunzel explica "quando a pessoa vai cair, ai a mãe corre e segura". Ao longo de seu discurso, aparecem algumas falas que tratam da proteção e do cuidado por parte da mãe, não havendo referência a outras personagens da família quanto a isso.

A ausência da figura paterna na relação familiar se torna ainda mais nítida durante o procedimento do vídeo. As referências ao pai dos pinguins não coincidem com cuidados dele para com os filhotes. Pode-se perceber, portanto, que Rapunzel não atribui um significado à figura paterna, sendo este marcado pela negação de possíveis ações, pela ausência do encontro com este, que ao invés de ir onde estão os filhotes, sai em busca dos amigos.

Exemplo 33:

R - Eu gostei que o pai foi no tratorzinho.

P - E ele foi no tratorzinho pra onde?

R - Pra... Os amigos, ai termina o filme.

P - Eu não escutei direito, você repete pra mim? Ele foi no tratorzinho fazer o quê?

R - Foi aos amigos.

P - Foi com os amigos? E onde estavam esses amigos deles?

R - Doentes.

P - Ah, são aqueles que aparecem no desenho[16].

Considerando o modelo familiar adotado pelas Aldeias, no qual as Casas Lar são habitadas por mães sociais e pelas crianças e adolescentes acolhidos, a presença masculina fica por conta dos demais funcionários homens da instituição, conforme

[16] Há uma fila de espera próxima ao consultório médico em que se encontram Pingu e sua irmã. Quando ele liga para a mãe ir até lá, ela passa em seu transporte por essa fila de espera, indo diretamente em direção à irmã de Pingu e ao médico, que estão em frente à porta do consultório.

explica Hermann Gmeiner (1953, p. 17), em seus princípios pedagógicos, ao afirmar que tais funções são "exercidas pelos diferentes colaboradores. Em grande parte, o diretor da Aldeia as assume. Todavia, o elemento masculino está representado pelo encarregado da manutenção da Aldeia SOS, pelos pedagogos, como também pelos professores da escola". Os funcionários, no entanto, têm uma atuação mais pontual relacionada à realização de seus trabalhos nos espaços que lhes competem. O fato de não haver um pai no modelo familiar adotado e a condição de que o desenvolvimento de Rapunzel tenha se dado desde cedo dentro da instituição, contribuem para que ela não tenha referência da figura paterna e de suas funções na estrutura familiar. E assim, surgem falas que remetem ao não saber do lugar do pai em uma família, conforme exemplo abaixo.

Exemplo 34:

P - Ok, então me diga, quando os pinguins tão brincando, se o pai não saísse de casa, como você acha que ia ser a história?

R - Ficar brigando.

P - E por que eles iam ficar brigando?

R - Porque o pai deixa.

P - O que o pai faz?

R - O pai não diz nada.

Outro elemento que pode estar relacionado a essa questão da família, trata da dificuldade da mesma ao falar sobre o tema, bem como a se referir à família. Isto se dá de forma tal que, ante a resistência dela em tratar do tema e minha falta de prática para com tais situações, acabo, em determinados momentos, forçando uma fala dela sobre o assunto, sem sucesso, durante o procedimento do quebra-cabeça.

Exemplo 35:

P - O que tem nessa figura?

R - Uma ruma de criancinhas.

P - E o que essas criancinhas estão fazendo? Isso aqui não é um adulto, não?

R - Isso é um adulto e uma adulta.

P - E esses aqui?

R - Esses são pequenos, são os filhos. Esse é o avô.

P - Então são uma família?

R - Tia, pai.

P - Será que toda criança tem uma família?

R - Sim. Tia você pintou?

P - Não, já veio pintado. Hein R, será que toda criança tem uma família?

R - Tem.

P - E o que a família faz pra criança?

R - (respira fundo) Tia esse não é aqui, não. (falando sobre a figura). E isso é a cabeça.

P - O que a família faz pra criança?

R - Ajuda.

P - Ajuda, e como a família ajuda?

R - Quando a pessoa vai cair, ai a mãe corre e segura. Segura, segura, segura. Não tem onde segurar. Ai quando a mãe vai segurar, aí segura segurar.

Muito embora o direcionamento dado por mim ao diálogo, afirme ser a imagem formada a figura de uma família, Rapunzel não a assume em suas falas, referindo-se a personagens isoladamente. Não à toa, quando pergunto como a família ajuda, ela responde centrando na figura materna, a principal referência familiar para si.

O passear, por sua vez, se faz constante no discurso de Rapunzel. Em mais de um procedimento, ela se refere a membros da família enquanto aqueles que têm a responsabilidade de levá-la para passear. Além disso, no procedimento da fotografia, a justificativa para a escolha de algumas fotos estava relacionada com a possibilidade de passear, como a escolha de bonecos com os quais ela passeia. Tal referência pode estar relacionada ao fato de ter quem a conduza, com a família – mais especificamente a mãe – assumindo esse papel de conduzi-la, orientá-la.

Homem Aranha

Retomando a primeira referência feita por Hulk e Homem Aranha, durante o procedimento de mapeamento da casa, quanto à moradia, eles a apresentam enquanto um espaço de proteção, conforme exemplo 1. Homem Aranha acentua principalmente a segurança que a casa proporciona. Em outros momentos, ele traz novamente a ideia de proteção e segurança, seja relacionada à proteção que a casa fechada proporciona contra ladrões ou roubos, seja a proteção contra outros elementos externos, como no exemplo a seguir.

Exemplo 36:

P - Será que ter uma casa é um direito da criança?

HA - É.

P - E por quê?

HA - Pra não chover.

P - E se chover, o que acontece?

HA - Molha.

P - E se a criança tiver uma casa, o que acontece?

HA - Fica dentro.

P - Fica dentro e não se molha, é?

HA - É.

P - Será que toda criança tem uma casa?

HA – Tem.

P - E por que toda criança tem uma casa?

HA - Não sei.

O ficar na casa possibilita a Homem Aranha, para além da proteção, realizar atividades que são, para ele, prazerosas, como assistir televisão. Assim, reconhece o espaço da casa como importante, sendo inclusive um dos elementos fotografados no último procedimento. Pode-se dizer que reconhece o espaço da Casa Lar enquanto sua casa, em movimento semelhante ao de Hulk, quando aponta, em determinados momentos, atividades que realiza na mesma ou quando caracteriza a sua casa ao apontar, por exemplo, a cor amarela de suas paredes (exemplo 22).

Ao tentar aprofundar a discussão sobre o tema, no procedimento de quebra cabeça, Homem Aranha interrompe a conversa, pedindo para brincar ou com momentos de silêncio e mudança de foco. É possível que a pergunta sobre as crianças que não têm casa o tenha mobilizado, pois a sequência da conversa é marcada por distrações e silêncios. Há ainda outras possibilidades para tais silêncios e distrações: que sejam sinônimo de um movimento de reflexão por parte da criança acerca de suas respostas, ou que signifiquem apenas um cansaço para continuar falando e a vontade de retornar à brincadeira de quebra cabeça.

Exemplo 37:

P - Essa figura aqui, é o quê?

HA - Da casa.

P - E elas tão fazendo o que, as crianças?

HA - Tão fazendo assim, ó (fez um legal com a mão).

P - Estão fazendo um legal. Essas casas são as casinhas delas?

HA - É, dela e dele.

P - Você também tem uma casinha? (balança a cabeça confirmando). Tem, e como é?

HA - É amarela.

P - Amarela. Será que todas as crianças tem casa ou tem criança que não tem?

HA - Criança que não tem.

P - E quem são essas crianças que não têm?

HA - De fora.

P - De fora, e por que será que elas não têm casa? Elas vivem onde?

HA - Vivem fora. Vamos, tia, brincar.

P - E as crianças que não tem casa, como será que elas se sentem?

HA - Não sei.

P - E as crianças que têm casa, como será que se sentem?

HA - Ficam dentro.

P - Ah, ficam dentro da casa, tá certo.

HA - (HA fica montando o quebra cabeça).

P - Homem Aranha, e pras crianças terem casa, elas precisam de alguém ou alguma coisa?

HA - (Momento de silêncio, depois fala do jogo e continua jogando).

Quanto às relações estabelecidas no espaço familiar, Homem Aranha se refere em mais de um momento à figura materna, que auxilia e protege, enquanto “minha mãe”. A mãe aparece, portanto, enquanto uma figura importante que tem a função de

protegê-lo. Assim como Rapunzel, a mãe aqui também tem papel de acompanhá-lo; neste caso, não se refere a brincar com ele, mas a levá-lo para passear, sendo a mãe a responsável por passear com Homem Aranha. É possível observar tais elementos no exemplo a seguir, quando peço, após assistirmos o vídeo de Pingu, que ele crie a sua história.

Exemplo 38:

P - Você pode imaginar o que você acha que aconteceu. Se esse patinho fosse você, quando você tá em casa e não tá conseguindo fazer atividade, o que você faz?

HA - Pede ajuda.

P - E quem ajuda você?

HA - Minha mãe.

P - Sua mãe e o que ela faz?

HA - Ajuda.

P - E como ela ajuda?

HA - Ajudando.

P - E quando você quer passear, o que acontece?

HA - Ela me leva.

P - Ela, a mãe também?

HA - É.

P - E como você se sente quando tem ajuda da mãe?

HA - Nada.

P - Nada? Ok. Têm outras situações, outras coisas que você também precisa de ajuda? (HA afirma com a cabeça). Têm, quais?

HA - Dormir.

P - Dormir também precisa de ajuda. E como é? Quem ajuda você quando vai dormir?

HA - Liga o ventilador.

P - E quem é que liga o ventilador?

HA - S (adolescente da mesma casa de HA).

Nesse trecho aparece ainda a figura de uma adolescente, que vive na mesma Casa Lar de Homem Aranha e Hulk, e que é apontada por HA como a responsável por ligar o ventilador antes de ele dormir. Essa fala está em acordo com uma prática comum na Aldeia, que tem como objetivo o assumir de responsabilidades pelos mais velhos para com os mais novos, a fim de criarem um senso de cuidado para com os outros. Assim, não só nesse momento, mas em outras falas, as crianças se referem aos adolescentes das Casas Lar como aqueles que os deixam na escola, que os auxiliam em tarefas simples, ou que ligam o ventilador para que possam dormir, como o fez Homem Aranha no exemplo acima.

É importante destacar também que Homem Aranha não faz referência ao uso do espaço da casa de sua parte. Suas falas trazem ações que se realizam na casa de uma forma generalizada, mesmo que minhas perguntas sejam direcionadas para ele. No exemplo acima, quando pergunto de outras situações que ele também precise de ajuda, ele responde no infinitivo, "dormir", seguindo com falas impessoais.

Wolverine

Durante o mapeamento, Wolverine faz referência a suas irmãs biológicas, inclusive afetuosamente. Aponta, ainda que de forma sutil, a importância e a presença das irmãs para si, relatando momentos de convivência com as mesmas.

Exemplo 39:

W - Quando tia B. fica aqui, ai C., eu fico mais C. Quando ela chega da escola, eu fico mais J. brincando.[17]

P - O que é que você faz quando está com C.?

W - Eu brinco mais J. Eu fico chamando ela de sapinho.

P - De sapinho? Por quê?

W - Porque ela parece um sapinho.

P - Ai você brinca com J e com C.

W - Eu jogo o pou dela... tá careca ele. E eu vou pra escola.

P - E você precisa de alguém ou de alguma coisa pra ir pra escola?

W - Preciso. Daquele menino que saiu do computador. Eu vou mais ele e volto pra casa mais ele. (andando em direção à área, onde estão estendidas roupas). Olha aquela camisinha, é dela (de J.)... é da coruja.

Nesse exemplo, aparece ainda a figura de um adolescente acolhido na mesma casa de Wolverine, e que se responsabiliza por leva-lo até a escola. Homem Aranha também aponta práticas nesse sentido, de os adolescentes assumirem determinadas funções para com as crianças menores. Conforme já sinalizado, as Aldeias adotam esse tipo de prática no intuito de que os adolescentes, ao assumirem funções, tornem-se sujeitos mais responsáveis e desenvolvam um cuidado com o outro. Levando em conta o número de crianças e adolescentes em cada Casa Lar, tais práticas servem como auxílio para o trabalho da mãe social, haja vista que as pequenas tarefas assumidas pelas crianças e pelos adolescentes, sempre considerando suas possibilidades e com a supervisão da mãe social, possibilitam que as mesmas se concentrem em atividades e cuidados que demandem maior atenção.

[17] Tia B. é a mãe social de Wolverine, assim como C. é sua irmã biológica mais velha, e J. a irmã biológica mais nova.

Em vários momentos, Wolverine faz referência à família, tanto ao pai e à mãe, como também à família extensa. A representação de que a família é responsável por determinados cuidados para com a criança está presente para ambas, conforme exemplo abaixo.

Exemplo 40:

P - As crianças, elas precisam de alguém pra ajudar a criança a comer? (afirma com a cabeça). Precisam?

W - Da pessoa.

P - Que pessoa?

W - Dos irmãos, das irmãs, dos pais, dos avôs, das avós, dos tios, das tias.

P - E o que todas essas pessoas fazem?

W - Ela bota a comida.

Em outros momentos, aponta novas responsabilidades para a família, como dar presentes ou pegar o coletivo para passear com a criança sendo, portanto, responsáveis pela garantia de uma série de direitos para os mesmos. Assume que todas as pessoas devem ter uma família, e relata a importância afetiva dos familiares para a criança, como veremos no exemplo 27.

Além da família, todas as pessoas também têm direito a ter uma casa, conforme exemplo abaixo. Assim como colocou Super Homem, Wolverine também associa os direitos a ter uma família e uma moradia com a felicidade, e a ausência da mesma com a tristeza.

Exemplo 41:

P - E essa última figura aqui?

W - Eles tão em casa.

P - Eles tão fazendo o quê?

W - Eles tão dormindo, na sonequinha.

P - Estão na sonequinha em casa. Todas as pessoas têm casa? Ou tem alguma pessoa ou criança que não tem casa?

W - Todas as pessoas têm casa, porque elas não podem ficar sem casa, porque senão elas ficam tristes.

A referência à família enquanto aquela que garante seus direitos, presente nas outras crianças, também é representada por Wolverine. No entanto, ele aponta um novo elemento de proteção para além da família, qual seja "Deus e os anjinhos da guarda".

Exemplo 42:

P - E o que acontece quando as crianças brincam?

W - Ficam feliz.

P - Ficam felizes, e o que mais?

W - Quando ela termina de brincar, elas vão dormir com o anjinho da guarda.

P - E o que o anjinho da guarda é da criança, o que ele faz?

W - Ele protege.

P - Protege, tem mais pessoas que também protegem a criança?

W - Sim, Deus.

P - Deus, e tem mais? Ou Deus e os anjinhos da guarda que protegem?

W - É.

P - E quando as crianças tão protegidas, o que acontece?

W - Ela come.

P - Ela come, e o que mais a criança faz quando tá protegida?

W - Ela pode tá triste, ai ela vai pro parque. Ai se alguém chegar, ele pergunta, a pessoa pergunta o que foi que a menina tá triste.

P - Então essa pessoa, ela tá fazendo o que pra criança?

W - O bem.

P - O bem, ela tá protegendo também?

W - (confirma com a cabeça)

P - Então me explique melhor pra eu entender, o que faz uma criança ficar protegida?

W - Deus, e os anjinhos da guarda.

P - E o que eles fazem pra criança ficar protegida?

W - Ele leva pro céu. Se alguém for matar, ele leva pro céu.

P - E quando a criança tá viva, quando tá em casa...

W - Sozinha, ela fica triste.

P - Tem outra situação, outra coisa, que a criança também fica protegida?

W - Tem não, só Deus e os anjinhos da guarda.

A mãe e o pai também aparecem de uma forma mais destacada em alguns diálogos com Wolverine. Há exemplos em que pai e mãe são as figuras chamadas para fazer algo por ele ou simplesmente para estar com ele. Em alguns momentos também se refere especificamente à mãe, em geral quando trata de práticas ligadas à saúde e a cuidados cotidianos.

Exemplo 43:

P - E ai depois que tira, o que faz com o exame?

W - Vai pra casa.

P - E como é pra você ir pra o médico?

W - Vai com a mãe.

O pai vai se tornando mais presente em seu discurso durante o procedimento do vídeo. Além dele, Wolverine se interessa pela figura da irmã de Pingu, comentando suas atitudes no decorrer do desenho.

Ao comentar as cenas do vídeo, ele demonstra um sentimento negativo em relação à irmã de Pingu, chamando-a de "bicha feia" e "mentirosa" com certa frequência; justifica tal atitude ao contar que "ela tá enredando pro doutor dizer que não foi ela", pois ela não queria levar a culpa por ter derrubado a mesa e machucado o bico de Pingu. Nos procedimentos coletivos, percebi que constantemente uma criança acusava a outra de estar mentindo, muitas vezes sem que houvesse possibilidade de o outro estar contando uma mentira. Em geral, parecia mais um movimento construído pelas crianças, talvez numa tentativa de chamar a atenção que está voltada para o outro.

Não é possível estabelecer uma relação direta entre as duas ações, porém há elementos em comum entre ambas. Outra possibilidade de tal reação se dá pelo fato de ele viver com suas irmãs biológicas e com outras crianças com idade aproximada, o que propicia que situações semelhantes à do vídeo aconteçam em casa, e que haja um movimento entre as crianças de se eximir da culpa, para não serem vítimas de castigo. Tanto é que ele utiliza o termo "enredar", que é próprio da cultura local, e diz respeito à ação de contar ao outro (em geral a um adulto) uma ação feita por outra criança que não seria aceitável.

Considerações sobre os Direitos à família e à moradia

A família apresenta-se como uma figura central na vida das crianças, na garantia de seus direitos e na sua felicidade. Pelas vivências de cada criança, há uma diversidade de representações anunciadas sobre a família, bem como de sentimentos envolvidos em cada fala.

Rapunzel não apresenta vivências que envolvam um pai, e não consegue atribuir uma função a essa figura, dentro da família, ante tais vivências, sendo a mãe a sua principal referência. Super Homem, por sua vez, traz a família de forma frequente e a

relação com seus irmãos biológicos de uma forma mais intensa, além de fazer referências constantes à mãe social e à mãe biológica. Wolverine também traz referências afetivas e importantes à família biológica, mais especificamente a suas irmãs, e traz uma relação bem estabelecida com a mãe social. Para Hulk e Homem Aranha, a casa é retratada como um espaço de proteção e segurança, proporcionando-lhes tais sentimentos, além de vivências importantes com a mãe e com outras pessoas da casa.

6.3.4. Direito à convivência comunitária

Em geral, as crianças participantes fizeram poucas referências às relações estabelecidas para além da Aldeia. Citam, em alguns momentos, situações que envolvem programas como o Mais Educação ou as aulas de capoeira, e algumas brincadeiras e relações estabelecidas com colegas da escola; porém, é mais comum citarem relações estabelecidas com outras crianças da Casa Lar que habitam e da Aldeia como um todo.

Além de a Aldeia Caicó ter sido construída em um terreno amplo, com muitas áreas livres e propícias ao brincar – no parquinho, na praça central ou nas varandas das casas – é também um espaço habitado por muitas crianças, posto que convivem cerca de trinta crianças e adolescentes divididos em três Casas Lar interligadas por caminhos de pedra. Dessa forma, os diálogos nos quais trazem relações de amizade e convivência são, em sua maioria, referentes a crianças e adolescentes da própria Aldeia, resultando em uma categoria com poucos elementos para discussão.

Hulk

Hulk e Homem Aranha são crianças da mesma idade, que vivem na mesma casa e estudam juntos. Partilham muitos momentos e experiências cotidianas, de forma tal que, mesmo nos procedimentos individuais, Hulk faz constantes referências a "nós". Ao escolher fotografar o parque, por exemplo, ele justifica sua escolha com a seguinte resposta: "pra nós brincar, e pra nós brincar no balanço, e brincar de correr pelo arredor". Tomando como base suas falas sobre os momentos de brincar, bem como minhas observações de momentos livres de brincadeiras das crianças, há grande probabilidade de o "nós" se referir a ele, Homem Aranha, e outros amigos da própria Aldeia, já que por várias vezes encontrei Hulk e HA brincando de correr com meninos maiores da sua Casa Lar; e com as crianças de sua idade ou mais novos no parquinho da Aldeias, ao fim da tarde.

A capoeira, prática que se realiza tanto interna quanto externa à instituição, também é uma prática compartilhada com Homem Aranha, pois ambos são da mesma turma de capoeira. Mesmo nos momentos em que se refere à escola e às relações estabelecidas nesse espaço, aparecem referências à Homem Aranha ou Wolverine, uma vez que estudam todos juntos.

Assim, não aparecem referências de Hulk a outros sujeitos com os quais ele estabelece vínculos, que não sejam relacionados à Aldeia. O que não significa dizer que ele seja privado de vivências no espaço comunitário mas, sim, que mesmo nas práticas para além do espaço físico da Aldeia, ele divide esses momentos com as crianças com quem convive lá, enfatizando a partilha com estas e não a convivência com as outras

crianças da comunidade que devem participar das mesmas atividades, seja na capoeira, seja na escola, ou em eventos como a festa de Sant'Ana[18].

Super Homem

Super Homem vive numa Casa Lar com dois irmãos biológicos. Assim, ao falar de momentos de partilha com outros sujeitos, em geral relata situações vividas com seus irmãos, desde momentos de brincadeiras à realização das atividades escolares. Super Homem, ao falar sobre o brincar, faz referência ainda a outras crianças e adolescentes da Aldeia, como no exemplo abaixo.

Exemplo 44:

P - Você brinca de carro, e você precisa de alguém ou alguma coisa pra brincar de carro?

SH - Preciso de I, preciso de S (irmã social que falou antes).

P - E o que você faz com S e I?

SH - Brincar de carro, eu preciso de I (irmã).

P - Precisa de I pra quê?

SH - Pra brincar de, I brincar de boneca. E eu só brinco com carro.

Ao longo dos procedimentos, SH relatou duas situações que ocorreram entre ele e outras crianças, ambas vivenciadas na escola. Porém, nenhuma faz referência ao direito à convivência comunitária ou à sua garantia. Uma delas, por exemplo, diz respeito a um dia em que seu colega não quis lanchar e Super Homem ficou com seu lanche.

[18] Sant'Ana é a padroeira de Caicó, e sua festa é comemorada no mês de julho. Tendo ocorrido em meio aos procedimentos da pesquisa, foi bastante lembrada pelas crianças nas atividades livres, nas quais elas contavam sobre os passeios e comemorações que participaram em virtude da festa da padroeira.

Dessa forma, assim como colocado para Hulk, também podemos dizer que a ausência de elementos para discussão não significa que Super Homem não participe de atividades comunitárias ou não conviva com outras pessoas da comunidade. No entanto, as referências feitas por SH a situações vividas para além da Aldeia, em geral, envolviam os membros da sua família biológica e as demais situações não forneciam elementos para discussão da temática, tanto pela natureza das suas falas, como pela pouca exploração de minha parte.

Rapunzel

Diferentemente das demais crianças, Rapunzel relata várias situações ocorridas entre ela e outros sujeitos, que se configuram enquanto momentos de convivência comunitária. Refere-se com certa frequência aos seus coleguinhas, expondo algumas experiências partilhadas com os mesmos.

Exemplo 45:

P - Como é pra você ir pra escola?

R - Eu faço dever e minha professora dá os dever, ai quem ajeita antes do dia ai entrega o dever, ai PL fica teimando.

P - PL é seu coleguinha?

R - Ele arenga e invoca todo mundo da escola, os pequenos, os colegas dele. Ele dá na pessoa.

P - Ele dá na pessoa, e o que você acha disso?

R - Eu acho ruim, porque ele dá em mim.

P - Ai o que acontece quando ele dá em você?

R - Eu digo a professora e a professora briga.

P - A professora briga com você ou com ele?

R - Com ele. Sim.

P - E quando a professora briga com ele, como você se sente?

R - Eu rio dele.

P - E por que você ri dele?

R - Porque ele dá em mim, e quando ele dá em mim e eu não chamo a professora e dou nele, ai a professora bota eu de castigo ai ele ri de mim, por isso que eu rio dele.

P - Ai pra você ir pra escola, você precisa de ajuda?

R - Preciso. Eu preciso de brincar com uma pessoa e fazer uma coisa. Eu quero escutar (o gravador).

Rapunzel relata uma situação de desentendimento com um colega na escola e a mediação realizada pela professora para evitar briga entre as crianças. Apresenta clareza das consequências de cada atitude possível de ser tomada diante da situação relatada, a partir das práticas realizadas pela professora. Podemos dizer que a mediação realizada pela professora também auxilia Rapunzel a internalizar comportamentos e práticas sociais aceitas.

Rapunzel faz uma associação entre o brincar e a convivência comunitária, trazendo, por vezes, situações de brincar com participação de crianças da própria Aldeia, mas apontando em outros momentos brincadeiras divididas com seus colegas de escola, ou com os "meninos", que colocado de forma tão genérica por ela – e sem a devida exploração para aprofundar seu significado – pode se referir às crianças que vivem na Aldeia, às que estudam em sua escola, ou a crianças que conhece da convivência do bairro.

Durante o procedimento das fotografias, Rapunzel escolheu o parque da Aldeia como algo importante, e apontou o parque como um espaço de interação com outras

crianças, seja na Aldeia, seja na escola. Além do mais, é um espaço que propicia à Rapunzel um sentimento positivo. O brincar com os coleguinhas é prazeroso, lhe agrada e é identificado por ela como algo bom.

Exemplo 46:

P - Por que o parque é importante pra você?

R - Porque eu gosto, eu brinco com meus coleguinhas.

P - Você faz mais alguma coisa no parque?

R - Faço, eu brinco.

(...)

R - Na escola eu também brinco com meus colegas.

P - O que você acha de brincar com seus colegas?

R - É bom.

Homem Aranha

A discussão do direito à convivência comunitária, para Homem Aranha, apresenta os mesmos elementos apontados por Hulk. Pelo convívio constante dos dois, tanto na Aldeia como nos espaços fora dela, há uma prevalência da relação entre ambos e Wolverine, que é bastante significativa e se destaca nas falas dos mesmos.

Para além do que já foi discutido no tópico de Hulk, durante o procedimento com fotografias, Homem Aranha escolheu fotografar gente como uma coisa importante para si. No entanto, como podemos observar no diálogo abaixo, HA não estava disposto a conversar sobre o tema, dificultando uma melhor compreensão do que significou a escolha desse elemento para ele.

Exemplo 47:

P - Por que a gente é importante? Por que as pessoas são importantes pra você?

HA - (ficou passando várias fotos, não estava mais interessado na atividade, respondendo depois de um tempo) Que é pra ficar feliz.

P - E como as pessoas deixam você feliz? O que elas fazem?

HA - Nada. (ficou pedindo pra encerrar, demonstrando impaciência).

Wolverine

Assim como Hulk e Homem Aranha, Wolverine também associa os passeios e vivências para além do espaço físico da Aldeia com as próprias crianças da casa. No exemplo abaixo, durante o mapeamento da casa, W faz questão de mostrar as fotos de um passeio que realizou com toda a família social para uma granja, ressaltando, em sua fala, que o passeio foi realizado com "os meninos daqui de casa com tia B".

Exemplo 48:

P - E você gosta de fazer essas coisas?

W - Golpe, faço golpe e gingo e assisto e brinco e um dia eu vou passear mais os meninos daqui de casa com tia B.. Também pode ser em alguma coisa.

P - Também pode ser alguma coisa? Como assim?

W - Deixa eu lhe amostrar as fotos, as fotos do passeio...

P - Ah, vocês já fizeram... pra onde vocês foram?

W - Deixe eu amostrar. (fotos no computador). Tem um monte, ó.

P - Ai vocês foram pra lá? E o que você achou de ir pra lá?

W - Eu ficava na piscina e no parque, ó aqui eu. E tem eu também. (conversa sobre a viagem e continua a mostrar as fotos).

Ao falar de momentos de lazer e esporte, ele também cita Homem Aranha e Hulk. As vezes se refere a outros meninos que moram na mesma Casa Lar que ele. Apresenta uma relação bem estabelecida com os amigos em suas falas, e um valor afetivo importante para os mesmos.

No entanto, mesmo ao tratar de passeios ou participação em eventos em espaços públicos, como na festa de Sant'Ana, Wolverine centra suas falas nas relações e atividades realizadas com as próprias crianças da Aldeia, especialmente Hulk e HA. Semelhante a ambos, Wolverine também apresenta vivências comunitárias, mas geralmente com participação de seus vizinhos ou companheiros de casa. Assim, o momento compartilhado com seus amigos passa a ter mais significado nessas situações que a vivência com outras crianças ou outras pessoas da comunidade, sendo ressaltados por ele o espaço e as experiências divididas com Hulk, Homem Aranha e outras crianças da Aldeia.

Podemos discutir ainda que Wolverine reconhece a importância do estabelecimento de relações com outras pessoas, e que essas relações podem trazer um ganho afetivo para os sujeitos, como no exemplo abaixo.

Exemplo 49:

P - Ela come, e o que mais a criança faz quando tá protegida?

W - Ela pode tá triste, ai ela vai pro parque. Ai se alguém chegar, ele pergunta, a pessoa pergunta o que foi que a menina tá triste.

P - Então essa pessoa, ela tá fazendo o que pra criança?

W - O bem.

6.3.5. Direito à educação

Hulk

Ao tratar da educação, Hulk fala principalmente das tarefas de casa, e do que é necessário para concretizá-las, bem como da escola, seu espaço e as atividades que nele realiza. Sendo a escola uma instituição criada para a infância e voltada às crianças, ela se torna um espaço que as crianças utilizam para além da educação formal. Hulk cita, por exemplo, que a escola serve também à convivência com amigos e professores, ao brincar e à alimentação.

Exemplo 50:

P - E da escola, o que tem mais?

H - Na escola, nós faz tarefa, lancha, depois vai brincar no parque.

P - Na escola também, sozinho no parque?

H - Com outras pessoas, e com a professora. E também nós vai pra quadra.

P - Vai fazer o que na quadra?

H - Brincar de bola e com a corda de pular

HA - E virar mortal.

L (mãe social) - De quem é esse aqui? (referindo-se a um dos cadernos)

H - É dele, o pequeninho, o meu é esse grandão.

P - E quem foi que deu esses cadernos pra vocês?

H - Esse aqui foi a professora que me deu e esse aqui ele já tinha, que foi tia L que comprou.

HA - Mentira, é porque meu caderno é pequeno.

P - Ai vocês estudam juntos?

H - Não, faz de um em um.

P - A pessoa que estuda com vocês faz primeiro com um e depois com outro?

H - É. Tem vez que faz logo de vez nós dois.

Podemos perceber que as crianças realizam várias atividades em conjunto na escola, como apontam Hulk e Homem Aranha ao falarem das atividades de recreação compartilhadas com colegas e com a professora. Esta aparece como uma figura importante no processo educativo, para além das atividades em sala de aula, haja vista ser lembrada pelas crianças em outras situações que estão relacionadas à educação.

Além disso, é quando se fala da educação que se nota melhor a presença de uma rotina estabelecida, de uma sequência de atividades que as crianças realizam, conforme início do exemplo 50 e exemplo abaixo.

Exemplo 51:

P - Que figura é essa que tá se formando?

H - Estudando.

P - Você também estuda? Sim, e onde você estuda?

H - Na escola.

P - E o que você faz na escola, além de estudar?

H - (Silêncio).

P - Tem mais coisa que você faz na escola? (balança a cabeça negativamente) Não? Ai você vai lá, estuda, estuda, estuda e depois vem pra casa?

H - Não.

P - E como é que é?

H - Eu estudo, e depois faço a tarefa, depois vou lanchar, depois vou brincar.

A escola tem papel fundamental na consolidação do processo de socialização da criança, auxiliando-a a adquirir um conjunto de valores morais e condutas que regem a sociedade da qual faz parte. Para isso, a escola propicia à criança experiências que lhe

permita aprender novas regras, estabelecer rotinas, e compreender aspectos socioculturais que se ampliam diante das diferentes vivências dos sujeitos em interação com o meio e com os outros.

O ritual que é realizado em casa também é importante nesse processo de internalização das regras pela criança, e na compreensão da sua rotina, visto que a família é o primeiro espaço de socialização da criança, e provê suporte para a compreensão dos valores, hábitos e comportamentos da cultura.

Exemplo 52:

H - Quando tem aula nós toma banho e veste o calção da farda, ai nós almoça, ai depois veste a camisa, eu vou com o tênis e ele (Homem Aranha) vai com a sandália, ai quando faz uma hora nós vamos com tia L. porque C (adolescente), quando vai deixar nós, fica dando em nós.

Aqui, Hulk faz referência novamente à divisão de tarefas realizada pela mãe social com os adolescentes e o monitoramento necessário. Neste caso, relata que agora a mãe social assumiu a tarefa de deixá-los na escola, pois o adolescente que os acompanhava, os agredia.

Em outros momentos, Hulk reconhece a importância de uma terceira pessoa não só para levá-los à escola, mas também para auxiliá-los nas tarefas escolares. Aponta diretamente a participação de um adulto nesse processo, denominado por ele como uma "pessoa grande". Assim, para ter o direito à educação garantido, faz-se necessário o intermédio de um adulto, e atribui à mãe esta função, como podemos observar em diálogo com Homem Aranha durante o mapeamento da casa.

Exemplo 53:

P - E aqui, o que acontece aqui? (mesa)

H - Nós almoça, e faz a tarefa.

HA - De noite.

H - A tarefa é essa ó (mostra o caderno da escola).

P - Ai todo dia você faz a tarefa ou só uma vez na semana?

H - Só na semana, tem vez que nós não faz, não traz.

P - Ai vocês precisam de alguém ou alguma coisa pra fazer isso?

H - Precisa, de uma pessoa grande.

P - E o que uma pessoa grande faz?

H - Ajuda a gente a coisar, é bem facinho. Só colocar os números e depois pinta.

P - E se não tiver uma pessoa pra fazer isso, o que acontece?

HA - Nós faz errado.

H - Nós faz com a mãe (social).

HA - Mentira, nós faz errado.

H - Mentira, nós faz com tia L. (mãe social).

Hulk e Homem Aranha discutem, durante o mapeamento, as consequências de realizarem as atividades escolares sem auxílio. Para Homem Aranha, se não houver auxílio de outra pessoa, eles fazem as tarefas de casa de maneira errada. A discordância por parte de Hulk nos leva a duas possíveis inferências: para ele, não há a probabilidade de não haver ajuda durante a realização das tarefas; ou não percebe a possibilidade de realizarem as tarefas de modo errado, seja por achar as atividades fáceis, seja pela presença de um adulto auxiliando.

Além disso, assume que parte do processo educativo se dá em casa, ao citar as tarefas, bem como sua execução com ajuda da mãe social. Em outros momentos, aponta ainda uma atenção individualizada na realização das tarefas de casa. A garantia do direito à educação não se dá, portanto, apenas no espaço escolar, mas também no espaço da casa e com a participação de terceiros.

Outro ponto interessante de se observar no exemplo acima é que Hulk se refere à mãe social, chamando-a em um momento de mãe, e no momento imediatamente posterior de tia L. Esse é um fenômeno que acontece com certa frequência entre as crianças participantes da pesquisa, de alternarem a forma de se referir à cuidadora responsável por sua Casa Lar, por vezes chamando-as de mãe, por vezes de tia. Não foi possível observar, no entanto, um padrão na forma de nomeá-la, o que nos impede de inferir algo sobre a forma de evocar a cuidadora, por parte das crianças.

Durante as entrevistas com as mães sociais, quando questionadas sobre essa situação, duas cuidadoras explicaram que deixam livre para as crianças chamarem-nas como quiserem, e que como as crianças mais velhas e adolescentes em geral as chamam de mãe, as crianças mais novas acabam adquirindo este hábito e passam, com o tempo, a chamá-las também de mãe.

Super Homem

Como exposto em tópico anterior, Super Homem elenca "estudar" e "ir pro médico" como direitos da criança, importantes para que a criança seja feliz.

Exemplo 54:

P - O que você acha que é o direito da criança?

SH - É estudar.

P - E por quê? Como ela fica quando estuda?

SH - Fica alegre.

P - E que outras coisas também é direito da criança?

SH - A tarefa.

P - O que acontece quando a criança faz a tarefa, quando ela estuda?

SH - Ela fica feliz... Tem que brincar.

P - Então a criança tem direitos pra ela ficar feliz... é assim?

SH - É.

P - E que outras coisas deixam a criança feliz?

SH - Estudar, ir pro médico, (muda de assunto e fica ininteligível).

P - SH, essas coisas que deixam a criança feliz... ir pro médico, estudar, elas precisam da ajuda de outra pessoa?

SH - Precisam.

P - De quem?

SH - E fazer o dever e ir pro médico...

P - Ai me diga uma coisa, quem é que ajuda a criança a ter esses direitos?

SH - É estudar primeiro, ir pro médico.

P - Tem alguém que ajuda a criança a ter esses direitos?

SH - A mãe. A professora. O professor também.

P - E você faz essas coisas que você disse que são direitos da criança? Estudar, ir pro médico, ir pro circo.

SH – Humrum.

P - Tem outras coisas que você também faz que são direitos da criança?

SH - Sim. Estudar.

Super Homem enfatiza o estudar enquanto um direito e se refere à mãe e aos professores enquanto responsáveis pela garantia desses direitos. Os professores, no caso, são figuras centrais no processo de educação formal e se fazem presentes na vida cotidiana das crianças, assumindo uma importância na sua formação. A mãe, por sua vez, é também figura central no desenvolvimento da criança e muitas vezes se torna sua referência. A mãe também é colocada por Super Homem como a responsável por

garantir outros direitos, conforme vimos anteriormente e também veremos em seguida, tornando evidente a centralidade que ocupa na sua vida e as responsabilidades a ela atribuídas decorrentes disso.

No exemplo acima, observamos novamente a associação entre a garantia de um direito da criança com a felicidade expressa pela mesma. Em mais de um momento, Super Homem relata que a realização das tarefas ou do ato de estudar deixa a criança alegre. Além disso, também ressalta a importância do brincar na educação, e afirma que a criança "tem que brincar", talvez como uma forma de referenciar o brincar enquanto um dever ou obrigação da criança. Esse tema será mais bem explorado em tópico posterior.

Durante o procedimento das fotografias, Super Homem associa novamente o estudar ao brincar, aqui de forma explícita, já que coloca o brincar como parte do ato de estudar. Levando em conta que o comando para realização das fotos girava em torno do que era importante para ele viver bem, a relação trazida por ele entre as duas atividades pode ser bastante significativa, inclusive se considerarmos a importância do brincar na educação infantil.

Diante das possibilidades de organização, criação e recriação que o brincar e a brincadeira proporcionam à criança, sendo o brincar uma forma de linguagem utilizada pela criança no processo de compreensão dos elementos culturais e de interação com o outro e com o mundo, a criança pode, se utilizando da brincadeira no seu processo de educação e de construção do conhecimento, desenvolver habilidades, aprender regras, e organizar suas primeiras noções de espaço, tempo e causalidade (Craidy & Kaercher, 2001).

Exemplo 55:

P - Por que o caderno é importante pra você?

SH - Pra estudar.

P - Pra estudar. Estudar é importante?

SH- É.

P- E o que você faz quando tá estudando?

SH - Quando a pessoa tá estudando.

P - E o que é estudar?

SH - Brincar também.

P - Brincar também é estudar?

SH - É.

No momento final do procedimento com as fotografias, peço que SH eleja aquela que ele considere a mais importante. Super Homem escolhe a foto que mostra o seu caderno com o desenho do Homem Aranha e que simboliza um dos objetos utilizados no processo educativo. Ao explicar sua escolha, retoma a ideia da felicidade, e referencia o estudar enquanto uma atividade prazerosa, possivelmente bem próxima ao prazer proporcionado pelo brincar, se considerarmos as associações que realiza entre ambos ao longo dos procedimentos.

Em outros procedimentos, elenca uma série de atividade que são realizadas na escola, como pintar e fazer dever (tarefas), e afirma que todas as crianças frequentam a escola. Podemos dizer que, para Super Homem, frequentar a escola é um direito de toda criança, que deve ser garantido para todas.

Rapunzel

Ao tratar do tema, Rapunzel se detém mais na descrição das atividades que realiza na escola, expondo pouco acerca de como compreende o direito à educação e suas vivências escolares.

Em vários momentos, elenca atividades que são realizadas na escola, como brincar, estudar e escrever. Durante o procedimento do quebra-cabeça, Rapunzel apresenta uma rotina que vivencia na sua escola.

Exemplo 56:

P - O que essas crianças tão fazendo?

R - O dever.

P - E onde elas tão?

R - Na escola.

P - Na escola, será que toda criança vai pra escola?

R - (balança a cabeça afirmando).

P - Como é na sua escola, o que você faz?

R - Eu pinto, e colo, depois fecho o caderno e dou pra minha, pra ela, brincar e lancho.

P - E como é pra você fazer todas essas coisas?

R - É pra ir pra casa, ai minha professora dar o dever de casa, e faz.

Assim como discutido com as rotinas apresentadas por Hulk, a escola tem um papel importante no estabelecimento de uma sequência de atividades diárias, que facilitam a internalização pela criança de suas regras e de determinados hábitos, bem como auxiliam na organização da criança para seguir a rotina estabelecida.

No exemplo acima Rapunzel também traz os deveres de casa como parte do processo educativo e que é realizado no espaço da casa. Ela demonstra compreender que realizar os deveres de casa é uma sequência do que é concretizado na escola, se fazendo

necessário cumprir a série de atividades que compõem a rotina escolar, para que ela possa ir para casa. Apesar de a pergunta feita (E como é pra você fazer todas essas coisas?) ter sido inadequada para o desenvolvimento de Rapunzel, ela a reinterpretou, possibilitando uma melhor compreensão do processo vivido da escola para a casa.

Exemplo 57:

P - E o que elas tão fazendo aqui nesse lugar? (sobre figura do jogo da memória)

R - Estudando.

P - E onde as pessoas estudam?

R - Na escola.

P - E o que acontece quando a pessoa estuda?

R – Aprende.

P - E o que acontece quando a pessoa aprende?

R - Vai crescendo.

P - E se a pessoa não estudar o que acontece?

R - Nem cresce nem aprende.

P - Isso é bom ou ruim?

R - Ruim.

P - Por que é ruim?

R - porque a pessoa não vai pra escola.

P - Então ir pra escola é uma coisa boa? Existem pessoas que vão a escola e pessoas que não vão?

R - Todos vão.

P - E porque todas as pessoas vão pra escola.

R - Pra aprender.

Apesar do juízo de valor empregado por mim no diálogo acima, é possível discutir alguns dos elementos levantados por Rapunzel. Ela coloca que todas as pessoas frequentam a escola, considerando o acesso à educação um direito de todos. Além disso, tal fato tem como objetivo a aprendizagem. Considerando que no início do diálogo Rapunzel associa o aprender ao crescer, frequentar uma escola e estudar possibilitam à criança um bom desenvolvimento através da aprendizagem.

Sua forma de pensar a educação está em acordo com o que propõe a perspectiva sócio histórica, para a qual aprendizagem e desenvolvimento são processos intrinsecamente articulados. Levando em conta que o processo de ensino-aprendizagem provoca e impulsiona o desenvolvimento, na escola, a transformação provocada no sujeito a partir da aprendizagem o leva à elaboração de novos conceitos, um nível mais alto de generalidades e uma maior influência do mesmo sobre a realidade (Brossard, 2012).

Durante os diálogos, quando há elementos que possibilitam a discussão sobre a garantia do acesso à educação para as crianças, Rapunzel se coloca de forma muito superficial. Sua pouca disposição para falar sobre, aliada a inadequações na minha forma de explorar o tema com ela, resultaram em poucos elementos sobre esse ponto. Apesar de ela afirmar em alguns momentos que necessita de alguém para levá-la à escola, não há mais informações que me permitam inferir algo acerca da representação de um terceiro na garantia do direito à educação.

Homem Aranha

Com Homem Aranha também tive certas dificuldades em dialogar sobre o tema, algumas vezes pela forma como me expressava, em outras, por sua dispersão e constantes "não sei".

Os momentos em que houve um maior diálogo sobre o tema aconteceram durante o mapeamento da casa, realizado com Homem Aranha e Hulk, e em sua grande maioria já discutidos no tópico de Hulk, haja vista que este se colocava mais que Homem Aranha.

Para além dos trechos já discutidos, há um momento em que Homem Aranha responde que gosta de ir ao colégio, porém sem aprofundar a discussão sobre.

Exemplo 58:

P - Ai o que vocês mais gostam de fazer aqui?

H - Comer, e assistir.

HA - Ir no coleginho.

O colégio é elencado por Homem Aranha enquanto um espaço que lhe agrada, mas, nesse momento da pesquisa, não aprofundei a discussão em busca de identificar o que ele gosta de fazer na escola.

Homem Aranha tem muita dificuldade em seguir falando sobre os temas trabalhados. Ele se coloca, em geral, como alguém que não sabe, e não é possível inferir se esse movimento resulta de uma insegurança, da ausência de vontade de falar sobre, ou de outros motivos. Porém, por ser uma prática constante, dificultou o diálogo para constituição do *corpus* da pesquisa, bem como o aprofundamento das temáticas. Em muitos momentos ao longo dos procedimentos, percebia-se uma inquietação de sua parte, às vezes até uma irritação por não saber ou não querer continuar conversando sobre os temas dos procedimentos propostos. No entanto, quando se dialogava no sentido de encerrar a atividade, ele se esforçava para participar, ainda que

minimamente, para que pudesse permanecer naquele espaço, com a atenção voltada para si. Algumas vezes chegou a propor outras atividades para substituir o procedimento proposto por mim, com o objetivo de usar o máximo de tempo para as atividades com ele.

Exemplo 59:

P - E o que você faz na escola?

HA - Nada, eu não sei. Eu não faço escola.

P - Você não vai pra escola, não?

HA - Não.

P - E você vai pra onde?

HA - Pra casa.

P - E quando tem aula, sem ser férias[19].

HA - Eu fico na aula.

P - E o que você faz lá?

HA - Brinco.

P - Você brinca.

HA - Pinto.

P - E faz o que mais lá na escola?

HA - (fala sobre o jogo).

P - Será que as crianças... (HA interrompe).

HA - Eu não sei, não.

P - Não sabe o quê?

HA - Nada. (Segue jogando).

P - Me diz uma coisa, quem vai pra escola?

[19] Como o procedimento foi realizado num período de férias, a pergunta pode ter ficado confusa para ele, precisando ser reformulada.

HA - Eu, Hulk, e Wolverine, e C (7 anos).

P - Vão as crianças, então?

HA – É.

P - Será que outras pessoas também vão além de crianças?

HA - Vão, os meninos grandes.

P - Eles também têm escola?

HA - Têm.

P - E os adultos vão pra escola também?

HA – Vão.

P - Fazer o quê?

HA - As tarefas.

P - Quais tarefas os adultos fazem?

HA - As da escola.

P - E as crianças?

HA - Ficam brincando.

P - Na escola ou outro canto?

HA - Na escola.

Em alguns momentos, o diálogo acima, ocorrido durante o jogo de quebra-cabeça, fica um pouco confuso. Uma das possíveis justificativas para isso decorre do fato de os procedimentos terem sido realizados durante as férias, confundindo Homem Aranha com as perguntas, haja vista que no momento da pesquisa ele não estava tendo aulas.

Do diálogo acima, podemos destacar que Homem Aranha aponta o espaço escolar como sendo ocupado tanto por crianças e adolescentes (denominados por HA de "meninos grandes") como por adultos, e diferencia as atividades destinadas às crianças

e aos adultos. Para aquelas, a escola é um espaço destinado ao brincar, enquanto as tarefas são destinadas aos adultos. No entanto, não é possível identificar a natureza dessas tarefas.

Wolverine

Assim como para a maioria das crianças participantes, para Wolverine a educação não se restringe ao ambiente escolar; tampouco a função da escola se limita ao ensino formal. Semelhante à Super Homem, Wolverine relaciona o brincar e o estudar quando trata da escola, apontando as duas ações associadas.

Exemplo 60:

P - E que lugar é esse que você acabou de montar? (no jogo do quebra-cabeça).

W - Tão na escola. Estudando, fazendo atividade. E colando (as figuras).

P - E você, o que você faz na escola?

W - Brincadeira e faz a tarefa.

P - E como é pra você ir pra escola? Você gosta, você faz o que lá?

W - Gosto, gosto, gosto.

P - Me diga como é, o que as crianças fazem numa escola?

W - Estudam.

P - Elas fazem mais alguma coisa? Você só faz estudar na escola, ou você faz outras coisas?

W - Brincar e estudar.

P - Todas as crianças vão pra escola ou só algumas crianças vão?

W - Todas as crianças.

P - E porque todas as crianças vão?

W - Porque tem que ir. Somente quando não tem aula. Mas quando tem mais educação[20] precisa ir.

P - E quem é que diz que a criança tem que ir?

W - Deus, e as mães e até uns pais.

P - E porque será que eles dizem que a criança tem que ir pra escola?

W - Pra estudar e crescer e trabalhar.

P - Todas as pessoas precisam ir pra escola, ou só as crianças precisam ir pra escola?

W - Só as crianças.

P - Será que isso é um direito da criança?

W - É.

P - Isso é um direito só das crianças ou de todas as pessoas?

W - Só das crianças.

P - E por que é só das crianças?

W - Porque sim.

P - E ai as crianças vão pra escola sozinhas ou tem que ter alguma ajuda?

W - Tem que ter alguma ajuda.

(W conversa sobre artes)

P - E como é essa ajuda que as crianças têm pra ir pra escola?

W - Das pessoas.

P - O que as pessoas fazem?

W - Estudam.

Wolverine confere à escola um papel formativo, posto que seja a partir do estudo proporcionado na escola que a criança vai crescer e trabalhar; assim, ele explicita que a

[20] Referindo-se ao programa de governo Mais Educação.

escola forma para o trabalho, a partir do argumento utilizado pelos pais para que as crianças possam ir à escola. Atribui à Deus, às mães e aos pais o papel de conferir o acesso à educação para as crianças, pondo uma carga de obrigatoriedade ao afirmar que as crianças "tem que ir" à escola.

Diante desses argumentos, para ele, a escola comparece enquanto uma instituição voltada exclusivamente às crianças, pois somente elas precisam ir para a escola. Podemos inferir, portanto, que o direito à educação deve ser proporcionado às crianças.

Wolverine reconhece a necessidade da participação de outras pessoas na garantia desse direito e no seu acesso à educação. Neste exemplo, como eu não continuei problematizando com ele o tipo de ajuda das pessoas para com as crianças, não é possível saber exatamente ao que ele se referia quando explicou que as pessoas ajudam as crianças estudando. No entanto, durante o procedimento do vídeo, ele aponta de forma mais explícita esse auxílio advindo do pai e da mãe.

Exemplo 61:

P - Tem outro desenho parecido com esse, só que ao invés de ele ir pra o médico, o pinguim está em casa, fazendo dever de casa e não tá conseguindo. O que você acha que ia acontecer nesse outro desenho?

W - Ele tinha que pedir ajuda.

P - Ele tem que pedir ajuda. E quem é que ia ajudar?

W - O pai ou a mãe, o pai e a mãe.

P - E como é que eles ajudam aqui o pinguim?

W – Eles... Se faz atividade de escrever o nome, vai ensinando as letras.

A ajuda proporcionada pelos pais, no exemplo acima, remete-nos a um dos principais conceitos desenvolvidos por Vygostky, referentes ao processo educativo, qual

seja a Zona de Desenvolvimento Proximal. A mediação realizada pelos pais, nesse caso, na execução das tarefas possibilita ao filho atingir um nível de desenvolvimento que ele não conseguiria sozinho no momento, possibilitando um processo de aprendizagem que leva ao desenvolvimento do mesmo.

Wolverine reconhece a importância do adulto no seu processo de ensino-aprendizagem, conforme exemplo acima, e já no primeiro procedimento atribui à mãe tal função, sendo a responsável em auxiliá-lo nas atividades escolares. Assim, reconhece que a educação se dá também no ambiente de casa, já que o ensinar perpassa a escola e também é desempenhado pela mãe social.

Exemplo 62:

P - Agora você vai me dizendo o que você faz na casa, tá bom? Me mostre, nesse espaço aqui o que é que vocês fazem?

W - Eu faço atividade.

P - Faz atividade de quê?

W - Da escola.

P - Você precisa de alguém ou alguma coisa pra fazer suas atividades?

W - Precisa de tia B (mãe social).

P - E o que ela faz?

W - Ela me ensina.

Para além do adulto, assim como Hulk, Wolverine também relata que um adolescente da casa assume a função de levá-lo à escola. Reconhece a necessidade de auxílio de outras pessoas para sua educação. No caso, a mãe assume a responsabilidade com as tarefas de casa, e o adolescente, acompanhando-o no caminho até a escola.

Em outro momento, Wolverine aprofunda a sua percepção acerca da função da escola, assumindo-a enquanto um espaço responsável também pelo suprimento de necessidades básicas da criança, como água e alimentação.

Exemplo 63:

P - Por que o colégio é importante?

W - Porque a pessoa estuda e faz a atividade, e não fica de castigo, só HA que fica, que dá trabalho.

P - Tem mais alguma coisa que você faz na escola que é importante?

W - Beber água, tem que ir lá que num tem uma torneira (referindo-se à torneira do bebedouro).

(W fala sobre a importância de beber água)

P - E as outras coisas que você faz na escola?

W - Fazer a atividade.

P - Fazer atividade é importante? E porque é importante?

W - Porque tem coisas que a gente faz pintura, e fazer a letrinha, e tirar o abc. É bom. Eu sei tia copiar isso (se referindo à lista de lugares que eu havia escrito).

O exemplo acima ocorreu durante o procedimento das fotografias, no qual Wolverine escolheu o colégio como sendo uma das coisas que ele gostaria de fotografar[21]. Em sua fala, elenca uma série de atividades que realiza na escola, bem como demonstra satisfação em estar realizando novas atividades relacionadas à leitura e à escrita.

Ao final do procedimento, quando peço que escolha a foto que represente a coisa mais importante entre as escolhidas, ele elege o colégio em primeiro lugar, o que reforça a centralidade da educação no seu desenvolvimento, como foi possível de observar em

[21] O colégio que Wolverine, Hulk e Homem Aranha estudam está localizado vizinho à Aldeia Caicó, sendo possível observá-lo da varanda da casa de Wolverine.

alguns exemplos, e a importância atribuída por ele ao estudar. Além disso, justifica sua escolha afirmando que quando estuda "a pessoa fica feliz".

Considerações sobre o Direito à educação

A escola aparece de uma forma geral, como um espaço importante e presente na vida das crianças. É considerdo o segundo espaço de socialização das crianças e responsável pelo ensino aprendizagem de conceitos científicos, pela sistematização do conhecimento cotidiano.

As crianças se referem também a atividades escolares para além do ambiente da escola, atribuindo a outros sujeitos funções relativas ao ensino-aprendizagem. Aparece, na garantia desse direito, a implicação não só da mãe social, mas de outras pessoas que dividem a casa com as crianças, além dos professores, que são apontados, como por Super Homem, como figuras responsáveis pela garantia de direitos das crianças.

6.3.6. Direito à saúde

Hulk

Durante o mapeamento da casa, Homem Aranha anuncia que fez exames, e ambos começam a falar sobre o tema.

Exemplo 64:

HA - Tia, nós fez exame.

H - Nós já fez, ontem.

P - Foi exame de quê?

H - De sangue.

HA - De cocô, de xixi.

H - Ó, tia, a mulher vê o cocô e xixi pra ver se a pessoa tem doença, né?

P - Ai vocês fizeram exames pra ver se vocês tinham alguma doença?

H - Sim.

P - Vocês sempre fazem exames?

H - Não, só às vezes quando precisa.

Hulk se mostra curioso para entender como funcionam os exames de rotina que realizaram no dia anterior, demonstrando compreender – ou estar em processo de compreensão – a importância e os motivos desse tipo de cuidado com a saúde. Ele aponta em seu discurso uma característica comum ao cuidado para garantia da saúde, qual seja o da realização de exames periódicos, os quais têm a finalidade de investigar o quadro de saúde do sujeito e prevenir complicações futuras.

Provavelmente, por ser um direito que não se busque nem se perceba sua necessidade diariamente, não há ainda uma clareza na compreensão das crianças acerca do direito à saúde, havendo poucas falas dos mesmos nesse sentido. Com Hulk, as tentativas em abordar tal tema resultaram em constantes silêncios por parte dele.

Exemplo 65:

P - O que essas pessoas tão fazendo aqui nessa figura? Onde esse menino tá?

H - No médico.

P - E o que o médico tá fazendo?

H - Dando injeção.

P - Você já tomou injeção? (afirma com a cabeça) Já, e como é?

H - (Silêncio).

P - Você precisou ir ao médico por quê?

H - (Silêncio).

P - Você tava com alguma coisa? (afirma com a cabeça) Tava, com o quê?

H - (Silêncio).

P - Quando a pessoa vai tomar vacina, toma vacina por quê?

H - (Silêncio, Hulk se distrai montando um quebra cabeça).

P - Será que todas as pessoas precisam de um médico?

H - (Silêncio).

No exemplo abaixo, Hulk ainda afirma a necessidade de se buscar um médico quando se esta doente, porém sem aprofundar sua compreensão sobre isso.

Exemplo 66:

P - Em que situação, como você tá, que você precisa ir pro médico?

H - É quando eu tou doente.

P - Ai você vai pro médico e acontece o quê?

H - (Silêncio, depois de um tempo em silêncio, pergunto se ele quer ficar desenhando enquanto conversamos e eu organizo o material para ele).

P - Então vamos continuar. Todas as pessoas vão pro médico, ou só algumas pessoas que vão?

H - Todas.

P - E por que as pessoas vão pro médico?

H - (Silêncio)

P - O que acontece quando elas não vão?

H - (Silêncio)

Diante de tal comportamento, eu não tinha mais como buscar uma participação ou um posicionamento dele em relação a essa questão, porque minhas tentativas resultaram em silêncio por parte dele.

Na tentativa de compreender a ausência de falas, também não tenho elementos para saber o que isso significou, haja vista que tais silêncios podem ter resultado de um desconhecimento sobre o tema, ou de dificuldades dele em lidar com essas questões, ou ainda de outras razões que não são possíveis de inferir nesse momento.

Para além das situações acima expostas, as demais ocasiões em que Hulk fala sobre questões de saúde se restringem a descrições das imagens sobre o tema, escolhidas para os procedimentos, e de cenas do vídeo de Pingu. As tentativas de explorar sua compreensão, após as descrições, eram sempre seguidas por silêncios.

Super Homem

Diferentemente de Hulk, Super Homem faz referências à figura do médico e ao direito à saúde. Em geral, atribui ao médico o papel de ajudar o outro, conforme percebemos em diálogo durante o jogo da memória.

Exemplo 67:

P - O que elas tão fazendo? (em referência à figura da criança com a médica)

SH - Com o filho.

P - Onde as crianças estão?

SH - No médico.

P - E o que o médico faz?

SH – Ajudar.

P - E o que acontece quando o médico ajuda?

SH - O bebê chora.

P - Por que ele chora?

SH - Porque ele quer.

(conversa sobre crianças que ele conhece e que choram)

SH - Quando eu vou pro médico, eu nem choro.

P - E o que acontece quando você vai pro médico?

SH - Ele faz me dar uma vacina.

P - O que acontece com você quando você toma a vacina?

SH – Nada.

P - E o que acontece com você quando você não toma a vacina?

SH – Fica, o bicho pega.

Considerando que tomar vacina seja uma prática de saúde comum na infância, é esta a referência trazida por Super Homem quando se trata do tema. Seria uma das formas que o médico poderia ajudar a criança, posto que ele seja o responsável por ajudá-la nesse âmbito.

Apesar de Super Homem não especificar o tipo de ajuda que a criança obtém do médico durante os procedimentos (exemplos 67 e 68), abro aqui um parênteses para discutir as formas com que essa ajuda pode ser significada pela criança. Poderíamos compreender a ajuda do médico enquanto uma ação que é de competência de outro, diante de sua qualificação para tal; ou a partir da necessidade do outro, da criança, que precisa de determinada ajuda com algum problema de saúde. Essa segunda forma de interpretar, no entanto, pode nos levar a pensar a ajuda enquanto uma virtude do outro com o necessitado, uma espécie de favor ou assistência.

Ao considerarmos as crianças enquanto sujeitos de direito, sendo de responsabilidade do Estado e da sociedade a prioridade absoluta na garantia de direitos para as mesmas, essa ajuda citada por Super Homem enquanto ação de um médico deve ser por nós compreendida enquanto parte das medidas de proteção para com as mesmas, e não em caráter de virtude. Infelizmente, não consegui explorar efetivamente o sentido

dessa ajuda para a criança durante os procedimentos, não sendo possível inferir melhor como ela a compreende, ficando apenas o desejo de que a ajuda do médico para a mesma se enquadre na perspectiva de uma responsabilidade profissional do outro para com a criança.

No exemplo 68, Super Homem apresenta uma terceira pessoa, neste caso o pai, responsável por levar a criança ao médico, justificando que "elas não podem ir sozinhas". Assim, atribui esse cuidado a uma figura familiar, e reconhece também a necessidade de haver alguém para garantir tal direito às crianças.

Exemplo 68:

P - O que os médicos fazem?

SH - Eles ajudam.

P - E como é que eles ajudam?

SH - Ajudando.

P - E o que esse menino tá fazendo no médico?

SH - Rindo.

P - E por que ele tá rindo?

SH - Porque é.

P - Você já foi pra um médico?

SH - Não.

P - Nunca foi? Você já tomou uma vacina?

SH - Já.

P - E por que você tomou uma vacina?

SH - Porque eu quis. Eu tomei aqui ó. Ai eu melhorei.

P - Ah, melhorou... Será que as pessoas vão pra o médico pra melhorar?

SH - É isso.

P - Será que todas as pessoas vão pra médico?

SH – Vão.

P - E as crianças, será que as crianças também vão pra o médico?

SH – Vão.

P - Será que tem alguma criança que não vai pra médico?

SH – Vai.

P - Todas vão ou alguma não vai?

SH - Vai.

P - Ai as crianças, elas precisam de ajuda pra ir pra o médico?

SH - Precisam, elas não podem ir sozinhas.

P - E quem é que ajuda as crianças a irem pra o médico?

SH - É o pai.

Assim, podemos inferir que Super Homem reconhece o cuidado com a saúde enquanto um direito da criança, e que este é garantido por intermédio de outras pessoas. Aponta ainda, em outro momento da pesquisa de campo, que ir ao médico deixa a criança feliz, e repete continuamente o "ir pro médico", assim como o "estudar", enquanto seus direitos. Retomando a associação feita por Super Homem entre felicidade e garantia de direitos, já tratada anteriormente, vemos tal referência se repetir ao dialogarmos sobre saúde. O exemplo abaixo, ocorrido durante o procedimento do vídeo, refere-se a um momento em que Super Homem estava relatando o desenho que havia assistido. Ao contar a situação de ajuda médica, ele a conclui com um "feliz para sempre", próprio dos contos infantis.

Exemplo 69:

P - E quando sai sangue, o que ele faz?

SH - Corre pro médico.

P - E acontece o quê?

SH - O médico ajuda. Porque aquele bicho (instrumento do dentista) é pra sair o sangue.

P - E o que acontece mais?

SH - Fica saindo sangue, ai chega feliz para sempre.

Rapunzel

Durante a categorização, optamos por definir uma categoria relativa ao Direito à saúde, que trata dos processos ligados à prevenção e tratamento de problemas de saúde, em geral relacionados a práticas médicas; e uma categoria definida como Bem-estar próprio, relativa às práticas de autocuidado, incluindo as práticas relacionadas à higiene pessoal, e das necessidades de se alimentar e dormir.

Sabemos, por sua vez, que alguns elementos que estão na categoria Bem-estar próprio dizem respeito claramente às questões da saúde, haja vista que determinadas práticas de autocuidado, cuidados com o sono ou com a higiene pessoal são importantes para manter o organismo funcionando bem e, consequentemente, possibilitarem uma vida saudável. No entanto, as crianças participantes da pesquisa ainda são muito pequenas, e ainda não demonstraram compreensão de tal fato. Por isso, essas práticas não entraram na categoria relativa à saúde.

Rapunzel, durante os procedimentos, relatou e discutiu algumas situações relativas ao autocuidado e à higiene, que serão devidamente comentadas na categoria Bem-estar próprio. O mesmo não ocorreu para outras práticas de saúde. Mesmo nos momentos em que trabalhávamos figuras ou vídeos voltados à questão da saúde,

Rapunzel desviava o tema ou mudava o foco da conversa, buscando outros elementos sobre os quais conversar, conforme exemplo abaixo.

Exemplo 70:

P - Que figura formou?

R - Um dentista.

P - Um dentista, e o que ele tá fazendo?

R - Dando uma injeção.

P - Você já foi ao dentista? (afirma com a cabeça). E como é pra você ir ao dentista?

R - Eu, injeção aqui.

P - Você já tomou injeção?

R - (afasta o quebra-cabeça sobre o qual conversávamos e inicia outro, concentrando-se).

Diante disso, não foi possível formar um *corpus* suficiente para discutir sua compreensão acerca desse direito. Da mesma forma que aconteceu com Hulk, não tenho elementos suficientes para afirmar o que significaram as distrações e a ausência da fala sobre o tema, ações que podem estar relacionadas ao desconhecimento do tema, à simples vontade de não falar, e a tantos outros significados possíveis.

Homem Aranha

Tratar do direito à saúde com Homem Aranha, semelhante a outras crianças participantes, foi um processo com muitas lacunas, que não me permitiram um *corpus* suficiente para uma discussão mais aprofundada e análises devidamente embasadas. Algumas particularidades do diálogo com Homem Aranha também interferiram nesse

processo, qual seja, as constantes distrações e o não saber, que caracteriza muitas de suas respostas. Tais particularidades, aliadas a algumas dificuldades em conduzir o diálogo, resultaram em conversas com poucos elementos para se discutir.

Para iniciar, podemos retomar o exemplo 67, no qual Hulk e Homem Aranha relatam que fizeram exames de rotina no dia anterior. Apesar de Hulk se posicionar mais no momento, Homem Aranha também demonstra certa curiosidade sobre o tema, porém logo se distrai e torna secundária a sua participação nessa conversa.

Os demais momentos em que se conversa sobre questões de saúde, em geral são descrições ou sequências de cenas relativas ao tema, portanto não se tratando diretamente do direito à saúde. E como não obtive sucesso em algumas tentativas de explorar o tema, essa discussão não pode chegar ao tema da pesquisa.

Abaixo, um exemplo que retrata um pouco do processo com Homem Aranha. Neste caso, no procedimento do vídeo, quando escolho uma das situações do desenho e tento trabalhar com ele outras possibilidades.

Exemplo 71:

P - Homem Aranha, você lembra que depois que ele machuca o bico, ele vai pro dentista, como você me disse[22]. O que ia acontecer se ele não fosse ao dentista?

HA - Ficar sangrando. (levantou-se e ficou pedindo coisas da sala pra F). Tia eu não sei não.

P - (tento convencê-lo a criar uma historia dos patinhos[23]. Ele aceita tentar contar uma historia, então esperamos alguns minutos enquanto ele pensa).

HA - Ele saiu.

P - Saiu o quê?

HA - O médico.

[22] Referência a um momento anterior do diálogo, relembrando uma fala de Homem Aranha.
[23] Durante o procedimento do vídeo, quando pedi para Homem Aranha contar a historia que acabara de assistir, ele colocou os pinguins como sendo patinhos.

P - O médico saiu?

HA - Não, o pato.

P - O pato saiu do médico. E o que aconteceu?

HA - Não sei.

Wolverine

Wolverine apresenta novos elementos sobre cuidados em saúde e o papel do médico. Durante o procedimento do quebra-cabeça, ele atribui funções ao médico que ainda não haviam sido comentadas, compreendendo desde ações preventivas e simples, como a aplicação de vacinas, até situações mais complexas como um parto. Atribui as práticas elencadas ao médico, que – além de estarem presentes no desenho do quebra-cabeça – em geral é a primeira figura que surge quando se discutem práticas de saúde, representando a área da saúde.

Exemplo 72:

P - Que figura é essa que tá formando?

W - Um médico.

P - E o que ele tá fazendo?

W - Dando uma injeção. Tia meu irmão ganhou uma figurinha quando fez exame de sangue. Foi cinco que ele disse. Ele chorou.

P - E você, quando vai pro médico como é?

W - Eu não choro, fico assim esperando. Porque eu tenho coragem, eu deixo botar logo mil.

P - Ai quando você vai ao médico, você vai por quê?

W - Quando eu tenho que tirar exame de sangue.

P - E pra que tem que tirar exame de sangue?

W - Porque tem que tirar.

P - E ai depois que tira, o que que faz com o exame?

W - Vai pra casa.

P - E como é pra você ir pra o médico?

W - Vai com a mãe.

P - Então pra ir pra o médico você precisa da mãe... Ai me diga uma coisa, toda criança vai pro médico? Ou tem criança que não vai?

W - Tem. Todas as pessoas.

P - Todas as pessoas vão ou não vão?

W - Vão.

P - E o que elas fazem no médico?

W - Podem pegar o remédio quando tá doente, leva o bebê pra tirar da barriga, a gotinha, a vacina, só isso.

P - As crianças quando vão pra o médico elas vão pra quê? Como elas ficam depois que elas saem do médico?

W - Felizes. Ela pode pedir à mãe pra comprar um pastel pra comer. Só não pode comer na hora que vai... (provavelmente fala sobre a situação em que não pode comer o pastel, mas fica ininteligível e não consigo transcrever).

Mais dois elementos surgem no exemplo acima, e se repetem em outros momentos. Quando eu perguntava se as crianças tinham acesso a determinado direito, em geral Wolverine já respondia prontamente que "todas as pessoas" o tinham. O segundo elemento reflete o processo infantil comumente conhecido de ir a uma consulta, o qual é perpassado pelo medo, pelo choro e, às vezes, por uma possível recompensa.

Wolverine relata sua coragem em ir ao médico e não chorar, enfatizando sua atitude (“eu deixo botar logo mil”), em contraposição à atitude de seu irmão, talvez como forma de demonstrar que atinge determinadas expectativas com relação ao comportamento socialmente desejado de uma criança, quando em espaços públicos. Diante do bom comportamento, ou do êxito em realizar um exame ou uma vacina, Wolverine destaca a recompensa em mais de um momento, quando fala da figurinha que seu irmão ganhou e da possibilidade de ganhar um pastel da mãe em situações que envolvam práticas de saúde.

Em mais de um momento, Wolverine atribui ao médico o papel de “ajeitar” o outro. A escolha desse verbo pode estar relacionada ao seu vocabulário, ainda em formação , dentre outros motivos, mas remete a uma discussão no campo da saúde, da objetificação do sujeito. O verbo ajeitar é em geral utilizado para tratar de objetos, do conserto dos mesmos, e quando utilizado no contexto da saúde, pode ser logo vinculado ao tratamento da doença e não da pessoa. Apesar dessa possibilidade de vinculação, nas falas de Wolverine, conforme exemplo seguinte, não fica visível tal relação.

Exemplo 73:

P - E nessa figurinha aqui?

W - O médico ajeitando o bebê. (fala sobre o jogo)

P - O médico ajeitando o bebê, por que ele precisa do médico pra isso?

W - Porque ele tá com o coração doente.

P - E o que acontece se não tiver ajuda do médico?

W - Ele morre.

P - Ele morre. Tem alguma criança que não tem ajuda do médico?

W - Tem, todas as pessoas.

P - Todas as pessoas têm, ou não têm ajuda?

W - Têm.

P - Os médicos ajudam todas as pessoas?

W - Sim.

No exemplo acima, é possível inferir a importância atribuída por W à atuação médica para o processo de saúde e vida das pessoas, sendo o médico aquele que trata dos doentes e evita, em casos mais extremos, sua morte.

Wolverine apresenta certa compreensão de como se dá a assistência à saúde no Brasil, ao tentar explicar por que os pacientes ficam "aperreados" quando vão a uma consulta, tendo como exemplo o trecho do desenho de Pingu, em que os pacientes na fila de espera se agitam após Pingu trancar o médico e a irmã do lado de fora do consultório.

Exemplo 74:

W - Tia sabe por que aqueles homem tá aperreado? Porque eles vão aqui pro médico.

P - Eles vão pro médico e ficaram aperreados, foi?

W - Foi. Por conta disso, porque não cuida.

P - Porque não cuida?

W - É porque não cuidam, tia, eles tavam tudo fazendo cachorrada.

P - Eles não cuidam? Você me explica de novo? Eu não entendi direito essa coisa do cuidar.

W - Ele não cuidou não tia, é assim. Tia você não tá no médico? Eles não tão esperando, né? Ai fica ai conversando ai, ai fica aperreado ai e ai começa a demorar a pessoa.

P - Ai começa a demorar, é por isso que ele não cuida, é?

W – É.

Durante o procedimento, interpretei o cuidar enquanto ação dos sujeitos de não cuidarem de si mesmos, levando-os a um adoecimento que os forçaram a buscar auxílio médico. Assim, o não cuidar por parte dos sujeitos doentes a que se refere Wolverine poderia ser colocado enquanto o motivo para o aperreio dos mesmos quando estão no médico. No entanto, após reler a conversa acima, penso que existe uma nova possibilidade de interpretação.

O verbo cuidar, na região em que foi realizada tal pesquisa, é comumente utilizado no sentido de apressar, acelerar, ou estar pronto. Assim, ao afirmar que os homens não cuidaram, Wolverine pode estar se referindo que os homens não cuidaram de se organizar, ou não estavam em prontidão, de tal modo que estavam "fazendo cachorrada". Ao não cuidarem, eles acabaram por se aperrear, o que levou a uma demora no médico. Apesar de a lógica seguida por Wolverine não corresponder exatamente ao real, o mesmo já reconhece que determinadas práticas levam às longas esperas e outros problemas comuns das práticas de assistência à saúde.

Um último elemento a ser discutido, trata da importância das relações afetivas familiares no cuidado à saúde das crianças, reforçando que o direito à saúde não se restringe aos processos de saúde-doença, mas abrange além do bem estar físico, aspectos biopsicossociais. O exemplo abaixo ocorreu durante o vídeo de Pingu, mais especificamente quando pergunto se ele quer criar a sua historia.

Exemplo 75:

P - Entendi, e ai se a historia fosse diferente, se fosse você que fosse criar a historia, como ia ser? Se fosse você que fosse me contar a historia, você que ia criar o vídeo, como você ia fazer?

W - Eu ia pegar o pinguim, botar e ficar segurando a mão dele pra ele não chorar.

P - Ia botar um pinguim pra ficar segurando a mão dele pra ele não chorar, naquele negocio que gira[24]? Tinha mais alguma parte?

W - Pra ele não correr, as perninhas dele. Pra ele não correr.

P - Ah, ia segurar a mão pra ele não correr e nem chorar... teria mais alguma parte que ia ser diferente? (balança a cabeça negativamente). Só essa parte. E se o pai não tivesse saído de casa, como seria essa historia?

W - Ele teria ficado o tempo todinho rodando a casa do pinguim[25].

Nesse exemplo, Wolverine faz referência à presença de familiares de Pingu para acalmá-lo, inclusive não contemplando, na história, os momentos de tensão que são posteriormente eliminados com a presença da mãe de Pingu. Reconhece a tensão própria de situações ligadas a doenças, semelhante ao sentimento associado a seu irmão no exemplo 72, e como a tensão pode ser amenizada com a presença afetiva de algum ente querido. Sem essa presença, inclusive, a situação descrita por Pingu no exemplo 75 não seria resolvida, pois W prolonga o tempo de o pinguim correr em volta do consultório, caso não houvesse tal presença.

Considerações sobre o Direito à saúde

Diante das diferentes expressões das crianças, com conteúdos diversos, faço aqui alguns apontamentos sobre a discussão realizada com elas.

Dois elementos marcaram os discursos das mesmas. O primeiro trata-se das vacinas, ação apontada pelas crianças participantes, seja discutindo suas consequências, seja simplesmente sinalizando já terem vivenciado essa situação. A vacina apresenta caráter preventivo, e existe uma série de vacinas que é obrigatória durante a infância,

[24] Wolverine já havia se referido anteriormente que o pinguim corre quando o dentista liga o instrumento, denominando-o "negócio que gira".
[25] Refere-se ao momento em que Pingu foge da cadeira do dentista, este sai atrás dele em volta da casa e Pingu se tranca no consultório médico deixando o dentista e a irmã do lado de fora.

sendo uma prática de saúde constante na vida das mesmas, com vista a garantir seu direito. Nos caso dos sujeitos desta pesquisa é a Instituição, através de seus funcionários, que garante o direito da criança de ser vacinada.

Seguindo, o direito à saúde em geral é lembrado diante da necessidade, ou seja, quando se instaura uma enfermidade e se busca restaurar um quadro de saúde. Ainda que sejam necessários cuidados diários – com alimentação, higiene pessoal, mas que não são necessariamente associados pelas crianças à condição de saúde –, além de outros cuidados quando se instaura a doença, esta, em geral, aparece esporadicamente. Tais fatos, que levam esse direito a comparecer de tempos em tempos na vida das crianças, também pode ser uma das justificativas para a presença escassa do mesmo nos discursos infantis, ainda que estivesse presente nos procedimentos trabalhados durante a pesquisa.

Além disso, questões relativas à saúde só chamam a atenção dos sujeitos quando se instaura um quadro de doença ou ocorre algum imprevisto que necessite cuidado médico, podendo ser uma das justificativas também para a centralidade na figura médica, haja vista ser o profissional responsável por lidar com tais situações.

6.3.7. Direito ao Brincar

Hulk

Durante o mapeamento da casa, realizado conjuntamente por Hulk e Homem Aranha, o brincar aparece como uma das primeiras atividades lembradas por ambas as crianças, denotando primazia e importância dessa atividade no seu dia a dia, de forma

tal que esta é a categoria mais referenciada por Hulk, quando consideramos todo o *corpus* da pesquisa.

Corroborando tal importância, Patiño (2009) afirma que a criança é um ser brincante, que vivencia o lúdico em suas ações cotidianas para além dos momentos de brincadeira. Não à toa, as crianças fazem constantes associações do brincar com a escola, com o banho, e, no caso de Hulk, também com o dormir.

Exemplo 76:

(Hulk estava explicando a razão de ter escolhido fotografar sua cama como um objeto importante para si).

H - Passo um bocado de tempo acordado.

P - E passa esse bocado de tempo fazendo o quê?

H - Brincando... Na cama.

P - E do que é que você brinca?

H - De noite?

P - É, na cama, antes de dormir.

H - Antes de dormir?

P - É.

H - É... (fica me olhando e sorrindo, sem responder)

P - Quais são as brincadeiras que você faz na área e que você faz antes de dormir, tem alguma diferença entre elas ou são as mesmas brincadeiras?

H - As mesmas.

P - Então você brinca de correr e subir em árvore[26] na sua cama antes de dormir?

H - É.

P - E que outras brincadeiras você faz antes de dormir?

[26] Hulk e Homem Aranha haviam me mostrado a área há pouco tempo, relatando as brincadeiras nesse espaço.

H - É só cinco tempinhos.

Ainda considerando a vivência do lúdico por Hulk, em determinado momento, ao ser perguntado sobre as brincadeiras que partilham, ele responde: “nós brinca de qualquer coisa”. Resgatamos assim, as ideias expostas por Patiño (2009), ao tratar do direito ao brincar:

> É importante ressaltar que, afirmar que as crianças vivenciam o lúdico, independente das condições que lhe são dadas, não significa dizer que não é preciso proporcionar espaço/tempo adequados para o desenvolvimento do brincar, que se configura como a materialização da condição lúdica da criança. O ato de brincar é um direito fundamental da criança, sendo um dever do Estado, da família e da sociedade proporcionar espaços adequados para a vivência da brincadeira, uma vez que essa atividade é fundamental para o desenvolvimento infantil. (p. 156).

Pensando a organização do brincar no espaço da Aldeia, as crianças apresentam algumas informações importantes, dentre elas a limitação temporal do brincar, os espaços destinados a brincadeiras e ao brincar livre, a necessidade de auxílio para alguns tipos de brincadeiras, e a necessidade de companhia para sua realização.

Em algumas falas, Hulk demarca um tempo destinado ao brincar, e o controle realizado pela mãe social, conforme exemplos abaixo.

Exemplo 77:

P - O que tem mais na casa pra vocês me mostrarem?

H - Assistir televisão e brincar.

P - Quando é que vocês assistem tv e brincam, é o tempo todo?

H - Naam, só de tarde. Quando nós se acorda, aí veste a roupa. Aí quando fica na hora nós vai brincar.

Exemplo 78:

H - Nós só brinca depois da janta um pouquinho, quando dá sete horas nós vem.

Assim, Hulk já tem internalizado os momentos que são destinados ao brincar, sabendo das limitações colocadas pela mãe social, em virtude da organização das atividades que precisam realizar diariamente. No exemplo 78, Hulk faz referência ao brincar fora de casa, que é uma parte da rotina das crianças da Aldeia, visto que proporciona momentos de maior interação entre as crianças das diferentes casas.

Trata-se do brincar nos espaços abertos da instituição, como o parque ou a praça que fica no centro da instituição. Era comum observar, a partir das 16 horas, várias crianças brincando no parque da Aldeia, ou na varanda de alguma das casas, com uma ou duas mães sociais sentadas próximo à área onde estivessem brincando.

Centrando agora a discussão no espaço da Casa Lar, no procedimento das fotos, Hulk aponta a importância da sua casa com atividades de lazer.

Exemplo 79:

P - O que você faz na sua casa que é importante pra você?

H - Pra brincar dentro de casa e assistir.

Ao longo dos procedimentos, Hulk elenca outras atividades que realiza na casa, porém trazendo em sua fala o brincar e o assistir com certa frequência. Assim, a casa possibilita a ele momentos de brincadeira e lazer, sendo de importância fundamental para o desenvolvimento da criança, já que o brincar simbólico auxilia a criança no processo de internalização de regras e práticas culturais.

Hulk elenca também instrumentos, em sua maioria brinquedos, que possibilitam a ele o brincar. O skate, o patinete, a bola e a corda de pular são alguns dos que

aparecem em suas falas. O computador também é referenciado em relação ao brincar e será devidamente discutido na categoria lazer e cultura.

Ao final do procedimento de fotografias, ao ser perguntado sobre o que escolheria fotografar fora da Aldeia, se pudéssemos sair, ele escolhe aqueles espaços que possibilitem um brincar em grupos, qual seja a praça, justificando "pra jogar bola e brincar de futebol" e o parque, provavelmente referindo-se ao parque que se instala na cidade durante os dias da festa de Sant'Ana, que havia acabado há pouco tempo.

Hulk não chega a fazer referência direta à garantia do direito ao brincar durante os procedimentos, apesar de demarcar a centralidade dessa atividade no seu dia a dia, de modo tal que, ao ser perguntado sobre o que faz com sua família, Hulk responde "brinca". Assim, reconhece sua importância e as possibilidades tanto de espaço como de tempo para sua realização, demonstrando já uma organização interna para máximo aproveitamento do brincar.

Super Homem

Assim como aconteceu com Hulk e Homem Aranha, uma das primeiras referências feitas à casa por Super Homem dizia respeito aos espaços que lhe possibilitam o brincar. O que levou a um mapeamento da casa recheado de menções a brincadeiras as mais diversas, desde o brincar com carros ou de futebol, ao brincar de "tanger o gato", como ele designa a brincadeira de ficar espantando os gatos que circulam pela Aldeia, denominação que faz alusão ao tanger o gado[27], prática comum na região do Seridó, que cresceu a partir da agropecuária.

[27] Tanger o gado significa conduzir o gado ao pasto e de volta ao curral.

Além das brincadeiras possíveis no espaço da Aldeia, durante o procedimento da fotografia, ao ser perguntado sobre o que haveria de importante para ser fotografado fora da Aldeia, Super Homem escolhe espaços propícios ao brincar, como um escorrego, o parque (provavelmente na mesma perspectiva de Hulk), e a praça.

Ao tratar da casa, o brincar também aparece enquanto uma das funções do lar, conforme exemplo abaixo.

Exemplo 80:

P - Você tem uma casa e uma família?

SH – Tenho.

P - Como é lá?

SH - Eu brinco de brinquedos.

P - Onde?

SH - Na minha casa.

P - E como é sua família?

SH - É feliz.

O brincar, nos exemplos 80 e 81, é associado ao uso de brinquedos, os quais são referenciados também em outras falas de Super Homem e se caracterizam como instrumentos mediadores de algumas formas de brincar, ou possibilitando determinadas brincadeiras. Vale ressaltar que, ao longo dos procedimentos, não se refere apenas aquelas brincadeiras que fazem uso de instrumentos, havendo falas referentes ao brincar livre ou com outras crianças; porém, cita com certa frequência o uso de brinquedos.

Sobre isso, Vygotsky (1991) afirma que:

> O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a

> formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. (p. 69)

Exemplo 81:

P - Essa figura aqui, o que eles estão fazendo?

SH - Brincando.

P - E o que acontece com a criança quando ela brinca? Como ela fica?

SH - Alegre.

P - Ai quando as crianças brincam, elas precisam de alguma ajuda pra brincar?

SH - Precisam.

P - De quê?

SH - De brinquedos.

P - E como as crianças conseguem os brinquedos?

SH - Brincando. Eu tenho um brinquedo desse aqui, ó.

Exemplo 82:

P - Os brinquedos são importantes por quê?

SH - Pra ficar feliz!

P - O que você faz com os brinquedos?

SH - Brincar.

P - O que você acha de brincar?

SH - Pra brincar no parque.

Nos exemplos acima, Super Homem realiza uma associação entre o brincar e a felicidade, que aparece também em outras categorias. Como discutido quanto à Noção de direito, a relação por ele estabelecida entre a garantia do direito e o sentimento de felicidade é uma constante em suas falas.

Fica claro que, para SH, as crianças ficam alegres quando brincam, sendo essa uma ação positiva para si, e, como já comentado, para seu desenvolvimento.

Exemplo 83:

P - O que acontece quando a criança faz a tarefa, quando ela estuda?

SH - Ela fica feliz... Tem que brincar.

Outra associação frequente nas falas de Super Homem se dá entre o brincar e a escola. São falas que vem, em geral, associadas, demarcando o brincar enquanto uma das funções da escola, interligada ao estudar, conforme discussão realizada na categoria Direito à educação.

O uso da expressão "ter que", ao tratar do brincar, nos dá indícios da centralidade do brincar nas atividades cotidianas para SH, como se demarcasse o brincar enquanto uma função, uma tarefa da criança.

Podemos relacionar a discussão acima com o próximo exemplo, que traz o brincar enquanto um direito da criança.

Exemplo 84:

P - O que as crianças fazem que é direito delas?

SH - É brincar.

P - Você tava me dizendo que direito da criança é o que mesmo?

SH - Ficar em casa. Jantar também. Deitar pra dormir. Ai acordar pra ir lanchar, ai brincar.

Em sua fala, SH explicita o brincar como um direito da criança, sendo a primeira atividade lembrada por ele enquanto direito. Além disso, reproduz parte da sua rotina quando estimulado a dizer outros direitos da criança. Podemos inferir que Super Homem reconhece que um rol de ações realizados dentro do espaço da Aldeia são voltados para si, o que poderiam ser, na sua compreensão, direitos garantidos.

Rapunzel

A primeira fala de Rapunzel, quando peço para me apresentar sua casa, é a seguinte: "eu brinco no parque, e jogo no computador, e estudo, eu gosto de estudar". Já no primeiro momento da constituição do *corpus*, ela aponta o brincar como uma atividade que realiza na sua casa, sendo lembrada em, praticamente, todos os cômodos apresentados por ela.

O brincar se faz tão presente que, durante o próprio mapeamento, ela brinca ao apresentar a área na qual estavam estendidos lençóis e toalhas lavados:

Exemplo 85:

R - Aqui estende a roupa, aí aqui eu mando nos panos aqui (passeia entre os panos balançando a mão para tocar em cada um). Aí eu fico cuidando dos panos aqui. Porque as meninas vão pegar, aí eu vou brincar.

Ao longo dos procedimentos, nas diversas falas em que traz o brincar, Rapunzel aponta alguns instrumentos e brincadeiras que realiza, narrando inclusive algumas situações. Uma das mais presentes é o passear, que se configura enquanto um momento de muita diversão para ela, seguida das festas em datas comemorativas.

Em vários momentos, as crianças apontam festividades como eventos de diversão delas, que possibilitam momentos lúdicos e diversas brincadeiras. Hulk e Homem Aranha, durante o mapeamento, falam dos fogos do São João enquanto uma brincadeira, em virtude das festas juninas. Rapunzel, que cita tais eventos com maior frequência, se refere a outras situações, como no exemplo abaixo, relativo a uma festa realizada com os padrinhos das crianças.

Exemplo 86:

R – Tia, um dia que minha madrinha..., no dia dos padrinhos, ai eu ganhei uma boneca da cereja, e AC que é minha amiga, ela ganhou uma boneca da uvinha. E eu ganhei uma ruma de panelinha, enfeitaram a praça, nós dançamos.

P - Você gostou de fazer essas coisas?

R - Mas num tem mais, mas no outro dia vai ter uma festa, ai eu vou...

Talvez associada à importância dos eventos como momentos de lazer e ao valor da convivência com outras crianças, conforme observado na discussão da referida categoria, Rapunzel traz para seu discurso, em vários momentos, outros sujeitos cuja presença é requerida durante o brincar. Aponta, por exemplo, que um dos papéis do pai e da mãe é brincar com a criança, ou que necessita da tia para manusear o computador, para garantir sua segurança.

Exemplo 87:

R - Aí eu brinco aqui e jogo aqui (referindo-se ao computador). Ai quando eu boto o *site* nos números, ai isso roda (o ventilador)[28].

P - Você precisa de alguém ou alguma coisa pra usar o computador?

R - Não, eu seguro. Ai quando eu vou desligar não pode desligar aqui que dá choque. L bate aqui, ai eu morro de rir.

P - E aqui? (referindo-me à mesa da sala).

R - Aqui eu vou fazer as atividades que eu gosto. De Mônica, Cebolinha, de Cascão e Magali.

P - E pra fazer atividade, você precisa de alguém ou alguma coisa? Como você faz?

R - Às vezes eu faço sozinha.

P - E as outras vezes?

[28] É provável que alguém ligue o ventilador para ela, quando esta vai usar o computador, em virtude da elevada média de temperatura registrada na cidade de Caicó durante todo o ano.

R - Eu faço com B (mãe social) e C (16 anos).

No exemplo acima, já percebemos a presença da mãe não só para manusear o computador, mas para realizar tarefas com Rapunzel. Em outros momentos, fica ainda mais clara a relação que ela estabelece entre a figura materna e a garantia desse direito.

Exemplo 88:

P - Rapunzel, você saberia me dizer outros direitos que as pessoas têm e o que elas precisam pra ter?

R - Ela precisa deitar, ela comer e brincar.

P - Tá certo.

R - A mãe.

P - A mãe que ajuda a criança a ter esses direitos?

R – É.

P - E o que a mãe faz?

R - A mãe ajuda a tomar banho e brincar mais a pessoa.

P - Então ajudar a tomar banho e brincar com a pessoa é o quê?

R - É ajudar.

P - Tá certo. Então me diga, o quer dizer direito afinal?

R - A pessoa brincar.

Além de explicitar o brincar enquanto um direito da criança, a figura da mãe é apontada como importante para a garantia desse direito, tendo em vista que a mãe deve acompanhá-la no brinca. No caso, trata-se muito mais de um estar junto, um acompanhamento do adulto para com a criança na partilha daquela vivência, conforme discutido na categoria Direitos à família e à moradia.

Além da figura materna, a escola aparece como um dos espaços propícios ao brincar, sendo possível para Rapunzel elencar uma série de brincadeiras que realiza na

escola. Para além das brincadeiras permitidas, é com relação a esse ambiente que R traz certos limites no brincar.

Exemplo 89:

P - E essa daqui, o que os meninos tão fazendo?

R - Brincando num balanço.

P - O que você acha de brincar nessas coisas?

R - Minha professora deixa não, porque é perigoso e eu não pode (referindo-se a gangorra).

Aqui aparece o limite do risco para a integridade física da criança, bem como limites em termos de idade. Determinados brinquedos, para não representarem perigo, são indicados para uma faixa etária bem definida, com limites mínimos e máximos de idade para seu uso. Percebemos então uma preocupação por parte dos atores envolvidos, neste caso, no ambiente escolar, a fim de garantir as condições adequadas para o brincar da criança, de forma a não oferecer riscos para a mesma, e que já é compreendida por Rapunzel dessa maneira.

O próximo exemplo traz uma prática interessante observada em Rapunzel, muito mais como uma curiosidade. Quando queria encerrar o procedimento, ela anunciava que ia brincar, e escolhia a brincadeira que iria fazer, talvez expressando a sua vontade em se ocupar com algo mais prazeroso. No exemplo abaixo, durante o procedimento do vídeo, ela anuncia que vai brincar de boneca, que é uma atividade citada algumas vezes por ela em procedimentos anteriores.

Exemplo 90:

P - R, teve alguma parte que você achou mais legal que as outras?

R - Eu vou brincar de bonequinha.

P - Você quer brincar de bonequinha?

R - (afirma com a cabeça).

P - Você quer ir embora?

R - Quero ir logo.

No procedimento relativo às fotografias, Rapunzel justifica a maioria das fotos escolhidas a partir de sua importância para brincar. Em geral, retratam brincadeiras realizadas coletivamente, pois ressalta o brincar com os coleguinhas da escola, com os meninos ou com meninas da sua Casa Lar. Ao ser perguntada se tem alguma brincadeira que gosta mais que as outras, ela responde que "tem, pega-pega".

Exemplo 91:

P - Rapunzel, uma das coisas que você escolheu foi "passear com as bonecas". Por que passear com as bonecas é importante pra você?

R - Porque eu gosto.

P - E o que você faz quando você passeia com as bonecas?

R - Eu chamo M e J (meninas acolhidas na mesma Casa Lar que R).

P - Ai vocês fazem o quê?

R - Brinco.

P - Brinca de quê?

R - De mãe e filha.

P - E como é essa brincadeira de mãe e filha?

R - Tem o pai, a mãe e a filha.

Para finalizar, retomo a discussão iniciada com Hulk, acerca da vivência do lúdico. Rapunzel também faz referência a isso, durante diálogo sobre as fotos tiradas por ela. Já tendo mudado de assunto, ela estava relatando uma situação ocorrida na escola, na qual ficou triste quando uma menina bateu nela, mas contou que depois foi brincar com a menina. Após o relato, e retornando à imagem referente à discussão

original, qual seja a das pedras[29], ela completa: "brinco de tudo em todo canto". De acordo com Patiño (2009, p. 155): "A ludicidade não se resume à ação de brincar em si; para além dessa idéia, a ludicidade é uma condição da criança. A criança vivencia o lúdico em suas ações cotidianas de alimentar-se, tomar banho, dirigir-se à escola.".

Homem Aranha

Durante o mapeamento, basicamente todos os cômodos apresentados eram utilizados por Hulk e Homem Aranha para brincadeiras. Ainda que tivessem outras funções, o brincar era lembrado como uma das possiblidades de uso do espaço, principalmente por parte de HA.

Para além dos elementos que surgem durante o mapeamento da casa, Homem Aranha referencia pouquíssimas vezes o brincar. O que acontece de fato é que, em virtude de sua pouca concentração e fácil dispersão, são raras as categorias que apresentam um *corpus* mais completo para análise. Assim, retomarei alguns dos elementos já discutidos na análise de Hulk, com pequenos acréscimos.

Homem Aranha e Hulk citam uma série de brinquedos e brincadeiras que realizam, dentro da Casa Lar ou nos espaços comuns da Aldeia, enfatizando alguns que são visados pelas crianças, como o *skate* de duas rodas.

Exemplo 92:

P - Então tem a hora de brincar, e o que vocês fazem na hora de brincar?

HA - O que eu gosto de brincar?

[29] Uma das fotos tiradas por Rapunzel foi de um espaço de formação rochosa, próximo à sua casa e que é bastante comum na região do Seridó. Segundo Rapunzel, a pedra tem um banquinho e uma motoca nos quais ela brinca – são pedras lisas e arredondadas, sendo uma delas mais alongada, o que permite às crianças montarem na pedra como em uma moto; e outra achatada em cima, na qual as crianças sobem às vezes. Em alguns momentos de observação, quando as crianças se destinavam em direção às pedras, a mãe social reclamava para que voltassem a casa, ante o perigo de escorregarem e se machucarem.

H - Ele só brinca de *skate*.

Em uma manhã de observação, ficou perceptível que, ante o fato de apenas algumas crianças possuírem determinados brinquedos, elas se organizavam de forma que as demais também pudessem participar da brincadeira e usufruir dos mesmos. Na situação por mim observada, uma criança com aproximadamente onze anos estava andando de bicicleta no espaço livre da Aldeia, e as crianças menores, dentre elas Homem Aranha, Hulk e Wolverine, pediam ao menino para andar na sua bicicleta. Sendo esta maior do que alcançavam seus pés, o menino sentava uma criança por vez na bicicleta e a empurrava, guiada pela criança, até completar uma volta na praça da Aldeia. Ambos demonstravam estar se divertindo, mas as crianças mais novas demonstravam maior euforia.

Quando o assunto era a escola, a relação com o brincar se dava de forma direta. Como discutido na categoria Direito à educação, Homem Aranha afirma o brincar como sendo uma das funções da escola. Podemos inferir, portanto, que o brincar é por ele considerado como algo importante para seu desenvolvimento, haja vista a representação que a escola tem nesse sentido. O brincar é, por sua vez, uma ação positiva para si.

Exemplo 93:

P - E quando tem aula, sem ser férias.

HA - Eu fico na aula.

P - E o que você faz lá?

HA - Brinco.

P - Você brinca.

HA - Pinto.

No procedimento das fotos, algumas de suas escolhas estavam relacionadas com o brincar; porém, ante a sua dispersão, não foi possível aprofundar sua compreensão

acerca da importância de cada foto, com vistas a entender melhor o significado do brincar em sua vida.

Exemplo 94:

P - Por que o chão é importante?

HA - Pra andar.

P - E você anda pra onde?

HA - Pra brincar, jogar bola.

P - Pra fazer mais alguma coisa?

HA - Sei não.

Em geral, Homem Aranha escolhia espaços da casa que permitam a ele momentos de lazer e diversão, até elementos inusitados como o chão eram escolhidos e justificados pelas possibilidades do brincar. E assim como aconteceu com Hulk e Super Homem, Homem Aranha também escolheu enquanto objetos ou lugares que fotografaria para além do espaço da Aldeia, apenas aqueles que possibilitassem o brincar, ou seja: campo de jogar bola, parque, e pula-pula.

Wolverine

Ao iniciarmos o mapeamento da casa, os primeiros espaços apontados por W faziam referência ao brincar. Logo no princípio, aponta alguns elementos importantes de serem discutidos, e já deixa evidente a importância dessa atividade no seu cotidiano.

Exemplo 95:

P - Você quer começar por onde?

W - O quê?

P - A me mostrar as coisas da sua casa, o que você faz na sua casa.

(W aponta).

P - Por ali? Então vamos. O que é esse espaço aqui? O que é que você faz aqui?

W - Brinca.

P - Aqui você brinca? Brinca de quê?

W - De jogar bola.

P - Aí como é que você faz? Você brinca sozinho ou brinca com outras pessoas?

W - Com aquele menino.

P - Com aquele menino? E o que mais você faz aqui?

W - Jogar.

P - Você gosta de jogar o quê?

W - Fogo e água.

P - E onde é que você joga fogo e água?

W - No (diz nome de um *site*)

P - É um *site*?

W - É.

P - Tá certo. E você precisa de alguém ou alguma coisa pra jogar?

W - (responde afirmativamente)

P - Precisa de quê?

W - Do menino.

P - Precisa de outra pessoa pra jogar com você, não é? E do que mais?

W - De...

P - Você liga o computador sozinho ou precisa de ajuda?

W - (sinaliza que liga sozinho)

P - Você já liga sozinho. Ai o que mais você faz aqui nesse espaço de fora?

W - Brincar com os brinquedos.

P - Brinca com os brinquedos?

W - E com ela.

P - E como que você brinca?

W - Brincando.

Wolverine assinala a necessidade de outra pessoa, porém no sentido de partilhar o jogo, de companhia para o jogar, pois o manuseio do computador ela o faz sozinha. Todas as brincadeiras aqui elencadas são acompanhadas por outra criança da casa, apresentando um brincar que se dá coletivamente.

O brincar em companhia aparece em outras falas de Wolverine ao longo dos procedimentos, e também é visível nos momentos de observação. Durante o mapeamento da casa, outros meninos se aglomeravam no computador; enquanto dois jogavam, os demais ficavam na torcida e aguardando a sua vez. Em mais de uma visita à casa, presenciei cena semelhante. Podemos ressaltar que o brincar partilhado com outras crianças e adolescentes possibilita o fortalecimento das relações de companheirismo, além da atenção e cumprimento às regras do jogo.

Como ressaltado na categoria Direito à educação, o brincar e o estudar aparecem como as atividades realizadas na escola, e que estão inter-relacionadas para Wolverine. Ao se referir à escola, o brincar e o estudar são destacados na mesma fala.

Exemplo 96:

P - E você, o que você faz na escola?

W - Brincadeira e faz a tarefa.

P - E como é pra você ir pra escola? Você gosta, você faz o que lá?

W - Gosto, gosto, gosto.

P - Me diga como é, o que as crianças fazem numa escola?

W - Estudam.

P - Elas fazem mais alguma coisa? Você só faz estudar na escola, ou você faz outras coisas?

W - Brincar e estudar.

Além da escola, um outro espaço bastante propicio ao brincar que W relata é o parque.

Exemplo 97:

P - Onde as crianças estão e o que elas estão fazendo?

W - No parque.

P - E tão fazendo o quê?

W - Brincando.

P - E o que acontece quando as crianças brincam?

W - Ficam feliz.

P - Ficam felizes, e o que mais?

W - Quando ela termina de brincar elas vão dormir com o anjinho da guarda.

O parque aparenta ser um ótimo espaço para o brincar, e este deixa as crianças felizes. Podemos dizer que brincar é uma atividade prazerosa, que agrada a Wolverine.

Ele faz referência ao parquinho da aldeia também como um espaço para se brincar com outras crianças, escolhendo fotografá-lo como um dos objetos importantes para viver bem. Os brinquedos se transformam e permitem a vivencia de outros papéis através do faz de conta, no qual eles brincam tanto de polícia e ladrão, conforme o exemplo abaixo, como de rei e princesas (brincadeira que faz com suas irmãs), como de piratas e castelo.

Exemplo 98:

P - Porque que a motinha (do parque) é importante pra você?

W - Tia, e porque eu brinco nela, ai por isso que eu coloquei.

P - E você brinca com alguém ou brinca sozinho?

W - Eu brinco, tia, com L, HA.

P - E o que você acha de brincar no parque?

W - Na motinha, eu sento nessa parte aqui, ó.

P - Você senta nessa parte, e você faz o quê?

W - Eu brinco de polícia e ladrão.

P - Com a motinha também? E como é que vocês brincam?

W - Tia, é porque eu sempre gosto de ser a polícia. Ai H e HA é a polícia também, não HA é o ladrão, e eu e H somos a polícia. E nós somos a polícia federal!

P - E você gosta mais de ser a polícia do que o ladrão por quê?

W - Não gosto não tia, de ser o ladrão, porque se o ladrão roubar as coisas da mulher, a polícia dá um tiro no ladrão.

P - E o que acontece com o ladrão?

W - Ele morre.

As possibilidades do exercício do lúdico e do simbólico são imensas, e auxiliam as crianças na internalização de questões sociais e práticas próprias da sua cultura. Ao falar sobre a brincadeira de polícia e ladrão, por exemplo, W faz referência a uma série de questões que permeiam o cotidiano, o imaginário social e as práticas policiais, e que são, em geral, comentadas em programas televisivos ou em outros meios de comunicação.

Em relação às brincadeiras de faz-de-conta, como as apresentadas por Wolverine, Patiño (2009, p. 121) ressalta que "essas brincadeiras são carregadas de regras de comportamento, mesmo que ocultas, provenientes das determinações sociais impostas aos homens e com as quais as crianças convivem no seu dia-a-dia". Assim, essas brincadeiras também contém regras que favorecem a internalização e a

aprendizagem por parte da criança, que aprenderá a partir do lúdico, uma série de comportamentos socialmente esperados.

Exemplo 99:

P - Tem mais alguma coisa importante que você faz na praça?

(W fica fazendo mímicas. Peço pra ele falar com palavras porque não consegui identificar a mímica).

W - É brincar de pega-pega. E o parque, tia, pra fazer bolão, castelo.

P - Castelo de areia?

W - E os buraquinhos, tia, pra fazer o príncipe, e as princesas.

P - E como é que vocês brincam de castelo, príncipe e princesa?

W - Eu pego areia, e faço um buraco da janela.

P - E quem é a princesa?

W - Minha irmã é a princesa.

P - E você, é o quê?

W - O rei.

P - Eita, e o que o rei faz nessa brincadeira?

W - Ele fala bem altão. (imita o rei, inflando-se e olhando para cima com ar de prepotência). Ele levanta a espada (imita os movimentos do rei). E o pirata.

P - O pirata também é no parquinho?

W - No meu barquinho está / Jesus de Nazaré (cantando).

P - Essa música vocês cantam quando tão brincando de quê?

W - De brincadeira do pirata.

Além das questões relativas à internalização de modos e valores culturais, no exemplo acima é possível perceber que Wolverine estava tão à vontade ao tratar do tema que, com certa frequência, brinca no meio do procedimento, cantando, dançando e

brincando de faz-de-conta. Aparentemente, falar sobre o brincar o deixa leve, e ele se solta ainda mais durante o procedimento.

Em relação ao último procedimento, várias fotos tiradas por Wolverine foram justificadas como sendo importantes para brincar, o que reafirma a importância dessa atividade para ele. Apesar de não fazer referência direta ao brincar enquanto um direito da criança, W evidencia a importância dessa atividade para o cotidiano da criança, o estabelecimento de relações, e realiza algumas falas que nos permitem associar com teóricos do desenvolvimento, corroborando a centralidade das brincadeiras para um desenvolvimento infantil saudável.

Considerações sobre o Direito ao brincar

Como descrito por Rapunzel e Hulk, o brincar de uma criança, em virtude da ludicidade que a caracteriza, pode se fazer em qualquer ambiente, com quaisquer estímulos; brinca-se de "tudo em todo canto".

Assim, o brincar foi a categoria mais retratada pelas crianças, com várias associações acerca de sua garantia, por vezes apontando a família, por vezes apontando amigos como importantes nessa garantia. Além disso, a escola também surge como um ambiente propício ao brincar e à alimentação, que será discutida em outra categoria.

Corroborando o aqui exposto, podemos resgatar que todas as crianças citaram o brincar em mais de uma situação do mapeamento da casa, como também todas fotografaram brinquedos ou elementos que lhe permitam o brincar, justificando uma ou mais fotos em virtude das possibilidades de brincadeiras que o elemento fotografado lhes proporcionava.

6.3.8. Direito ao Lazer e à Cultura

Hulk

As atividades referentes ao brincar e ao uso de televisão ou computador aparecem com muita frequência nas falas das crianças. Hulk e Homem Aranha, inclusive, citam tais possibilidades em vários momentos do mapeamento.

Exemplo 100:

P - O que tem mais na casa pra vocês me mostrarem?

H - Assistir televisão e brincar.

Exemplo 101:

P - Ai aqui na sala, o que vocês fazem tanto?

H – Assistir.

P - Precisa de alguém ou algum coisa pra vocês fazerem isso?

H - Não, nós se senta, alguém liga a televisão e coloca.

Hulk traz o assistir televisão como uma das atividades que realiza na casa e para a qual necessita de ajuda. Percebemos que as crianças em geral atribuem o cuidado para ligar os aparelhos, seja a televisão, o dvd ou o computador, a terceiros; essa atitude pode estar relacionada com a atenção necessária ao processo de desenvolvimento da criança, dos cuidados necessários e do desenvolvimento de suas habilidades.

Outra ajuda citada por Hulk e já comentada na categoria Brincar, diz respeito à companhia para o jogo; como Homem Aranha deixa bem claro, a ajuda é para brincar e jogar. Não explorei o suficiente como seria essa ajuda para Hulk, ou quem ajudaria, porém, ele cita Homem Aranha no exemplo 103 como uma das suas companhias para atividades de lazer, além de deixar evidente na categoria Brincar que suas brincadeiras se dão em grande parte em conjunto com outras crianças.

Exemplo 102:

H - Nós brinca no computador

P - E como é que vocês brincam?

H - Liga.

P - Vocês precisam de alguma ajuda?

HA - Precisa, pra brincar, jogar.

H - Liga primeiro aqui, depois ali e ali.

P - Vocês ligam sozinhos ou outra pessoa?

H - Outra pessoa.

Ao se referir à sua casa, aponta algumas atividades que nela realiza.

Exemplo 103:

P - Tem, e como é sua casa? O que você faz tanto lá?

H - "Assesto" (assisto), como e brinco.

P - Brinca com quem?

H - Com Homem Aranha.

Possibilitar o assistir televisão aparece, portanto, como uma das funções da casa, e é, provavelmente, dentre as atividades que ocupam seus dias, a que mais comparece, conforme exemplo a seguir. Ao observamos as falas das demais crianças, a televisão se configura como uma opção de lazer e diversão muito comum na Aldeia.

Exemplo 104:

P - Quando que é você assiste TV?

H - Todo dia.

P - Todo dia? E por que você acha importante assistir TV?

H - Porque é bom assistir.

P - O que você gosta de assistir?

H – Desenho.

P - Desenho?

H - Pode ‘ta’ passando.

P – Pode ‘ta’ passando agora?

H – ‘Ta’ passando! Oh (mostra a foto da TV). Aqui oh, aqui é na SBT.

P - E o que você assiste na SBT?

H – Desenho.

Apesar de a televisão fazer parte da rotina diária de Hulk, o uso do computador é mais restrito, havendo horários específicos para cada criança.

Exemplo 105:

P - Na sala pra assistir, pra... Tem um computador não é?

H - Tem. Eu jogo só na terça e na quarta.

Além da possibilidade de todas as crianças acessarem o computador, a regra existente na casa, que limita o acesso a horários e dias específicos, pode ser benéfica ao desenvolvimento das crianças, e é importante que aconteça principalmente nessa faixa etária, ante a importância da interação com o ambiente e com outros sujeitos para a formação do sujeito.

O uso excessivo do computador e de outras tecnologias pode ser prejudicial e resultar em atrasos de desenvolvimento, por não haver estímulo à movimentação das crianças, bem como pode afetar negativamente o funcionamento cerebral e causar *déficits* de atenção ou atrasos cognitivos (Setzer, 2008).

Além do cuidado com o tempo de uso do computador, as crianças adquiriram o hábito de jogar com outras crianças, em geral com os meninos mais velhos, conforme presenciei algumas vezes nas casas. Essa interação e o auxílio dos mais velhos para que

eles acompanhem os jogos é fundamental no desenvolvimento de novas habilidades a partir das zonas de desenvolvimento proximal.

No procedimento das fotografias, durante a discussão das fotos, Hulk lembrou que não havia tirado foto do computador, que é importante pra ele. Assim, ao final do procedimento tirou a foto e justificou sua escolha.

Exemplo 106:

P - E por que o computador é importante?

H - Porque é bom e tem jogo.

P - Tem jogo?

H - Tem, pra pessoa jogar.

P - Você joga sozinho ou joga com alguém?

H - Com alguém. Tia, sabia que Homem Aranha um dia derrubou o teclado?

P - Derrubou o teclado? Aí é por isso que não pode jogar sozinho?

H - É.

P - Então você precisa da ajuda de alguém pra jogar?

H – (afirma com a cabeça).

P - Ok. E pra assistir, precisa que alguém assista com você ou faça alguma coisa pra você?

H - Não. Só colocar o desenho e pronto.

Super Homem

Super Homem expõe um número maior de opções de lazer, referindo-se a jogos de futebol, desenhos, jogos de computador e circo.

A lembrança do jogo de futebol se deu em razão da copa do mundo de futebol, que estava ocorrendo com sede no Brasil durante o procedimento, e se tornou um evento de diversão e entretenimento das crianças da Aldeia, as quais acompanhavam os jogos e sempre faziam comentários sobre eles.

Em se tratando da televisão, Super Homem também costuma assistir desenhos, e escolheu, durante o procedimento das fotografias, um objeto que lhe permite conforto ao assistir TV.

Exemplo 107:

P - Por que o sofá é importante.

SH - É pra brincar, não, é pra sentar.

P - O que você faz que precisa sentar?

SH - Assistir.

P - Pra assistir? Então você senta pra assistir, e o que você acha de assistir?

SH - Eu gosto de assistir o desenho.

P - Assistir desenho é importante pra você?

SH - É.

Para além da televisão e do computador, que são as atividades de lazer e entretenimento mais citadas pelas crianças, Super Homem apresenta um novo evento, qual seja, o circo.

Exemplo 108:

SH - Aqui tá formando um circo.

P - Você gosta de circo?

SH - Gosto. Ontem eu fui pra um circo.

P - Você foi pra um circo ontem? Como foi?

SH - Eu fui com a mãe. Pro circo lá da escola.

P - Aí todas as crianças vão pro circo?

SH – Vai.

P - E tem criança que não vai?

SH - Vai. Tem que ir.

P - E por que todas as crianças tem que ir pro circo?

SH - Porque é.

P - E como você fica quando vai pro circo?

SH - Feliz.

P - E o que mais?

SH - Muito feliz.

O circo na escola aparece como uma atividade cultural e de lazer para Super Homem, acompanhado de sua mãe social, além de ser colocada como uma atividade para todas as crianças. Considerando que, para Super Homem, a garantia de direitos está associada à felicidade, e assistir a uma apresentação de circo lhe proporciona tal sensação, podemos relacionar sua fala com o direito à cultura e ao lazer. Ao responder que a criança "tem que ir" ao circo, e que este lhe deixa feliz, essa atividade pode se configurar enquanto algo que deve ser garantido à criança.

Super Homem também se utiliza da expressão "tem que" ao se referir a outra opção de lazer.

Exemplo 109:

P - O computador é importante por quê?

SH - Porque a pessoa tem que jogar.

P - A pessoa tem que jogar?

SH - Eu tava jogando no computador.

P - O que você acha de jogar no computador?

SH - Eu gosto de jogar o homem aranha.

P - O que você acha que ia acontecer se você não pudesse jogar no computador?

SH - Ficava de castigo.

P - É quando você fica de castigo?

SH - Unrum. Aí quando minha mãe pede aí eu vou.

Ao usar a expressão "tem que", Super Homem coloca que jogar no computador é uma atividade própria das crianças, e que provavelmente lhe agrada bastante. Apesar de minha pergunta sobre não poder jogar no computador não ter sido compreendida por ele, Super Homem reinterpreta a pergunta e responde, deixando a entender que quando está de castigo não pode jogar. Assim, aparentemente, um dos castigos aplicados pela mãe social é privá-lo do computador, haja vista sua importância para SH.

Ao considerarmos todo o *corpus* de pesquisa, há poucas referências de Super Homem a estas opções de lazer e cultura; entretanto, em relação ao brincar e ao uso de brinquedos, as referências são constantes, configurando-se enquanto a principal forma de lazer e diversão de Super Homem.

Rapunzel

Para Rapunzel, aparecem como lazer, para além do brincar, o uso do computador e o passeio decorrente da festa de Sant'Ana. Assim como para Super Homem, o assistir aos jogos da copa do mundo de futebol aparece em suas falas enquanto um entretenimento.

Exemplo 110:

P - E nessa parte da sala você faz o quê?

R - Essa, eu assisto e quando tia fica sentada, eu fico em pé, e ela passa o creme e penteia. (Explica com movimentos como ajeitar seu cabelo). Aí eu gosto de assistir jogo da televisão, dos desenhos da turma da Mônica e gosto de ganhar presente.

Durante o procedimento das fotografias, Rapunzel teve certa dificuldade em escolher o que era importante para si, elencando apenas quatro fotos. Assim, sugeri que fizéssemos um passeio pela casa com o intuito de ela observar se havia algo para ser fotografado. Rapunzel andava distraída pela sala, até começar a responder:

Exemplo 111:

R - Tem! Jogar no computador, comer fruta, tirar foto, passear, ir pra ilha[30] passear.

Assim, jogar no computador, tirar foto e passear aparecem como atividades prazerosas e de lazer. Passear na ilha, em virtude da festa de Sant'Ana, também é lembrado por ela, não só aqui mas em outros momentos, e parece ter uma importância para si, sendo um passeio relatado com alegria pela mesma.

Festividades em geral são apontadas por Rapunzel como momentos de lazer, como tratado em outras categorias, havendo comentários sobre festividades na própria Aldeia. Relatadas como sendo momentos de muita diversão para si, Rapunzel aparenta esperar ansiosa pelas próximas festas.

Sobre o uso do computador, ela reconhece a necessidade de auxílio da mãe social para manuseá-lo, pois não pode manusear sozinha para não se machucar.

Exemplo 112:

P - Me diga, o que você faz na sala?

[30] A Ilha de Santana é um complexo turístico da cidade de Caicó, no qual acontecem as festividades e comemorações da cidade, inclusive os eventos referentes à festa da padroeira.

R - Eu, tem uma foto, de M (3 anos), R (11 anos) e V (14 anos). Ai eu brinco aqui e jogo aqui (computador). Ai quando eu boto o site nos números, ai isso roda (o ventilador).

P - Você precisa de alguém ou alguma coisa pra usar o computador?

R - Não, eu seguro. Ai quando eu vou desligar não pode desligar aqui que dá choque. L (mãe social) bate aqui aí eu morro de rir.

Nessa categoria, não há muitos elementos para discussão, algumas vezes por dificuldades da minha parte em explorar alguns pontos, outras por dispersões da parte de Rapunzel.

Homem Aranha

Logo no início do mapeamento, quando peço para me mostrarem a casa, Homem Aranha afirma que assiste TV e filme. Sendo a primeira atividade ou espaço lembrado por ele, e levando em conta suas colocações sobre o tema, é possível afirmar que o entretenimento proporcionado pela televisão se faz presente em seu cotidiano e é dotado de uma importância para ele e demais participantes sendo, inclusive, uma das principais atividades das crianças, uma ocupação diária das mesmas.

Exemplo 113:

P - Vamos me mostrar (a casa).

HA - Nós “asseste”.

P - Assiste o quê?

HA - Televisão, filme.

Ainda acerca da centralidade dessa atividade em seu dia a dia, Homem Aranha afirma a importância da casa por lhe possibilitar assistir TV, conforme exemplo a seguir.

Exemplo 114:

P - E como é pra você ficar na casa?

HA - Assistindo.

P - Você faz mais alguma coisa na casa?

HA - Não.

Para isso, reconhece a necessidade de auxílio para ligar a televisão e o computador. Outro tipo de ajuda a que faz referência quando trata do computador, que assim como discutido com Hulk, diz respeito muito mais à companhia de outra pessoa para jogar junto.

Um elemento pouco falado pelas outras crianças, e que se faz mais presente para Homem Aranha é a fotografia. Em mais de um procedimento, a foto aparecia para ele como algo interessante, por vezes divertido. Ele pode, inclusive, ter feito uma associação positiva com as fotos, no sentido de que, em geral, as pessoas divulgam mais fotos que retratam momentos de lazer e diversão.

Durante o procedimento das fotografias, inclusive, ele escolhe a máquina de fotografar como algo importante, e tira foto da bolsa da câmera, ante a impossibilidade de tirar foto da máquina, por não haver outra. O fato de ele escolher fotografar uma máquina como importante pra si diz algo nesse sentido.

Exemplo 115:

P - Por que você acha importante as máquinas de fotografar?

HA - Eu quero.

P - Você quer o quê?

HA - Nada não. Oh aqui tia (passando as fotos e mostrando o que ele fotografou).

P - Eita, do meu sorriso[31]... Por que você acha importante as máquinas de fotografar?

HA - Não sei não, pra tirar foto.

P - O que você acha das fotos?

HA - Eu gosto. (ficou distraído com a câmera, tirando foto própria, tirei uma foto dele para ele ver).

P - Como você se sente quando vê uma foto sua? O que você acha de ter uma foto sua assim?

HA - Lindo!

Wolverine

Enquanto as demais crianças centravam suas falas em elementos relativos à televisão e ao computador, Wolverine – apesar de trazer tais situações – apresenta a capoeira com certa frequência quando se trata de lazer e cultura.

Exemplo 116:

P - E como é o horário da janta, como é que vocês fazem?

W - Nós fica esperando tia B. terminar de fazer a janta e ai quando tem capoeira nós vai pra capoeira.

P - Ah você faz capoeira também? E como é lá? O que é que você faz tanto?

W - Eu gingo.

Exemplo 117:

[31] Uma das escolhas de Homem Aranha para fotografar foi "gente", e ele acabou por me fotografar representando "gente".

W - Ai eu faço, eu ajudo a tia.

P - Você ajuda a tia em que tanto?

W - Ajudo a louça, enxugo, guardo, estopo, varro e vou pra capoeira.

P - E você gosta de fazer essas coisas?

W - Golpe, faço golpe e gingo e assisto e brinco e um dia eu vou passear mais os meninos daqui de casa com tia B.

A capoeira é uma atividade esportiva que a maioria das crianças da Aldeia participam, auxilia no desenvolvimento de certas habilidades e no crescimento da criança, além de possibilitar um espaço de socialização entre as crianças. Assim, além de ser uma prática esportiva importante para seu desenvolvimento, aparece com frequência na descrição de sua rotina, havendo o reconhecimento da importância dessa atividade por ele.

No exemplo 117, notamos que, além da capoeira, Wolverine elenca certas responsabilidades que estão ao seu alcance na organização da casa. Essas atitudes contribuem para o sentimento de pertencimento àquele espaço.

Como lazer, Wolverine também cita a televisão e o DVD, o computador e jogos de dispositivos portáteis. Reconhece, quanto ao uso da TV, a necessidade de auxílio da mãe social. Além disso, relata que precisa da permissão dela para tal, o que significa que há certo controle no tempo e horários de televisão ligada.

Exemplo 118:

P - E aqui?

W – Assisto.

P - Assiste o quê?

W - Esse desenho.

P - Você gosta de assistir esse desenho?

W - Tem mais, já terminou.

P - E quando é que você pode fazer isso?

W - Eu pedi a tia B. pra assistir.

P - Você pede a ela? Então você precisa de ajuda pra assistir TV.

W - Ela liga.

Quanto ao uso do computador, assim como colocado por Homem Aranha, também é apontada uma ajuda necessária, mas que se dá de outra natureza. A ajuda colocada por W vem na forma de companhia para o jogo. Ele joga na internet com um menino mais velho da casa que, nas observações, estava sempre o acompanhando, seja nos jogos no computador, seja nos programas de TV que assistem juntos.

Exemplo 119:

P - E o que mais você faz aqui?

W - Jogar.

P - Você gosta de jogar o quê?

W - Fogo e água.

P - E onde é que você joga fogo e água?

W - No (diz nome de um *site*).

P - É um *site*?

W - É.

P - Tá certo. E você precisa de alguém ou alguma coisa pra jogar?

W - (responde afirmativamente).

P - Precisa de quê?

W - Do menino.

O computador também assume algumas funções de televisão, permitindo que as crianças busquem desenhos específicos de seu interesse para assistir. De forma geral, o

computador aparece como algo positivo, que proporciona atividades prazerosas para as crianças.

Exemplo 120:

P - Por que o computador é importante?

W - Jogar. Jogar o joguinho.

P - Que joguinho você joga

W - Kick Bukovski[32]. Tia, eu aprendi a música do Sítio do Pica-Pau Amarelo, quer ouvir? (canta, com ajuda da psicóloga). Tia, a gente aprendeu essa música, vai ensaiar (começa a cantar música de futebol).

P - Então tá. Ai o computador é importante pra jogar joguinho. É importante pra mais alguma coisa?

W - É não... É!! Pra assistir vídeo, assistir vídeo.

P - De quê?

W - Kick Bukovski, do palhaço.

P - E quem é Kick bukovski?

W - Ele dá manobras, tia. Faz só isso.

P - O computador é importante pra mais alguma coisa?

W - É. Porque é bom né, tia.

Considerações sobre os Direitos ao lazer e à cultura

Além do brincar, que ocupa muitos dos momentos de lazer e diversão das crianças, elas apontam outras atividades de entretenimento das quais fazem uso.

O computador, que foi apontado por Wolverine como um instrumento que lhe possibilita a aprendizagem e interação com outras crianças, estreitando seus laços de

[32] Desenho animado.

amizade na casa, também foi referenciado pelas outras crianças, e seu uso foi retratado, por exemplo, na rotina de Hulk.

Assistir desenhos e outros programas de televisão, que se fez frequente nas falas das crianças, foi inclusive justificativa para a importância de determinadas fotos, por exemplo, de Super Homem. As práticas esportivas, no caso capoeira e futebol, também se fizeram presente nas falas das crianças e se caracterizaram não só como momentos de lazer, mas exercícios benéficos ao seu desenvolvimento.

Assistir televisão se faz bastante frequente, principalmente para Hulk e Homem Aranha. Wolverine enfatiza o esporte, enquanto Rapunzel dá ênfase às festividades. Super Homem aponta novos elementos, como o circo. Assim, cada criança acabou por destacar aquelas atividades de lazer que lhes são mais significativas.

6.3.9. Direito ao Bem-estar próprio

Hulk

Ao se referir a situações de bem estar, Hulk enfatiza a questão da alimentação, fazendo uma série de referências acerca do tema. O dormir é bem referenciado em suas falas, mas em geral não se relaciona com a temática desta pesquisa. Apesar disso, no exemplo abaixo, Hulk e Homem Aranha apresentam elementos importantes.

Exemplo 121:

P - Ai no quarto vocês vem só pra dar mortal? (referindo-me à fala anterior de HA).

H - Naam, nós dorme e veste outra roupa. Nós lancha de tarde, dorme. Nós dorme e depois se acorda e vai lanchar.

HA - Tia, esse é meu canto (em cima da cama de M).

H - É não, seu canto é lá no outro quarto. Esse aqui é meu e esse de M.

P - Ai vocês precisam de alguém pra poder lanchar, pra dormir, trocar de roupa?

H - Não, nós se troca sozinho. E tia coloca o lanche de nós e nós vai coisar (dormir).

Ao tratarem à cama como "meu canto", eles identificam na casa um espaço que lhes pertencem, um espaço individualizado, posto que cada um tem um canto, ou cama. Dormir e se alimentar são constantes em suas rotinas, como é possível identificar nas falas de Hulk, quando este descreve as atividades que realiza durante o dia. Além disso, durante o mapeamento, citaram com frequência o dormir e o brincar, além de alguns cuidados com higiene, relativos ao banho.

No procedimento individual das fotografias, Hulk escolhe sua cama como uma das coisas importantes para viver bem e justifica sua escolha.

Exemplo 122:

H - Essa cama é a de M, essa aqui é a minha, que tem um guarda roupa... a minha é desse lado oh. (explicando a foto).

P - Unrum, e por que é importante?

H - Pra mim dormir e descansar.

P - Ah, tá bom, e quando você dorme e descansa, como é que você se sente? Como você fica?

H - Bem.

P - Você precisa de alguém pra poder dormir?

H - Não, eu durmo sozinho.

A cama é representada como importante para ele dormir e descansar, o que lhe permite ficar bem. Além dessas funções, relata logo em seguida ao exemplo acima, que

brinca na cama antes de dormir. Apesar de não explicar bem, é possível notar que é uma parte da casa que lhe agrada; inclusive, durante o mapeamento, ao entrarem no quarto de Hulk para me mostrarem o espaço, eles brincaram bastante, subindo na cama ou se escondendo embaixo dela, e demonstraram estar muito à vontade, chegando Hulk a deitar em sua cama para me contar histórias deles, das brincadeiras e acontecimentos que lhes marcaram na Aldeia.

Outros espaços escolhidos por Hulk para fotografar foram a casa e a cozinha. Ele atribui a importância da casa ao fato de nela se alimentar, sendo o espaço físico da casa associado à garantia da alimentação. Além disso, atribui à cozinha as possibilidades de comer e beber, permitindo que a criança não passe fome.

Exemplo 123:

P - Da cozinha, o que é que tem de importante pra você?

H - Na cozinha, pra comer, lanchar, e almoçar. Tia L faz o almoço, e tem o gelágua pra tomar água.

P - Como tem coisa importante na cozinha, né? E porque comer, lanchar, almoçar são importantes pra você viver bem?

H - Porque eles são bem... não sei.

P - O que ia acontecer se você não tivesse na cozinha um almoço, o jantar?

H - Eu morria de fome.

(...)

P - Por que a comida é tão importante?

H - Porque ela faz bem.

Hulk aponta uma rotina estabelecida para as refeições, havendo regras e horários estabelecidos. No exemplo abaixo, acerca da rotina do almoço, relata um momento de convivência com as outras pessoas da casa, seguido da soneca.

Exemplo 124:

P - E o almoço, é todo mundo junto ou é cada um separado?

H - É cada um separado.

P - Mas na mesma hora, ou em horas diferentes?

H - Na mesma hora, e todo mundo junto a cadeira, um aqui, um aqui, um ali. (aponta para cada cadeira na mesa durante a fala).

P - Vocês precisam de alguém ou alguma coisa pra almoçar?

H - Precisa, pra fazer o almoço. É de onze horas que nós almoça. Ai nós toma banho, depois do almoço nós passa um tempinho na sala e vai dormir.

Hulk relata, ainda, a necessidade de ajuda da mãe, que é responsável por preparar a comida.

Exemplo 125:

P - E nessa figura, onde o menino tá e o que tá fazendo?

H - Tá na mesa e tá comendo.

P - E o que acontece quando a criança come?

H - (Silêncio)

P - Quando você come, como você fica?

H - (silêncio, algumas perguntas sem respostas)

P - Você já ficou sem comer?

H - Não.

P - Pra você comer, precisou da ajuda de outra pessoa?

H - Preciso.

P - Precisa, pra quê? O que essa pessoa faz?

H - (silêncio, perguntas sem respostas)

P - Quem é que ajuda você, quando você precisa comer?

H - (silêncio). A mãe.

P - E o que ela faz?

H - A comida.

P - Será que todas as crianças comem, ou tem alguma que não come?

H - Comem!

P - Todas comem, e o que aconteceria se elas não comessem?

H - (silêncio. Algumas perguntas sem respostas)

Apesar de pouco explorado, ante os silêncios de Hulk, ele deixa claro que todas as crianças devem comer, configurando enquanto algo que deve ser garantido a todas. Entretanto, não foi possível aprofundar como ele significa tal garantia.

Super Homem

Com relação às práticas de autocuidado e condições para seu bem-estar, em geral Super Homem faz mais referências à questão da alimentação, havendo algumas falas relativas ao dormir e poucas a práticas de higiene.

Ele aponta a casa e a escola como espaços propícios à alimentação, com ênfase na primeira, cuja importância é justificada por Super Homem pela possibilidade de se alimentar em sua casa, dentre outras atividades de sua rotina.

Exemplo 126:

P - Por que você escolheu a casa como importante pra você?

SH - Jantar.

P - Você faz mais alguma coisa na casa que é importante?

SH - Brincar.

(Fala sobre outras questões da casa).

P - E por que jantar é importante?

SH - É pra ficar feliz.

A associação entre determinada atividade e felicidade é muito frequente nas falas de Super Homem, posto que a felicidade está intrinsecamente ligada à garantia de seus direitos. Assim, ao associar felicidade com a refeição citada, podemos inferir que a garantia de seu jantar, por lhe proporcionar tal alegria, se configura enquanto uma garantia de direito. Sobre isso, Super Homem faz outras colocações.

Exemplo 127:

P - Super Homem, e será que todas as pessoas tem o que comer?

SH – Tem.

P - Será que tem alguém que não tem o que comer?

SH - Tem.

P - Tem pessoas que não tem o que comer?

SH - Tem não... tem que comer pra ficar forte. Eu já tou ficando forte.

P - Quem é que te dá comida pra você ficar forte?

SH - Eu que faço.

P - Você não disse agora que sua mãe que faz a janta?

SH - Não, minha mãe faz a comida do meu irmão Is.

P - Ah, Porque Is. é menor que você?

SH - Não. Porque ele é bem menorzinho.

P - Ah, ta certo. Será que tem alguma criança que não tem comida?

SH - Tem comida.

P - Todas tem comida?

SH - Tem. Tem que ter macarrão, tem que ter cuzcuz, feijão. Tem que comer tudo pra ficar forte, eu já tou ficando. Nos dois braços.

SH - (fantasia sobre usar sua força).

P - Super Homem, será que comer é um direito da criança?

SH - É.

P - É um direito só da criança ou das outras pessoas também?

SH - Das outras pessoas também.

P - Por quê?

SH - Porque é.

P - E o que acontece se uma pessoa ficar sem comer?

SH - Vai ficar meio fraco. Quando for lutar não vai conseguir. Vai ficar assim, meio parado.

P - E quem será que faz com que todas as pessoas tenham comida? Você sabe?

SH - Sei. Ficar forte.

P - Mas será que tem alguém que faz com que todo mundo tenha comida?

SH - Tem... a mãe, o pai, o filho, não, o filho não.

P - O filho não? Por quê?

SH - Porque não.

A alimentação deve ser garantida a todos, conforme pontua Super Homem ao afirmar que todos "têm que comer para ficar forte". Sua afirmação é ainda mais contundente ao especificar para crianças, visto que elas têm que ter uma série de alimentos por ele elencada, e "tem que comer tudo pra ficar forte". Essa fala, possivelmente internalizada por Super Homem a partir do discurso dos seus responsáveis, reafirma a importância atribuída à alimentação para seu crescimento. Percebemos também um cuidado de sua parte, uma autorreflexão no sentido de perceber como a alimentação está interferindo no seu próprio desenvolvimento, aqui caracterizado pelo "ficar forte".

Além disso, Super Homem responsabiliza o pai e a mãe enquanto garantidores da alimentação. Em sua fala, ele repensa essa responsabilidade para o filho, que apesar de não explicada por ele, pode ser relacionada ao fato de que as crianças, em virtude da sua condição peculiar de desenvolvimento, necessitam que terceiros lhes garantam uma série de direitos, dentre eles a alimentação. A impossibilidade de a criança garantir a si tal direito se dá ainda dentro da própria lei, haja vista que as crianças não podem nem devem trabalhar. Assim, é de responsabilidade e dever do Estado, da família e da sociedade a prioridade absoluta para garantia de tais direitos.

Reafirmando o direito à alimentação, Super Homem elenca o jantar e o lanche como direitos da criança;

Exemplo 128:

P - O que as crianças fazem que é direito delas?

SH - É brincar.

P - Você tava me dizendo que direito da criança é o que mesmo? [repetido]

SH - Ficar em casa. Jantar também. Deitar pra dormir. Ai acordar pra ir lanchar, ai brincar.

Levando em conta que são necessárias várias refeições ao dia, quando super homem relata uma parte de sua rotina como sendo direito das crianças, ele traz mais de um momento referente à alimentação, no caso o jantar e o lanche. Relacionado ao seu bem estar, além da alimentação, também traz o dormir como um direito da criança.

Exemplo 129:

P - Então quando você toma a vacina e vai pro médico você fica bem, você cresce.

SH - Não. Só cresce quem come muito. Pra ficar fortão, oh. Pegue aqui oh. É meu osso que tá ficando forte.

P - E o que acontece quando você come muito?

SH - Crescer.

P - Você precisa de alguém ou alguma coisa pra comer e ficar forte?

SH - Não, minha mãe faz o cumê, eu como.

P - E se sua mãe não fizer o comer, o que acontece?

SH - O bicho pega minha língua todinha e come.

Para além da fantasia final de Super Homem, a alimentação é relacionada ao bom crescimento da criança, além da almejada força que está associada com uma alimentação reforçada. Ele aponta a mãe como a responsável por preparar sua comida, não só nesse exemplo, mas em outras falas, sendo ela a pessoa que garante a alimentação necessária para seu desenvolvimento.

Rapunzel

Rapunzel mostra-se uma criança preocupada com seu autocuidado, desde práticas de higiene, como lavar as mãos e escovar os dentes, ressaltadas durante o mapeamento, a cuidados com sua aparência.

Exemplo 130:

P - Você fecha a porta, e por que fecha a porta?

R - Pra poeira não ir pra cima de ninguém.

P - E nessa parte da sala você faz o quê?

R - Essa, eu assisto e quando tia fica sentada, eu fico em pé, e ela passa o creme e penteia.

P - Passa o quê?

R - Passa o creme e penteia, que eu não sei às vezes. Faz assim, faz assim e depois amarra. (demonstra com suas mãos).

O exemplo acima remete a práticas de autocuidado, tanto um cuidado com sua saúde, seu bem estar, como um cuidado com o corpo, a aparência. Assim, há uma atenção de Rapunzel para algumas práticas necessárias em virtude da poeira, que pode causar alergias, e uma expressão de autocuidado com seus cabelos. Para isso, ela necessita do auxílio da mãe social, pois ainda não tem domínio da habilidade de pentear e amarrar o cabelo.

Referindo-se à alimentação, Rapunzel cita as várias refeições durante o mapeamento, e escolhe "comer fruta", dentre as fotografias tiradas por ela, como a mais importante para se viver bem. No entanto, estava bastante dispersa durante o diálogo acerca das fotos e querendo encerrar logo tal atividade, o que impossibilitou o aprofundamento das questões que perpassam sua escolha.

Assim como Super Homem, o discurso de Rapunzel traz associação do ficar forte e crescer com uma boa alimentação.

Exemplo 131:

R - Sim, ela tá comendo nessa. Tá estudando.

P - Vamos fazer assim, você me diz uma (imagem) de cada vez. Vamos começar por essa... Ela tá fazendo o quê?

R - Comendo.

p - O que acontece quando a criança come?

R - Forte!

P - Fica forte e o que mais?

R - Vai crescer.

(Fala que não pode bater no outro)

P - E o que acontece quando a pessoa fica sem comer?

R - Fica fraco e pequenininho, um rato.

P - Fica um ratinho? Tá bom.

R - Ela nem cresce nem come.

Ela acrescenta em sua fala as consequências de não se comer, quais sejam, ficar "fraco e pequenininho". Já a criança que se alimenta bem cresce e fica forte, caracterizando bem o que permeia o imaginário infantil acerca do tema.

Acerca do dormir, Rapunzel apresenta o "deitar" enquanto um direito da criança, que lhe é proporcionado em sua casa.

Exemplo 132:

R - Eu brinco e jogo e vou pro computador e assisto e almoço.

P - E quais as coisas que você faz na sua casa e fora da sua casa que são direitos da criança fazer?

R - Eu deito e vou brincar.

Homem Aranha

Como já discutido com Hulk, ele e Homem Aranha se referem às camas enquanto "meu" ou "seu" canto, ou seja, um espaço individualizado, que lhes permite um sentimento de pertença.

Além desse exemplo, Homem Aranha refere-se ao dormir, afirmando a necessidade de auxílio de terceiros, no caso, para ligar o ventilador do quarto.

Exemplo 133:

P - Tem outras situações, outras coisas que você também precisa de ajuda?

HA - (afirma com a cabeça).

P - Tem, quais?

HA – Dormir.

P - Dormir também precisa de ajuda. E como é, quem ajuda você quando vai dormir?

HA - Liga o ventilador.

P - E quem é que liga o ventilador?

HA - S (adolescente da mesma casa de HA).

Para além dos exemplos e temas levantados no mapeamento, realizado juntamente com Hulk, Homem Aranha faz bastante referências à alimentação, inclusive afirmando que esta não é um direito. Entretanto, pelas características já apresentadas (de dispersão e não saber), e algumas colocações confusas da minha parte, o aprofundamento das discussões levantadas ficou impossibilitado. Dessa forma, não foi possível problematizar melhor sua percepção acerca das questões relativas a cuidados básicos, em especial à alimentação, que se fez frequente em suas falas.

Exemplo 134:

P - Será que comer é um direito?

HA - Não

P - E comer é o que pra criança?

HA - É ficar bom

P - Tá certo, então direito não é uma coisa de ficar bom?

HA - É tia.

P - Então me ajude a pensar o que é direito, você me ajuda?

HA - Eu não sei.

Exemplo 135:

P - Por que é importante almoçar?

HA - Ficar forte.

P - O que você acha que ia acontecer se você não almoçasse?

HA - (passando as fotos, distraído). Achei o chão.

P - E o almoço? O que você acha de almoçar?

HA - Eu já disse! Comer.

P - Pra almoçar você precisa de ajuda de alguém ou faz tudo sozinho?

HA - Sozinho, eu almoço sozinho. (conversa sobre ferramentas da câmera, e fica pedindo para tirar mais fotos).

No procedimento das fotografias, Homem Aranha seleciona a mesa como o elemento mais importante para viver bem, e justifica que "é pra almoçar". No entanto, a vontade de encerrar o procedimento impede uma maior problematização de sua escolha.

Exemplo 136:

P - Por que a mesa é importante?

HA - Pra almoçar. Pronto, tia!

P - Você faz mais alguma coisa na mesa?

HA - Não.

P - Só almoçar?

HA - E comer salada. Pronto, tia!

Apesar de não se referir à alimentação enquanto um direito, sua importância fica visível ao longo dos procedimentos, de forma tal que é uma das primeiras atividades lembradas por HA no mapeamento, é falada com alguma frequência nos procedimentos seguintes, sendo inclusive atribuída como uma das funções da escola, e está presente como justificativa de escolha para três das fotografias tiradas por ele.

Wolverine

Ao me apresentar a cozinha, Wolverine cita o almoço, e reconhece suas responsabilidades no cuidado do lar, além da presença da cuidadora para auxiliá-lo no almoço.

Exemplo 137:

P - Nesse espaço que a gente esta agora, a cozinha, o que é que você faz?

W - Almoça.

P - Você almoça? Você precisa de alguém ou de alguma coisa pra poder almoçar?

W - Não.

P - Não? Não precisa de ninguém nem de nada?

W - Precisa de Tia B. (cuidadora residente).

P - Precisa de Tia B., pra fazer o quê?

W - Pra botar o almoço. E eu lavo a louça.

P - Você lava a louça? E como é que você faz?

W - Eu pego essas coisas aqui, pego tudo, boto e faço.

P - Ah, então você ajuda tia B.?

W - Eu boto assim (demonstra).

P - Você pega a esponja passa o sabão e lava a colher, e o que mais, tem mais alguma coisa que você faz aqui?

W - Estopa.

P - Você ajuda também, você faz?

W - E enxugar a louça.

A responsabilidade assumida em casa, como já discutido em outras categorias, pode facilitar à criança o sentimento de pertença ao lugar. Esse pertencimento também é

percebido em outras falas de W, relativo a outras atividades, como discutiremos mais à frente.

Ainda referente à alimentação, Wolverine aponta vários responsáveis por sua garantia, indo além do núcleo familiar, para membros da família extensa, como avós e tios. Essa associação entre membros da família e a garantia à alimentação se repete em falas de outros procedimentos.

Exemplo 138:

P - E essa (figura) aqui?

W - Porque ele tá comendo pra crescer.

P - E o que acontece se a pessoa crescer?

W - Fica forte.

P - As crianças, elas precisam de alguém pra ajudar a criança a comer? Precisam?

W - Da pessoa.

P - Que pessoa?

W - Dos irmãos, das irmãs, dos pais, dos avôs, das avós, dos tios, das tias.

P - E o que todas essas pessoas fazem?

W - Ela bota a comida.

Wolverine relaciona também a alimentação ao crescimento. Para ele, a criança só atinge o tamanho de um adulto se bem alimentado.

Exemplo 139:

P - E o que mais uma família faz?

W - Ela dá comidas.

P - E o que acontece quando a criança come?

W - Cresce. Vai se não comer, fica bem pequenininho.

P - E se der comida pra ele, ele vai ficar de que tamanho?

W - Do tamanho de uma bananinha.

P - Do tamanho de uma bananinha, é?

W - E quando ele comer bem muito ele vai ficar grande, desse tamanho, e do seu tamanho.

Durante o mapeamento, Wolverine apresenta um sentimento positivo associado à comida, apresentando de forma brincalhona e animada as comidas da cozinha, referindo-se até carinhosamente ao Nescau. A alimentação também pode apresentar um valor positivo quando esta aparece enquanto uma recompensa em casos de consulta ou procedimento médico com a criança, como já comentado na categoria direto à saúde.

Ao apresentar o quarto em que dorme, durante o mapeamento, Wolverine se refere à sua cama com um "esse é o meu", apresentando o quarto como sendo seu, o que ratifica o sentimento de pertencimento àquele espaço, também perceptível em sua fala acerca das tarefas que auxilia na cozinha.

Exemplo 140:

W - E eu durmo ali naquele quarto.

P - Você pode me mostrar onde é que você dorme?

W - Aqui, esse daqui é dessa menina aqui, esse do meio é dela e esse é o meu.

P - Esse é o seu... E o que é que você faz tanto no seu quarto?

W - Dormir.

A ação de dormir aparece em outras falas, sendo percebida enquanto algo agradável, positivo, e explicitamente associada a benefícios à saúde.

Exemplo 141:

P - Depois de comer, você disse que era importante dormir. (referindo-me à sequência de fotos).

W - Ah, minha cama, minha cama (cantarolando).

P - Por que é importante dormir?

W - Dormir é bom pra saúde. Eu fico... (segue fazendo danças e caretas).

P - Você fica como? Eu não entendi.

W - É do garfield. É daquele gato, tia, aquele desenho.

P - Tá, ai dormir é importante pra saúde, por quê?

W - Porque tia! Porque é. Dormir é bom porque dá soneca.

P - E o que você faz na soneca?

W - Ficar assim. (demonstra como dorme).

Em determinado momento, Wolverine explica que janta e depois vai dormir. Sua fala pode ser relacionada a um diálogo de Hulk é Homem Aranha acerca do horário de dormir, no qual Hulk afirma que eles têm que dormir as sete horas da noite, e Homem Aranha diz que eles dormem um pouco mais tarde, sem afirmar o horário específico.

Levando em conta que Hulk e Wolverine afirmam dormir pouco depois do jantar, podemos inferir que as crianças jantam, e logo se organizam para dormir. Essa opção pode se dar em virtude de que dormir cedo é uma prática necessária para um desenvolvimento saudável, além de facilitar o acordar para alguns em virtude do horário da escola.

Algumas considerações sobre o Direito ao Bem-estar próprio

A alimentação e o dormir aparecem enquanto cuidados e necessidades básicas para as crianças, sendo lembrados inclusive enquanto importantes para o seu desenvolvimento. Uma alimentação saudável e abundante é ainda mais marcada em suas falas, em geral associadas ao crescer forte e ao ficar grande.

Apesar de não ter aparecido nos exemplos aqui utilizados, durante os momentos de observação e em algumas falas das crianças, as frutas foram referenciadas enquanto um alimento apetitoso, e em vários lanches as crianças se deliciavam com frutas, ou simplesmente pediam-nas às cuidadoras, o que anuncia práticas de alimentação saudável.

Quando comparamos as falas de Rapunzel com os meninos, percebemos que as práticas de autocuidado aparecem com uma frequência bem maior. Tal fato pode refletir uma prática social na qual o cuidado é socialmente destinado à mulher, e ensinado desde cedo enquanto uma função da mesma; dificilmente os meninos se referem a cuidados com sua aparência, por exemplo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior riqueza do homem

é sua incompletude.

(Manoel de Barros)

Ciente da incompletude dos sujeitos e da impossibilidade de abarcar aqui tudo aquilo referente aos direitos das crianças, mais especificamente à forma como elas percebem tais direitos, teço considerações finais a partir daquilo que foi por mim proposto e abraçado por tantos que com esta dissertação se envolveram, e do que nos foi possível realizar, ante as nossas limitações de gente, mas na constante busca por ser mais (Freire, 1968/1987).

O ponto de partida desta caminhada se deu a partir dos questionamentos que me surgiram ao longo da graduação, durante aulas, projetos de extensão ou nas ações relativas ao estágio obrigatório. Buscando uma articulação entre as vivências e o que aponta a teoria, as questões foram tomando corpo, ante as problematizações que me foram possíveis junto àqueles do meu dia a dia. As possibilidades de participação das crianças nas ações realizadas foram imprescindíveis para que eu amadurecesse as questões que delimitaram meu projeto de pesquisa.

Esta pesquisa, portanto, foi orientada por algumas questões que surgiram das vivências acima referidas, quais sejam: que representações crianças que vivenciaram situações de risco e vulnerabilidade possuem da sua condição de sujeitos de direitos? No olhar delas, que direitos possuem?

Com a aprovação no mestrado e o início de uma jornada de orientações e aprendizados, começamos a trabalhar a partir dos objetivos delimitados no projeto, cujo

objetivo geral era investigar como crianças com cinco anos de idade, acolhidas em uma organização não governamental na modalidade Casa Lar, situada na cidade de Caicó-RN, compreendem seus direitos fundamentais, a partir de suas experiências e vivências cotidianas.

A escolha desse local se deu em virtude de vários acontecimentos. Logo no início do mestrado, participei de um processo seletivo simplificado para professora substituta, e obtive êxito com a segunda colocação, sendo convidada a assinar contrato junto ao Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó, no interior do estado, na região onde eu nasci e vivi minha infância.

Tal fato me levou a problematizar o local para realização da pesquisa de campo, a partir de dois fatores: o primeiro, resultado de alguns questionamentos anteriores à mudança, acerca da necessidade de interiorizar a pesquisa em nosso estado, e que foram endossados ante a realidade que começara a vivenciar na docência; o seguinte, pelas dificuldades em organizar a agenda semanal de forma a estar em Natal com dias úteis disponíveis para a realização da pesquisa, nos moldes de construção e participação ativa a que estávamos nos propondo, ao considerar que as aulas tomavam a maior parte dos dias da semana.

Diante desses fatores, e de outros já comentados na introdução, como a possibilidade de voltar o olhar aos sujeitos da região onde me criei, e da curiosidade que a Aldeia despertava em mim, na minha infância, decidimos por buscar essa instituição enquanto parceira para a realização da pesquisa.

Como objetivos específicos, buscávamos verificar que características são atribuídas por estas crianças a determinados direitos, e se estes são contemplados em sua realidade local; bem como discutir como essas crianças significam a garantia de direitos a partir de suas vivências.

Para isso, era necessário um suporte teórico em dois temas centrais da pesquisa, quais sejam, Direitos Humanos e Infância, o que resultou em dois capítulos teóricos, e muitas problematizações acerca do fazer pesquisa. Primeiramente, problematizações conceituais e de contexto, resgatando o que seriam os Direitos Humanos, suas características e a construção dos mesmos a partir do contexto histórico cultural de cada época. Seguimos discutindo as organizações e documentos que apontam as diretrizes para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, até o paradigma da proteção integral que aponta princípios para a consideração da criança enquanto sujeito de direitos. Esses princípios orientam os principais documentos atuais voltados aos direitos desse público no Brasil, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

Acerca da infância, se fez necessária uma problematização conceitual, visto que o conceito de infância é uma construção social intrinsecamente relacionada às práticas vigentes para com os sujeitos que compõem esse grupo. Tomando como base o processo de desenvolvimento infantil, pensado a partir de uma perspectiva histórica-cultural, para a qual o desenvolvimento se dá pela inserção da criança no meio cultural, a relação entre a criança, os outros e o meio é mediada pela linguagem e por outros instrumentos disponíveis, permitindo um processo de apropriação das práticas sociais e culturais, sua internalização e, portanto, a possibilidade de a criança significar e falar sobre sua cultura, suas vivências.

A discussão teórica referente ao conceito de infância e ao processo de desenvolvimento infantil nos levou à necessidade de aprofundar algumas questões que envolvem a pesquisa científica. Partindo do pressuposto de que as crianças são atores sociais capazes de agir sobre o meio, haja vista que possuem competências e

conhecimento da realidade que vivenciam, tornou-se urgente problematizar a participação infantil na pesquisa.

Considerando que elevar a participação infantil nesta pesquisa, até onde nos fosse possível, exigiria um processo de sensibilização e flexibilidade para os interesses e necessidades das crianças, optamos por definir os métodos da pesquisa a partir da escuta das mesmas. Assim, adequamos nossos objetivos aos procedimentos por eles levantados. E o mais gratificante foi poder ouvir deles cobranças sobre as atividades que escolheram, e considerações acerca daquelas que os outros selecionaram, como no seguinte diálogo com Wolverine, já no primeiro procedimento individual:

W - Tia você vem de novo pra aqui, fazer as pinturas?

P - Venho de novo, fazer outras atividades.

W - De pintura?

P - A gente vai fazer outras atividades, de quebra cabeça...

W - E de pintura?

P - Sim, de pintura.

W - Tia eu quis pintura, quando você foi lá em casa eu escolhi pintura.

Para que pudéssemos agir eticamente, mantendo as crianças enquanto foco central da investigação, estivemos sempre atentas às implicações do nosso trabalho para a instituição e as crianças, refletindo sobre os procedimentos e materiais adequados para que se diminuísse ao máximo a assimetria nas relações estabelecidas, e para que estes contemplassem os interesses das crianças e a disponibilidade da instituição.

Ainda considerando o mestrado enquanto um processo de aprendizado, houve cuidado e atenção redobrados durante a pesquisa de campo, de forma a que os procedimentos realizados e a minha postura não tivessem implicações negativas, como no caso de mobilizar questões nas crianças com as quais eu não poderia lidar no

decorrer da pesquisa. Assim, mantivemos uma postura de ação-reflexão constante, realizando orientações anteriores a cada procedimento, para melhor preparação para os mesmos; além de escuta das gravações após cada procedimento realizado, com apontamentos sobre falhas, questões a serem mais bem exploradas, atitudes a reconsiderar, de forma a potencializar as atividades com as crianças e a minimizar riscos.

Considerando que para a garantia de direitos das crianças são necessários outros agentes responsáveis por lhes prover tais direitos, ampliamos nossa proposta inicial de trabalho, de forma a contemplar os profissionais da instituição que atuassem diretamente com as crianças e adolescentes, além das características de atuação próprias das Aldeias SOS. Dessa forma, o caminho metodológico foi delineado a partir de três frentes de pesquisa: uma construção teórica acerca da história da instituição e dos princípios pedagógicos que regem a atuação da equipe de profissionais da Aldeia Caicó; entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica e as cuidadoras residentes, considerando as práticas voltadas ao cuidado das crianças e adolescentes acolhidos; e o trabalho direto com as crianças, a partir de procedimentos que permitissem sua máxima expressão, de forma a facilitar a compreensão acerca dos significados atribuídos por elas ao tema da pesquisa.

Foi possível identificar, na fala da própria equipe e na descrição de cada frente de atuação, elementos explicitados nos instrumentos legais de proteção à infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Ao observar ainda os elementos apontados no referido Plano e os principais aspectos dos programas Aldeias SOS, nos foi possível observar pontos de convergência, o que se

constitui enquanto algo positivo para as crianças e adolescentes acolhidos, no que diz respeito ao direito à convivência familiar e comunitária.

Quanto à parte da pesquisa realizada diretamente em parceria com as crianças, a leitura do *corpus* da pesquisa relativa a estes procedimentos, a partir da análise de conteúdo temática, nos levou a delimitação de dois eixos principais para análise. O primeiro, qual seja, noção de direito, foi definido *a priori*, e com ele buscávamos responder ao primeiro objetivo específico delimitado; o segundo, que trata das modalidades de direitos a que as crianças fizeram referências, buscava responder ao segundo objetivo específico.

Relativo à noção de direito, pudemos perceber que as crianças não têm compreensão da sua condição de sujeitos de direitos, visto que, em sua maioria, associam o direito a atitudes próprias, como se elas mesmas fossem as responsáveis pelas ações; além disso, o direito é associado a condutas socialmente esperadas, como não arengar, não dar trabalho. Podemos concluir que há uma compreensão restrita daquilo que lhes é direito em conformidade com a Constituição, pois as crianças reconhecem algumas modalidades de direitos e as características necessárias para sua garantia, quando tratados especificamente, porém sem uma efetiva compreensão de sua condição enquanto sujeito de direitos, com prioridade absoluta.

Quanto às modalidades de direitos a que as crianças fizeram referência, foi-nos possível discutir sete subcategorias, quais sejam: família e moradia; convivência comunitária; educação; saúde; brincar; lazer e cultura; e bem estar.

Com relação ao direito à família e moradia, Hulk e Homem Aranha tratam da sensação de proteção e segurança que a casa lhes proporciona, sendo o espaço físico enfatizado nas falas de Hulk, em detrimento das relações familiares; é o "estar dentro de casa" que lhe conforta. Já Homem Aranha enfatiza a relação com a mãe, sendo a

responsável por acompanha-lo e protege-lo. Super Homem também faz constantes referências à família, com ênfase na figura materna, atribuindo-lhes o cuidado e a responsabilidade com a garantia de determinados direitos, como a saúde. Além disso, assume responsabilidades com o cuidado da casa, de seu quarto, demonstrando um sentimento de pertença ao lugar. Rapunzel faz referência à condição de acolhimento, como forma de garantia da moradia às pessoas que não têm casa. Wolverine também reconhece o direito à casa e relaciona as responsabilidades com tais garantias à família, assumindo-a em alguns momentos enquanto família nuclear e extensa.

Quanto à convivência comunitária, pela própria estrutura e organização da Aldeia SOS, são poucas as referências feitas sobre momentos de convivência para além daqueles que envolvam outras crianças e adolescentes também acolhidos, mesmo que se refiram a espaços externos à Aldeia. Apenas Rapunzel enfatiza situações que envolvem colegas, e atribui certa importância a tais possibilidades de convivência. No entanto, basicamente não há referências das crianças à convivência comunitária enquanto um direito que lhes deve ser garantido.

Referente à educação, aparecem em suas falas mais sujeitos implicados, visto que tal direito não se restringe ao espaço físico da escola, que quando referido estão associados às figuras de professores e colegas. Faz-se necessário o acompanhamento em casa, com destaque para a mãe social enquanto responsável por tal função, além da participação de adolescentes acolhidos para que o levem à escola ou o auxiliem em algumas atividades. Super Homem enfatiza explícita e diretamente a educação enquanto um direito, e Wolverine aponta a educação como um direito exclusivo das crianças. Além disso, à escola são atribuídas funções que perpassam outros direitos, servindo também à convivência com amigos e professores, ao brincar e à alimentação.

A primeira referência quando se trata do direito à saúde é a vacina, que é uma ação obrigatória na infância, e de caráter preventivo. Assim, são as mães sociais as responsáveis diretas por garantir este direito às crianças acolhidas. Apesar das poucas referências por parte de algumas crianças, Super Homem, por sua vez, enfatiza a saúde como um direito da criança, juntamente com a educação. Wolverine dá ênfase à figura do médico, quando se trata das questões relativas à saúde, e relata como significa a necessidade de se consultar, apontando diferenças entre si e seu irmão.

O brincar é a categoria a que as crianças fizeram mais referências, ficando clara a centralidade desse direito para seu cotidiano e no desenvolvimento das crianças; por exemplo, o brincar esteve presente em fotografias de todos os participantes. Apesar de apenas Rapunzel e Super Homem apontarem explicitamente o brincar enquanto um direito, todas as crianças levantam características e representações acerca do brincar que apontam sua importância e a necessidade de que seja uma atividade garantida a todas as crianças.

Quando às atividades de entretenimento, não há referências diretas à garantia do acesso ao computador ou a televisão, por exemplo, enquanto direitos das crianças. O que podemos destacar dessa categoria é que são atividades bastante presente na vida das crianças e que permitem situações de lazer que são positivas para o seu desenvolvimento.

Da mesma forma, houve poucas referências ao bem estar próprio. Aqui, podemos ressaltar uma discrepância entre os elementos apontados por Rapunzel e as demais crianças. Ela traz referência a cuidados com a aparência, principalmente com o cabelo, que não se fazem presentes nas falas dos meninos. Essa diferença pode estar relacionada a questões de gênero e aos ensinamentos sociais destinados a cada um. Homem Aranha faz consideráveis referências à alimentação, porém não a considera um

direito da criança, enquanto Super Homem traz a alimentação e o dormir enquanto direitos. Apesar de as outras crianças não apontarem a comida como um direito a ser garantido, elas associam a possibilidade de uma boa alimentação com seu desenvolvimento e crescimento saudável, o que se caracterizaria enquanto uma atenção à sua condição peculiar de desenvolvimento.

Diante de tudo que foi possível discutir ao longo desta dissertação, podemos inferir que a instituição, representada pela equipe técnica e pelas mães sociais, tem como diretriz de sua atuação a garantia dos direitos das crianças e adolescentes acolhidos, ao considerarem que elas estão sob sua responsabilidade para se cumprir uma medida de proteção disposta no ECA e no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.

Estando ali acolhidas em virtude de uma medida de proteção, que tem por objetivo garantir às crianças direitos que foram anteriormente violados, elas não têm, no entanto, consciência de sua condição de sujeito de direitos. Aparentemente, não compreendem que o sentido de estarem vivenciando a situação de acolhimento decorre da necessidade de que lhes sejam garantidos direitos em sua integralidade, a fim de evitar prejuízos ao seu processo de desenvolvimento.

É possível que o *corpus* construído, principalmente com relação à categoria noção de direito, seja resultado de uma confluência de fatores. As crianças participantes se encontram em uma faixa etária anterior ao processo de escolarização – ensino fundamental, portanto, ainda não apresentam um sistema de formação de conceitos científicos, caracterizados por um grau de generalização e sistematização das informações (Brossard, 2012), o que incorre em dificuldades de explicitar e generalizar, podendo tal processo interferir em alguns elementos que busquei trabalhar na pesquisa, inclusive na compreensão da sua condição de sujeito de direito.

Buscando aprofundar tal concepção, há outros elementos da Psicologia Sócio Histórica a serem resgatados. Primeiro, que o pressuposto de que a criança é um sujeito ativo, que interage e age sobre o meio, apropriando-se de significados culturais, nos leva a compreender que as crianças percebem as situações por elas vivenciadas, e internalizam questões fundamentais das mesmas. Como exemplo, aprendem a chamar as cuidadoras de mãe e passam a se referir a elas enquanto tal; aprendem a organizar a sua rotina a partir das regras e atividades estabelecidas na Casa Lar; e para algumas crianças, compreendem a condição de estarem sob os cuidados de uma mãe social, aceitando a ideia de que têm mais de uma mãe.

Outro elemento diz respeito à presença e participação do adulto no processo de aprendizagem da criança. Sendo um ser social, a criança necessita do auxílio do outro para que se desenvolva, atingindo conhecimentos e habilidades que não conseguiriam atingir sozinhas, e internalizando as práticas culturais, além do uso dos instrumentos enquanto mediadores de sua ação sobre o meio. Assim, o adulto é peça importante nesse processo, pois a sua ação possibilita à criança se desenvolver cada vez mais, na interação entre ambos.

Pensando a partir da perspectiva da participação infantil, e levando em conta os resultados obtidos nesta pesquisa, é possível inferir que, para que haja uma real participação das crianças, é necessário que haja uma real participação dos adultos quanto ao processo em questão. Por exemplo, as crianças aprenderam e significaram aspectos da casa que são dialogados com frequência, como sua rotina. As rodas de conversa realizadas entre ADF, mãe social e jovens acolhidos também devem possibilitar uma compreensão e uma participação mais focada das crianças nas situações a que fazem referência, conforme relatam os membros da equipe.

O tema desta dissertação, como é possível identificar nas falas de membros da equipe e nas falas das mães sociais, se faz presente tanto nos processos formativos das cuidadoras, quanto nas ações realizadas diretamente com as crianças e adolescentes, em rodas de conversas ou trabalhos voltados a grupos específicos, como é frequente com os jovens.

Finalmente, sabemos que esta dissertação não encerra a discussão sobre o tema. Pelo contrário, resultam dela mais questionamentos que poderão auxiliar na compreensão acerca das percepções infantis sobre seus direitos.

8. REFERÊNCIAS

Aldeias Infantis SOS Brasil (2013). *45 anos de Aldeias Infantis SOS Brasil*. São Paulo: Kanova Comunicação Ltda. Recuperado de http://www.aldeiasinfantis.org.br/getmedia/e62914b5-628b-4bb3-9628-ad4933a2ae46/livro-45anos.pdf

Alves, J. A. L. (2005). A Declaração dos Direitos Humanos na pós-modernidade. In: _____. *Os direitos humanos na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 21-41. (Coleção Estudos). Recuperado de http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista5/5rev3.htm

Alves, J. A. L. (2012). É preciso salvar os direitos humanos! *Lua Nova*, São Paulo, 86: 51-88. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ln/n86/a03.pdf

Brasil (2006). *Plano Nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília/DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério de Combate à Fome.

Brasil (2009). *Lei 12.010, de 03 de agosto de 2009*. Dispõe sobre Adoção. Brasília/DF: Presidência da República.

Brasil (2012). Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. 7ª ed. Brasília/DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Brossard, M. (2012). Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In Y. Clot (org). *Vygotsky maintenant*. Paris: La Dispute.

Caicó (2014), Lei nº 4.703 / 2014, de 10 de julho de 2014. Prefeitura Municipal. Caicó/RN. Recuperado de http://www.submit.10envolve.com.br/uploads/9c94afd0ff5b9351fbab0b63961f459f.pdf

Cole, & Scribner (1991). Introdução. In: L. S. Vygotsky. *A formação social da mente*. 4ª edição brasileira. Martins Fontes Ed. São Paulo/SP.

Correia, L. O., Giovanetti, M. A. G. C., & Gouvea, M. C. S. (2007). Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. *Educação em Revista. Belo Horizonte, 46*, 143-166. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a05n46.pdf

CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Lia Reis (Trad.). São Paulo: Artmed, 2011.

Costa, N. R. A., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009). Acolhimento Familiar: Uma Alternativa de Proteção para Crianças e Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 111-118. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722012000200021&script=sci_arttext.

Craidy, C. M., & Kaercher, G. E. P. (2001). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.

Estatuto Social (2013). Estatuto Social da Associação Nacional Aldeias Infantis SOS Brasil, n. 124.769, de 12 de abril de 2013.

Faleiros, V. P., & Faleiros, E. S. (2007). *Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Francischini, R. (2010). Direitos da Criança e do Adolescente: a Legislação e a Educação. *Educ. Foco, Juiz de Fora, 15*(1), 29-36. Recuperado de http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/05/Artigo-02-15.1.pdf

Francischini, R., & Pereira, A. M. A. (2010). Direitos Humanos e a Formação de Educadores da Infância. In L. F. G. Ferreira; M. N. T. Zenaide; & A. A. Dias (org.) *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Freire, P. (1968/ 1987). *Pedagogia do Oprimido.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1979/2011). *Educação e Mudança*. 34ª ed. ver. e atual. São Paulo: Paz e Terra.

Fuziwara, A. S. (2013). Lutas sociais e Direitos Humanos da criança e do adolescente: uma necessária articulação. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, 115, 527-543, jul/set. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282013000300007

Gallagher, L., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood, 15*(4), 499-516. Recuperado de http://oro.open.ac.uk/15889/1/Gallacher&Gallagher2008.pdf

Gmeiner, H. (1953). *As Aldeias Infantis SOS* (31ª ed.). SOS-Kinderdorf Verlarg: Innsbruck München.

Gmeiner, H. (1981). *Impressões, Reflexões, Confissões* (1ª ed.). Leandro Lanfredi de Andrade (Trad.). Editorial SOS Kinderdorf Innsbruck Munique: Rauchdruck Innsbruck.

Hays, D. G., & Singh, A. A. (2012). Qualitative Research Paradigms and Traditions. In D. G. Hays & A. A. Singh (Orgs.). *Qualitative inquiry in clinical and educacional settings*, 32-66. London: The Guilford Press. Recuperado de http://books.google.com.br/books?id=OeswnIJu13oC&printsec=frontcover&dq=Qualitative+inquiry+in+clinical+and+educacional+settings&source=bl&ots=0hDLx6Wfg8&sig=KT3SMCCbEnGwMKalIjHMJfFeWsc&hl=pt-BR&sa=X&ei=PTAyUKzrD5OI0QHO0IC4Dg&ved=0CDUQ6AEwAA#v=onepage&q=Qualitative%20inquiry%20in%20clinical%20and%20educacional%20settings&f=false

Hunt, L. (2009). *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Rosaura Eichenberg (trad.) São Paulo: Companhia das Letras.

Hunt, L. (2005). *O Romance e as Origens dos Direitos Humanos*. Varia historia, Belo Horizonte, *21*(34), 267-289.

IBGE (2010). *Indicadores Sociais Municipais*. Censo 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Kohan, W. (2010) Infância. In D.A. Oliveira; A.M.C. Duarte; & L.M.F. Vieira. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.

Lafer, C. (1997). A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos avançados*, *11*(30). Recuperado de http://www.dhnet.org.br/direitos/filosofia/arendt/lafer_arendt_reconstrucao_dh.pdf

Llobet, V. (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Fractal: Revista de Psicologia*, *23*(3), 447-460, Set./Dez.

Medeiros, B. C. D., Barbosa, B. L. N., Oliveira, H. K. M., Soares, T. P., Calado, V. A., & Campos, H. R. (2013). O pacto pela infância e a política de atenção à violação de direitos de crianças e adolescentes no Rio Grande do Norte. In I. L. Paiva, M. A. Bezerra, Silva, G. S. N., & Nascimento, P. D. (org). *Infância e juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências*. São Paulo: Zagodoni.

Melo, L. A. (2012). *Entre se dizer e ser dito criança: significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza). Recuperado de http://www.tede.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8601

Morais, J. F. S. (2003) Que sentidos se escondem sob a suposta *face neutra* da palavra *infância*? *Revista Poiésis. 1*(1), 35-47, janeiro/dezembro. Recuperado de http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.jatai.ufg.br%2Findex.php%2Fpoiesis%2Farticle%2Fdownload%2F10506%2F6981&ei=tFbVVLzcHZK0sATwooDoBQ&usg=AFQjCNHsMSCj_C2czLsIP2TDN1B5RFY2oA&sig2=Xa6awYsZdPPdgp51MWUzLA&bvm=bv.85464276,d.cWc

Patiño, J. F. (2009) Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Recuperado de http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/Direitoabrincardissertaca2009.pdf

Pinheiro, A. (2006). *Criança e Adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC.

Pino, A. (2010) A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo, *21*(4), 741-756.

Rizzini, I., Thapliyal, N. & Pereira, L. (2007) Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. *Rev. Katál. Florianópolis, v. 10*(2), 164-177. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a04v10n2.pdf

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Sachs, I. (1998) O desenvolvimento enquanto apropriação dos direitos humanos. *Estudos avançados*, *12*(33). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000200011

Santana, J. P., & Fernandes, N. F. (2011). Pesquisas Participativas com Crianças em Situação de Risco e Vulnerabilidade: Possibilidades e Limites. *Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*, Salvador. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15479/1/PESQUISAS%20PARTICIPATIVAS%20COM%20CRIAN%C3%87AS.pdf

Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc. Campinas, 26*(91), 361-378. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf

Sarmento, M. J., & Marchi, R. C. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. *Configurações,* 4, 91-113. Recuperado de http://configuracoes.revues.org/498

Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Cultura,* 25, 183-206. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmento.pdf

Schneuwly B., & Leopoldoff-Martin, I. (2012). Le travail pédologique de Vygotski: une réponse au diagnostic de la crise en psychologie? In Y. Clot (org). *Vygotsky maintenant*. Paris: La Dispute.

Setzer, V. W. (2008). Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: [Sn].

Fernandes, N. F. (2002). Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação. *Anais do I Encontro Nacional sobre Maus Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência*. Fórum de Maia, Portugal. Recuperado de http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/dircriencpropar.pdf

Tilly, C. (2004) De donde vienen los derechos? *Sociológica*, 19(55), pp. 273 – 300. Mayo-agosto. Recuperado de http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5510.pdf

Tomás, C., & Fernandes, N. (2011). A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In M. Mager et. al. *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: Eduem. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15495

UNICEF (2003). The state of the World Children. New York: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/sowc/archive/ENGLISH/The%20State%20of%20the%20World%27s%20Children%202003.pdf

Viola, S. E. A. (2010). Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: Silva, A. M. M. e Tavares, C. (org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 4ª edição brasileira. Martins Fontes Ed. São Paulo/SP.

Vygotsky, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Marcia Pileggi Vinha (trad.) *Psicologia USP*, São Paulo, *21*(4), 681-701.

ANEXOS

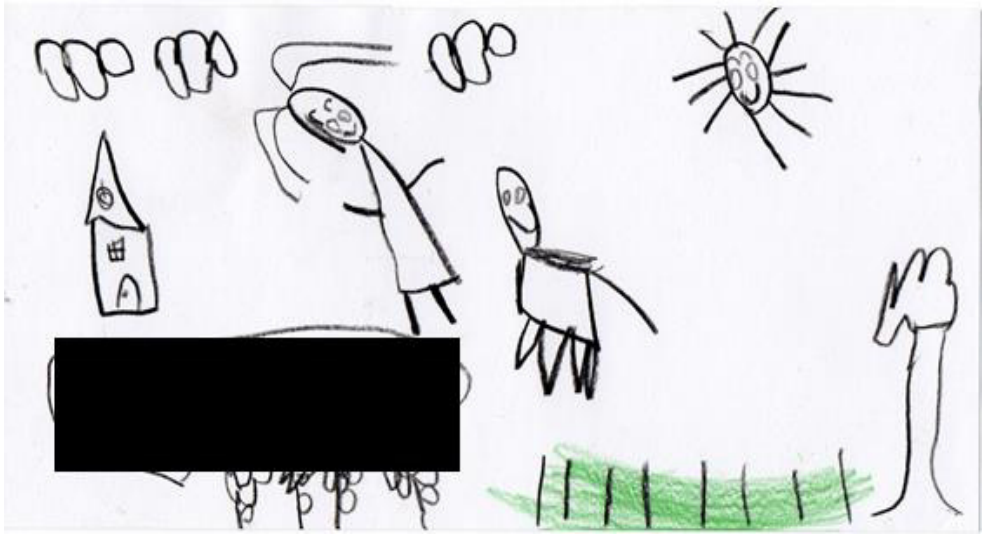
Anexo 1

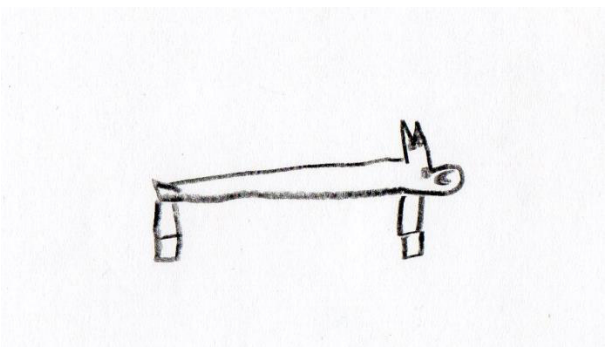
Imagens utilizadas na roda de conversa, pintadas pelas crianças

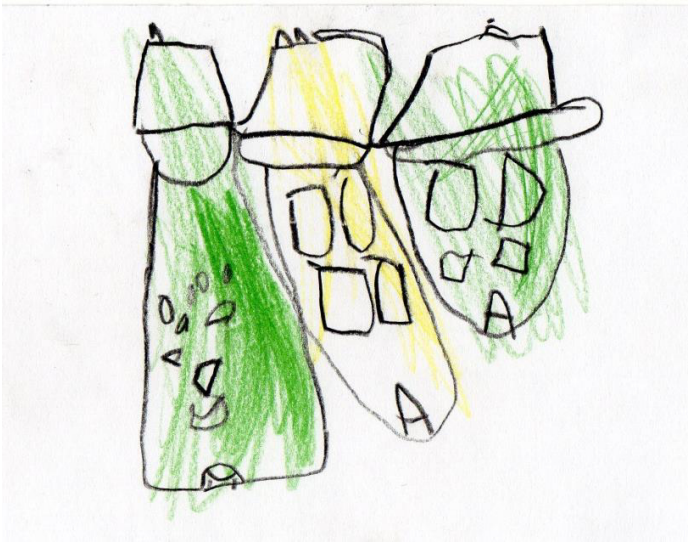
Nina

Anexo 2

Desenhos de direitos, feitos pelas crianças

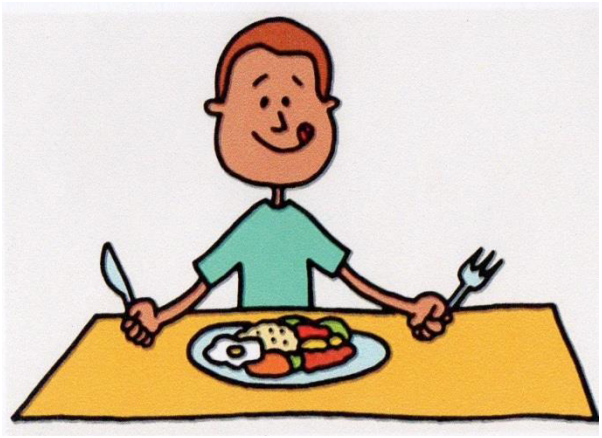


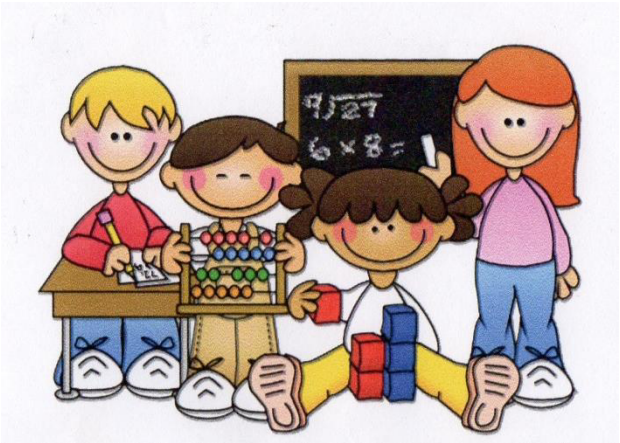


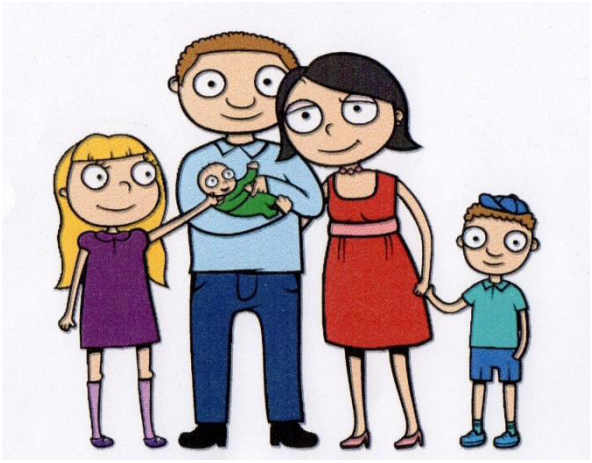


Anexo 3

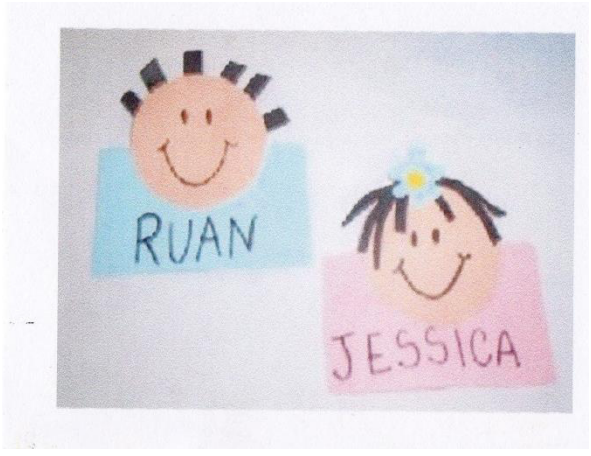
Imagens utilizadas no jogo da memória





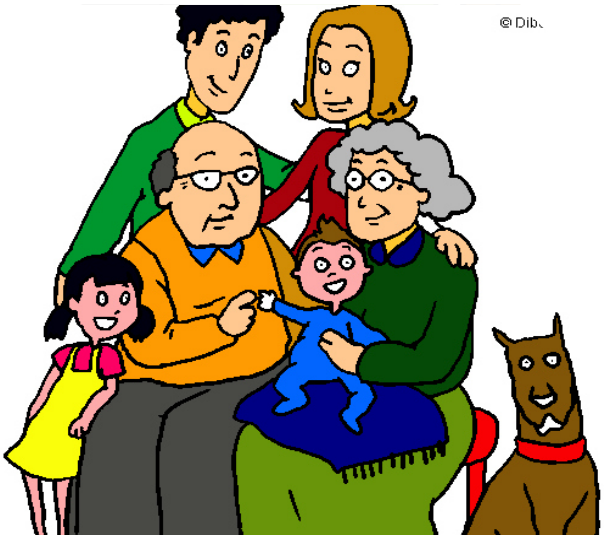


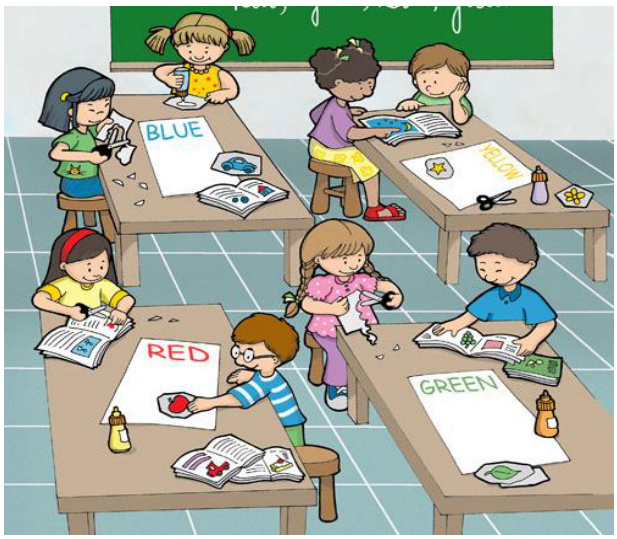
ORDEM E PROGRESSO


RUAN
JESSICA

Anexo 4

Imagens utilizadas no jogo de quebra-cabeça




BLUE
YELLOW
RED
GREEN

Anexo 5

Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE / UFRN CAMPUS CENTRAL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Direitos humanos sob a ótica infantil: A compreensão de crianças acerca de seus direitos

Pesquisador: Blenda Carine Dantas de Medeiros

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 26821014.9.0000.5537

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 650.667

Data da Relatoria: 25/04/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa no âmbito de um mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRN. Nesse projeto a pesquisadora pretende estudar como crianças em situação de vulnerabilidade percebem-se como possuidoras de direitos. Para isso observará as representações das crianças de uma ONG sobre seus direitos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Ante a conjuntura aqui apresentada, este projeto de pesquisa parte das seguintes questões: que representações crianças consideradas em situação de vulnerabilidade, possuem da sua condição de sujeitos de direitos? No olhar delas, que direitos possuem? É possível perceber estratégias de proteção adotadas pelas crianças diante das condições subsequentes ao risco social? Busca-se uma melhor compreensão dessas questões ao se investigar, nesta pesquisa, como crianças com idade entre seis e oito anos, acolhidas pela Organização Não-Govenramental (ONG) Aldeias Infantis SOS de Caicó-RN, compreendem os seus direitos fundamentais, a partir da sua realidade local.

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000
Bairro: Lagoa Nova **CEP:** 59.078-970
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)3215-3135 **Fax:** (84)3215-3135 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

Objetivos secundários:

1. Verificar que características as crianças atribuem a seus direitos a partir de como os percebem na sua realidade local e como se percebem enquanto sujeitos desses direitos.
2. Discutir como essas crianças significam a garantia de direitos a partir de suas vivências.
3. Analisar as implicações da realidade vivenciada para o entendimento dessas crianças acerca dos seus direitos, especialmente quanto à percepção da presença ou ausência desses direitos nas suas práticas cotidianas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e envolvem desconforto ao participar das atividades lúdicas. Os benefícios são indiretos, sendo possibilidade de melhoria do atendimento a essas e outras crianças em situação de vulnerabilidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de desenho observacional (descritiva, portanto que prescinde de hipótese). Possui como critério de inclusão a idade das crianças (6-8 anos) e exclui faixas etárias diferentes. Na seção sobre o desenho de estudo no projeto da Plataforma Brasil é dito que a pesquisa é de intervenção. Entretanto, não é explicada qual a intervenção a ser realizada. O que é descrito é o modo como as pesquisadoras pretendem acessar a visão das crianças acerca dos seus direitos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos: Carta de apresentação, declaração de não início, folha de rosto, formulário do CEP, projeto da Plataforma Brasil, projeto completo, carta de anuência da instituição coparticipante (Aldeias Infantis do Brasil), autorização de gravação de voz e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está bem apresentado e dele constam os documentos obrigatórios. As pendências apontadas no parecer anterior foram sanadas. O TCLE foi re-escrito, trazendo os benefícios da pesquisa para os participantes e também foi adicionado o termo de assentimento da

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000
Bairro: Lagoa Nova **CEP:** 59.078-970
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)3215-3135 **Fax:** (84)3215-3135 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

criança. Desta forma, o protocolo enquadra-se nas normas e diretrizes para pesquisa com o ser humano.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resolução 466/12 - do Conselho Nacional de Saúde - CNS e Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP é da responsabilidade do pesquisador responsável:

1. elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinatura estar na mesma folha (Res. 466/12 - CNS, item IV.5d);
2. desenvolver o projeto conforme o delineado (Res. 466/12 - CNS, item XI.2c);
3. apresentar ao CEP eventuais emendas ou extensões com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP, Brasília - 2007, p. 41);
4. descontinuar o estudo somente após análise e manifestação, por parte do Sistema CEP/CONEP/CNS/MS que o aprovou, das razões dessa descontinuidade, a não ser em casos de justificada urgência em benefício de seus participantes (Res. 446/12 - CNS, item III.2u) ;
5. elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais (Res. 446/12 - CNS, item XI.2d);
6. manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa (Res. 446/12 - CNS, item XI.2f);
7. encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. 446/12 - CNS, item XI.2g) e,
8. justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou não publicação dos resultados (Res. 446/12 - CNS, item XI.2h).

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000
Bairro: Lagoa Nova **CEP:** 59.078-970
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)3215-3135 **Fax:** (84)3215-3135 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

NATAL, 16 de Maio de 2014

Assinado por:
Dulce Almeida
(Coordenador)

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000
Bairro: Lagoa Nova **CEP:** 59.078-970
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)3215-3135 **Fax:** (84)3215-3135 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

APÊNDICES

Apêndice A

Carta de Anuência da Instituição

CARTA DE ANUÊNCIA

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia da pesquisa intitulada Direitos Humanos sob a Ótica Infantil: A compreensão de crianças acerca dos seus direitos, coordenada pela Profa. Dra. Rosângela Francischini, concordo em autorizar a realização da(s) etapa(s): entrevistas com a equipe, que versam sobre a questão dos direitos de modo geral; atividades com as crianças, envolvendo uso de material lúdico (desenho, pinturas, estórias, fantoches, uso de imagens, como fotografias e artes plásticas, entre outros); observação de todas as atividades devendo ser anteriormente explicitadas para a coordenação. As etapas da pesquisa serão realizadas em comum acordo com a equipe e igualmente com as crianças participantes, nesta Instituição que represento.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Caicó-RN, 20 de dezembro de 2013.

Assinatura e carimbo do diretor ou vice-diretor da Instituição

Apêndice B

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos funcionários da Instituição

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: Direitos Humanos sob a Ótica Infantil: A compreensão de crianças acerca dos seus direitos, coordenado por Blenda Carine Dantas de Medeiros, sob a orientação da Profa. Dra. Rosangela Francischini. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa se insere no Programa de pesquisas do Núcleo de Estudos Sócio Culturais da Infância e Adolescência (NESCIA), vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tal núcleo tem como uma de suas linhas de pesquisa o estudo da infância em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de produzir conhecimento acerca desta temática.

Dessa forma, esta pesquisa pretende, basicamente, desenvolver uma reflexão acerca das representações infantis sobre seus direitos, investigando assim quais sentidos as crianças acolhidas pelas Aldeias Infantis SOS atribuem à condição de sujeitos de direitos. O estudo contempla as experiências e a fala de crianças entre seis e oito anos de idade, e para ser realizado demandará uma etapa desenvolvida com os profissionais atuantes na instituição coparticipante.

O motivo que nos leva a fazer este estudo se justifica pelo número ainda escasso de pesquisas sobre a infância que abordam as próprias crianças, principalmente em se tratando das representações acerca dos direitos humanos; além da possibilidade de apresentar subsídios para a construção coletiva de alternativas viáveis no campo da garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Caso decida participar, você será submetido aos seguintes procedimentos: entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado, cujo tema versa sobre a questão dos direitos humanos de uma maneira geral. Os riscos envolvidos com sua participação são: inserção de um sujeito à parte de toda a dinâmica da instituição, qual seja, o pesquisador, que serão minimizados através das seguintes providências: uma inserção prévia do pesquisador na rotina do serviço. As perguntas em nenhum momento farão referência a questões pessoais ou sobre a dinâmica burocrática da instituição. Ademais, se houver alguma questão que lhes cause constrangimento, você poderá se eximir ou se negar a respondê-la.

A pesquisa poderá trazer como benefício ao participante, a possibilidade de discussão sobre a temática e a atuação da ONG, de forma a refletir também sobre sua atuação. Além disso, sua participação para a constituição da pesquisa poderá colaborar na construção do conhecimento em psicologia no que se refere aos significados e sentidos atribuídos pelas crianças acerca de seus direitos, além de fornecer subsídios às práticas profissionais de intervenção na área da proteção e políticas públicas.

Todas as entrevistas e encontros com a pesquisadora serão gravados em gravador e transcritos posteriormente. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais, e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo exposição de nenhum dado que possa lhe identificar. Deste modo, as informações fornecidas não serão identificadas pelo nome ou qualquer outro critério que possibilite a quebra do sigilo e o anonimato. As informações colhidas ficarão sob os cuidados da pesquisadora, em local seguro por cinco anos.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Blenda Carine Dantas de Medeiros, Rua do Calcário, n. 100, apto. 104, bairro Lagoa Nova, Natal/RN CEP 59076-240, Tel. (84) 9819-0499, e-mail: blenda_carine@hotmail.com.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN no endereço Praça do Campus Universitário, Lagoa Nova, pelo telefone (84) 3215-3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa Direitos Humanos sob a Ótica Infantil: A compreensão de crianças acerca dos seus direitos, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Caicó-RN, ___ de _____ de 2014.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

Impressão datiloscópica do participante

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo Direitos Humanos sob a Ótica Infantil: A compreensão de crianças acerca dos seus direitos, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Caicó-RN, ___ de _____ de 2014.

_____

Blenda Carine Dantas de Medeiros

Pesquisadora responsável pela pesquisa

Apêndice C

Termo de Autorização para gravação de voz destinado aos funcionários da Instituição

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____

depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada "Direitos Humanos sob a Ótica Infantil: A compreensão de crianças acerca dos seus direitos" poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Blenda Medeiros a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Blenda Carine Dantas de Medeiros, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Caicó-RN, ___ de _____ de 2014.

_____

Participante

_____

Blenda Carine Dantas de Medeiros[1]

Responsável pela pesquisa

[1] Blenda Carine Dantas de Medeiros, Rua do Calcário, 100, apto. 104, Lagoa Nova – Natal/RN CEP 59076-240, tel.: (84) 9819-0499, e-mail: blenda_carine@hotmail.com

Apêndice D

Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido destinado às crianças participantes

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Informação geral: O assentimento informado para a criança não substitui a necessidade de consentimento do seu responsável legal. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Título do Projeto: Direitos Humanos sob a Ótica Infantil: A compreensão de crianças acerca dos seus direitos
Investigador: Blenda Carine Dantas de Medeiros
Local da Pesquisa: Aldeias Infantis SOS Caicó-RN

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças, da mesma idade que você, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao sujeito da pesquisa:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, que é uma atividade de conhecimento, com o objetivo de conversar sobre os direitos das crianças e adolescentes.

Esta pesquisa é importante para saber o que as crianças pensam sobre seus próprios direitos e para ajudar os profissionais que trabalham na garantia de direitos a pensarem novas atividades.

Para fazer a pesquisa, Blenda, a pesquisadora, vai estar com as crianças do grupo, usando estórias, pinturas e desenhos, para conversar sobre o tema da pesquisa e sobre as atividades que cada criança faz no dia-a-dia.

Ao aceitar participar da pesquisa, você participará de atividades com outras crianças e poderá falar sobre vários assuntos com elas e com a pesquisadora. Você pode dar sugestões de atividades e opinar em relação as atividades propostas por Blenda. O trabalho ocorrerá durante dois meses, e serão realizadas em horário que você não tenha aula ou outras atividades.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Se você concordar em participar da pesquisa, deve colocar seu nome ao final dessa folha ou colocar a marca do polegar no quadrinho abaixo. Seu responsável já consentiu sua participação, mas é você quem decide participar ou não. Se você quiser participar, a qualquer momento pode dizer "não" e desistir que ninguém vai reclamar ou ficar chateado.

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, aos direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você pode perguntar para mim, Blenda Medeiros, ou pedir para ligar para o meu telefone fixo: 3206-3745 ou celular: 9819-0499. Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, telefone 3215-3135.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com Blenda os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que em qualquer momento das atividades, se eu tiver algum motivo que me leve a não querer dar continuidade a ela, poderei falar com Blenda e decidimos o que fazer. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o motivo acima descrito, e entendo que poderei me expressar livremente durante as atividades das quais vou participar.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de ASSENTIMENTO INFORMADO.

Caicó-RN, ___ de _____ de 2014.

_____ OU

Assinatura da criança

Impressão datiloscópica da criança participante

_____

Blenda Carine Dantas de Medeiros

Pesquisadora responsável pela pesquisa