



Serviço Público Federal  
Universidade Federal do Pará  
Instituto de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento

**BRINCADEIRAS SÍMBOLICAS EM SITUAÇÃO ESTRUTURADA  
DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Camila Lima Filocreão

Belém-Pará



Serviço Público Federal  
Universidade Federal do Pará  
Instituto de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento

## **BRINCADEIRAS SÍMBOLICAS EM SITUAÇÃO ESTRUTURADA DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Camila Lima Filocreão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Área do conhecimento: Ecoetologia.

**Orientadora: Dra. Celina M<sup>a</sup>. Colino Magalhães**

Belém-Pará  
2013

Ofereço este trabalho as crianças do Espaço de Acolhimento Provisório Infantil, que me instigaram e me inspiraram com seus sorrisos, choros e histórias de vida tão singulares na busca por um pouco mais de compreensão do universo que caracteriza as instituições de acolhimento infantil.

Obrigada!

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas foram as pessoas que participaram do processo de produção dessa dissertação através de revisões diretas do trabalho ou através de apoio material e afetivo nos momentos mais difíceis de sua composição.

Agradeço à minha orientadora Celina Magalhães por ter me inserido no universo lúdico infantil, por ter sido sempre compreensiva diante das minhas dificuldades e ter me dado a oportunidade de dar continuidade à vida acadêmica. E a professora Lília Cavalcante que, mesmo à distância, tem me servido como um modelo.

À colega de mestrado Paula que enfrentou comigo uma intensa fase de coleta de dados, incluindo finais de semana, com responsabilidade e companheirismo.

À minha família por ter me dado força e orientações, principalmente à minha irmã Aline Lima Filocreão, com quem pude compartilhar muitas madrugadas de análise dos dados e produção intelectual e também à Olga Lima e a Lívia Lemos, por terem ajudado na revisão.

Aos meus amigos Adriano Rodrigues, Sheyla Vasconcelos e Tamires Rufino, que tanto ouviram minhas longas queixas nos instantes em que não parecia provável concluir, quanto por avaliarem e reavaliarem o trabalho.

Tenho certeza que nada disso seria possível sem vocês. Meu eterno obrigada!

# SUMÁRIO

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	ii
Capítulo 1 – INTRODUÇÃO.....	01
1.1. O brincar e seus benefícios.....	01
1.2. Desenvolvimento e brincadeira simbólica.....	05
1.3. Brincadeira: produto e produtora de cultura.....	10
1.4. Questões teóricas e metodológicas da pesquisa com crianças.....	15
1.5. O acolhimento institucional no Brasil.....	18
1.6. Instituição de acolhimento como contexto de desenvolvimento.....	26
PROBLEMA DE PESQUISA.....	33
OBJETIVOS.....	34
Capítulo 2 – MÉTODO.....	35
2.1. Delineamento de Pesquisa.....	35
2.2. Participantes.....	35
2.3. Ambiente.....	36
2.4. Instrumentos e Materiais.....	37
2.5. Procedimento de Coleta.....	38
2.6. Procedimento de Análise.....	42
Capítulo 3 – O ESPAÇO DE ACOLHIMENTO, AS CRIANÇAS E SUAS HISTÓRIAS	
3.1. A instituição de acolhimento.....	45
3.2. Caracterização dos Participantes.....	50
3.3. Considerações finais.....	60
Capítulo 4 – AS BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS EM SITUAÇÃO ESTRUTURADA.	64
4.1. Brincando de abrigo.....	66
4.1.1. Reconhecimento da rotina e do espaço.....	66
4.1.2. Jogos e brincadeiras.....	83
4.1.3. Relacionamentos.....	92
4.2. Brincando de família.....	102
4.2.1. Relacionamentos.....	102
4.2.2. Rotina.....	113
4.2.3. A família em perigo.....	119
Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
APÊNDICES	
Apêndice A.....	154
Apêndice B.....	159

Filocreão, C. L. (2013). *Brincadeiras simbólicas em situação estruturada de crianças em acolhimento institucional*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pará: Universidade Federal do Pará. 159 páginas.

## RESUMO

O acolhimento institucional é uma medida de proteção que define o afastamento familiar quando os direitos de crianças e adolescentes encontram-se ameaçados ou violados. As instituições de acolhimento podem ser consideradas o contexto de desenvolvimento dos atendidos, marcado pela oferta de atividades, estímulos e relacionamentos interpessoais. É importante investigar o acolhimento na perspectiva da criança e do adolescente a fim de se ampliar a compreensão desse fenômeno. Ao se tratar de crianças, convém a utilização de técnicas de pesquisas que lhe pareçam familiar e sejam prazerosas. Muitos pesquisadores têm se interessado em investigar a brincadeira como forma de compreender o universo infantil. Este estudo qualitativo teve como objetivo categorizar, descrever e analisar o conteúdo das brincadeiras simbólicas de crianças em acolhimento institucional em situação estruturada, tendo como foco a análise de aspectos referentes à trajetória institucional e familiar. A pesquisa aconteceu no Espaço de Acolhimento Provisório Infantil (EAPI) que acolhe crianças de zero a seis anos idade, do sexo feminino e masculino no Pará. Convidou-se todas as crianças com idade cinco a oito anos, que residiam no EAPI. Ao total, dez crianças participaram da investigação. Como instrumentos e materiais, utilizou-se um Formulário de Caracterização, uma maquete representativa de dois ambientes da instituição, miniaturas de objetos do cotidiano, bonecos e câmera de vídeo. Foi realizada uma pesquisa documental com o preenchimento do formulário de caracterização e, em seguida, realizada a coleta com recursos lúdicos. Em uma sala reservada, uma pesquisadora interagia com a criança enquanto a outra filmava. Foram realizadas quatro sessões de 30 minutos com cada participante. Os resultados foram organizados nas seguintes categorias e subcategorias: 1.Brincando de abrigo (1.1. Reconhecimento da rotina, 1.2. Jogos e Brincadeiras e 1.3.Relacionamentos); e 2.Brincando de família (2.1.Rotina, 2.2. Relacionamentos e 2.3.A família em perigo). Foi possível identificar concepções sobre o cotidiano institucional e observar a expressão da convivência familiar.

**Palavras-Chave:** Acolhimento institucional, brincadeiras e crianças.

Filocreão, C. L. (2013). *Structured condition symbolic plays of children on Institutional Sheltering*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pará: Universidade Federal do Pará. 159 páginas.

#### ABSTRACT

Institutional shelter is a protection measure that defines a parental removal when the rights of children and teenagers are threatened. Shelter institution can be regarded as the development context of those who are attended, marked through stimulation, activities and interpersonal relationship. It is substantial to evaluate the sheltering on the child's perspective in order to extend the comprehension of this phenomenon. When dealing with children, is appropriate to use research techniques that looks familiar and enjoyable. Several researchers have been interested in investigate the play as a way to understand the child universe. This qualitative study had as goal to categorize, describe and analyze the content of symbolic play by which children played in a institutional shelter, focused on the institution itself and child's family background. The research happened on Espaço de Acolhimento Provisório Infantil (EAPI) that shelters male and female children from zero to six years old. Overall, ten children took part of the study. It was used as tool and material a Characterization Form, a model representing the two institutional environment, everyday object toys, dolls and a video camera. A documental research with the Characterization Form was performed together with a gathering of playful resources. On a reserved room, one of the researchers interacted with the child while the other was filming. Four sessions of thirty minutes were performed with each participant. The results were organized in the following categories and subcategories: 1. Playing shelter (1.1. Routine acknowledgement, 1.2. Games and Plays, 1.3. Relationships); and 2. Playing Family (2.1. Routine, 2.2. Relationships and 2.3. The Family in danger). It was possible to identify the child's conception about the institutional daily activities and to observe its familiar daily intimacy.

**Key-words:** Institutional shelter, play and children

## Capítulo 1 – INTRODUÇÃO

### 1.1. O brincar e seus benefícios

Existem grandiosos motivos para os pesquisadores se utilizarem da brincadeira tanto como objeto, quanto como instrumento de pesquisa. A relação entre a criança e o brincar é tão intensa, que representa uma díade praticamente indissolúvel. Todas as sociedades reconhecem que o brincar faz parte do universo infantil (Pontes & Magalhães, 2003). Todavia, ainda que, atualmente, a brincadeira seja consagrada pela maioria dos grupos sociais como uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil (Queiroz, 2006), conceituar o brincar não é uma tarefa fácil, em virtude de se tratar de um comportamento complexo, que pode se apresentar de formas muito variadas.

Brincar é natural para a criança, algo que ocorre espontaneamente, sem tempo e locais definidos, conforme indicam os estudos realizados por Carvalho (1998) e Zogaib (2005), entre outros. Basta haver motivação e a brincadeira acontece, não importa se o ambiente é ou não estruturado para essa atividade, se o brincante está sozinho ou na companhia de terceiros. Qualquer objeto nas mãos de uma criança pode se tornar brinquedo, conforme explicita Santos (2005):

A necessidade que as crianças têm de brincar supera qualquer restrição imposta pelo ambiente. Elas criam seu próprio espaço para brincar e improvisam brinquedos a partir do que esteja ao seu alcance no ambiente, sejam pedras, latas, pedaços de madeira e etc. convertendo objetos em brinquedos e situações em brincadeiras. (p.11).

Garvey (1977, citado em Jarvis, 2009/2011) elenca os seguintes critérios para a definição da brincadeira: 1) esta atividade deve ser caracterizada pelo comportamento ativo de quem brinca, 2) sendo claramente espontânea e voluntária, 3) é agradável para



quem a realiza e 4) não possui objetivos extrínsecos – seu objetivo intrínseco principal é a busca por diversão. Muitos outros conceitos seguirão esta linha de raciocínio, ao destacar o prazer gerado como seu principal motivador ou, então, o fato partir da vontade própria da criança (Trinca, 2012). Contudo, como ressalta Jarvis (2009/2011), ao analisar as diferentes formas de diversão, rapidamente serão identificadas atividades de diversão que não se encaixam nesses critérios. Os esportes, por exemplo, são marcados pelo direcionamento e objetivos extrínsecos, mesmo assim são considerados uma forma de brincadeira por adultos e crianças.

Não se pode, contudo, reduzir o ato de brincar ao prazer proporcionado por ele, pois esta tendência simplista desconsidera o que de fato esta prática representa para o desenvolvimento infantil. Vygotsky (1984/2007) afirma que o erro de definir o brincar como uma atividade que dá prazer à criança está no fato de que pode haver outras atividades muito mais agradáveis. O autor destaca, ainda, o fato de que – em certas circunstâncias – as brincadeiras geram desprazer, como no caso dos jogos de competição, em que a satisfação é proporcionada para criança se ela julgar o resultado interessante.

Com prazer ou desprazer, motivações intrínsecas ou extrínsecas, será na interação lúdica em conjunto a outras pessoas que a criança obtém grandes ganhos sociais. Através da atividade com o outro que também deseja um lugar de destaque, a criança tem oportunidade de lidar e aprender a manejar diferentes situações sociais: como compartilhamento de brinquedos, agressões acidentais, tomada de decisões, entre outras (Jarvis, 2009/2011). Pode-se dizer, deste modo, que brincando a criança desenvolve a habilidade de compreender mais do mundo circundante, expressar conflitos internos e aprender a lidar com o outro. Santos (2005) evidencia que por intermédio do estudo da brincadeira é possível compreender como ocorre o desenvolvimento comportamental e social.

Além de desenvolver habilidades sociais, a brincadeira é o campo privilegiado para as trocas sociais e construção de relacionamentos. Figueiró (2012) considera que esta atividade lúdica desenvolve a sociabilidade da criança, oportunizando o relacionamento com os outros, bem como, sua aproximação com outras crianças, com familiares, com outros adultos e cuidadores, propiciando a construção de amizades, pautadas na aprendizagem da divisão e no respeito ao direito dos outros e às normas estabelecidas pelo grupo. Resumidamente, segundo ele, o brincar promove o entusiasmo, o prazer e a alegria do compartilhamento, de modo que estando mais feliz, a criança estará mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo, a ser solidária. Carvalho (1988), também é adepta desta percepção, ao expor que “o brincar facilita a criação e fortalecimento de laços de amizade, proporciona a partilha de sonhos e sentimentos; tempo e espaço podem ser redimensionados, tudo pode ser transformado. Imaginação, sonho e desejos podem se materializar” (p.20).

Já é consenso entre estudiosos de diferentes áreas que essa atividade estimula o desenvolvimento infantil, além de gerar prazer e divertimento. Por meio da brincadeira a criança se comunica com o mundo através das interações travadas com objetos e pessoas, mais amplamente ela entra em contato com a cultura. Ela se movimenta e aprimora sua capacidade motora. O brincar expressa as vivências subjetivas, recria situações cotidianas e projeta a vida emocional. Em nível ontogenético, esta é uma atividade que desenvolve habilidades sociais, aumenta o funcionamento cognitivo, estimula a criatividade e melhora vários comportamentos necessários para a vida em sociedade. Ao longo da infância, a brincadeira implica numa adaptação ao mundo exterior. Ela expressa aspectos psíquicos e faz com que a criança experimente desejos e vontades através da manipulação de objetos palpáveis (Armstrong, 2012, Bichara, 1994; Bomtempo, 2012; Santos & Bichara, 2005).

Na esfera individual, as brincadeiras têm a capacidade de satisfazer os desejos. Vygotsky (1984/2007) afirma que na fase pré-escolar o brincar tem um lugar de destaque por ser o responsável em satisfazer algumas dessas necessidades, sobretudo, aquelas que surgem quando permanece uma tendência da fase anterior da criança em querer a satisfação imediata de seus desejos, bem como, quando muitos deles não podem ser atendidos imediatamente, nem tampouco, esquecidos. Diante dessa tensão, a criança muda seu comportamento, se envolvendo, então, num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos que na vida real não puderam ser realizados se concretizam. O autor considera que é nesse mundo imaginário que o brincar acontece. Isso, contudo, não significa dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem ao brincar. A ação lúdica também é campo da experimentação da imaginação, que é um processo psicológico novo para a criança e representa uma forma especificamente humana de atividade consciente. É esta situação imaginária, criada pelo brincante, um dos caracteres que difere o brincar das demais atividades.

Winnicott (1982) evidencia que normalmente as pessoas percebem que as crianças brincam por prazer, mas muitos poucos tomam consciência de as crianças também brincam para dominar angústias, através do controle de ideias ou impulsos que geram angústia se não forem dominados. A brincadeira está relacionada com todo universo de experiências psicológicas, incluindo a repetição de padrões vivenciados, os medos e os desejos não assumidos. Brincando, as crianças têm a oportunidade de externalizar sentimentos e conteúdos atuais, e através de sua manipulação na situação imaginária, conhecê-los, testa-los e, assim, se apropriar.

Bomtempo (2012) também destaca que as crianças são capazes de lidar com dificuldades psicológicas complexas através de brincadeiras de faz-de-conta. As crianças sofrem pressões no cotidiano e conseguem aliviar tensões nas brincadeiras. A ira e

hostilidade podem ser representadas, elas exercem papéis de poder, onde podem dominar vilões e situações que geram medo. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda.

É através das brincadeiras que a criança vai se curando em relação aos pontos traumáticos de seu desenvolvimento, ou seja:

Por meio do brincar simbólico, a criança tem a possibilidade de projetar conteúdos internos, como: sentimentos de abandono, de rejeição, de medo entre tantos outros que a criança passa a ter. Brincando ela tem a possibilidade de se comunicar com os outros e consigo mesmo, podendo abrir caminho para sua autonomia e socialização. (Zogaib, 2005, p.45).

Figueiró (2012) afirma que é o reconhecimento dessas atribuições do brincar que faz com que psicólogos e outros profissionais da saúde recorram a esta atividade para auxiliar no processo de compreensão da dinâmica psíquica infantil, como também ao tratamento de processos traumáticos, uma vez que, brincando a criança tem a possibilidade de elaborar seus conflitos, entendê-los e, de certa forma, superá-los. Dessa forma, compreende-se que a brincadeira é uma importante fonte de acesso a subjetividade infantil. Logo, pode ser utilizada não apenas como instrumento no trabalho clínico, mas também como ferramenta de investigação.

## **1.2. Desenvolvimento e brincadeira simbólica**

Diante da impossibilidade de se eleger uma definição de brincadeira que abarque todas as modalidades da ludicidade, é aconselhável delimitar o tipo de brincadeira ao qual esse estudo pretende investigar. Morais e Otta (2003), baseadas em Piaget e Parker, classificam – para critérios de investigação – seis tipos de brincadeiras bastante recorrentes: 1) brincadeira de contingência física de exercício sensório-motor – através delas as crianças executam movimentos nos quais estabelecem relações espaciais e causais e aprende a força dos objetos manuseados; 2) brincadeira de contingência social

– constitui-se no revezamento de papéis, sendo motivadas e reforçadas pelo prazer associado à capacidade de realizar e produzir no outro respostas contingentes, como brincar de esconder-se; 3) brincadeira simbólicas ou imaginativas – nelas as crianças utilizam objetos como se fossem outros, podem criar cenas imaginárias e atribuir a si e a outros papéis diferentes do habituais; 4) brincadeiras turbulentas ou agonísticas – são as brincadeiras de luta, perseguição e fuga; 5) jogos de construção – nelas os brincantes combinam objetos de forma a montar objetos novos, como empilhar caixas ; e 6) brincadeiras de jogos e regras – são jogos competitivos nos quais há uma ritualização de papéis e ações – como o futebol.

Para essa dissertação, ter-se-á como foco a análise de brincadeiras simbólicas de crianças em contexto institucional. O termo brincadeira simbólica foi difundido e conceituado por Piaget para referir a uma modalidade de brincadeira que surge juntamente com a capacidade de simbolização. Para esse estudioso do desenvolvimento infantil, o brincar se faz presente desde a fase de bebê e evolui conforme a maturação psicogenética. Sem a habilidade de se envolver em situações imaginárias, mas apto a manipular o ambiente, o bebê começa brincar ao produzir e repetir resultados que lhe pareçam interessantes. Cole e Cole (2004) escreve baseado nas etapas evolutivas de Piaget:

As primeiras origens do brincar podem ser observadas no comportamento sensório-motor, como quando os bebês chutam seus pés enquanto estão tomando banho pelo simples prazer de sentir e ver a água espirrando (uma reação circular primária). Mais tarde, a brincadeira sensório-motora vai além do próprio corpo do bebê e passa a incorporar objetos e relações entre objetos (reações circulares secundárias e terciárias) e a envolver outras pessoas, como na brincadeira de esconde-esconde (p. 246).

Em um estágio posterior, a criança utiliza os objetos imitando o uso real que os adultos fazem do mesmo, como por exemplo, ao brincar levando uma colher à boca. Mais

tarde, a criança consegue produzir imagens mentais dos objetos e, assim, lembrar e pensar sobre os mesmos sem tê-los presentes. E, com a aquisição da linguagem falada, a criança passa a utilizar símbolos para substituir objetos. A partir desse momento, ela pode tratar um objeto como se fosse outra coisa, como por exemplo, mexendo seu café com uma varinha, como se esta fosse a colher. Esse tipo de comportamento é denominado de jogo ou brincadeira simbólica (também conhecido por faz-de-conta). Nesse jogo, um objeto substitui, ou melhor, representa outro, como no caso da varinha, que substituiu/representou a colher (Piaget, 1975).

Bomtempo (2012) explica que a brincadeira simbólica é aquela na qual a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela e pode ser observada no comportamento de dar novos significados e funções aos objetos, no ato de adotar e representar papéis sociais variados e, na iniciativa de sugerir temas e cenários para as brincadeiras. A curiosidade e imaginação faz com que a força criadora das crianças não tenha limites:

Quando fornecemos a qualquer criança cubos para que ela aprenda a dominar o espaço ou para desenvolver sua coordenação, ela é capaz de encontrar utilizações múltiplas e, muitas vezes, opostas. Quando damos a uma criança um urso ou uma boneca, ela provavelmente, além de brincar com os usos previstos pela sociedade, descobre também outros empregos imprevistos e fantasias: senta o urso no sofá para contar-lhe uma história; faz com que ele viva mil aventuras imaginárias palpitantes; joga-o ao ar mais alto o possível pelo simples prazer de realizar coisas que não pode fazer com o próprio corpo (p.23).

Segundo a perspectiva piagetiana, conforme a capacidade de simbolização da criança progride, o faz-de-conta também aumenta em complexidade. Para Cole e Cole (2004), aos dois anos de idade, a brincadeira simbólica costuma ser solitária – mesmo que um grupo de crianças pequenas esteja brincando no mesmo lugar é provável que sua brincadeira não seja interconectada. No decorrer da primeira infância ela se torna mais

socializada: as crianças passam a desenvolver um faz-de-conta mais complexo, onde compartilha com o outro as regras que envolvem o cenário lúdico, realizando papéis inter-relacionados e complementares. Neste jogo sociodramático, os papéis representados e as regras costumam ser negociadas. Para exemplificar, os autores analisam e comentam um recorte de jogo simbólico de crianças americanas reproduzindo uma família (adaptado de Paley, 1984), no excerto a seguir:

As crianças estão representando papéis sociais e usando roteiros que encontram várias vezes em suas vidas cotidianas, na televisão ou nas histórias. Os bebês fazem ruídos estereotipados de bebês, as empregadas pegam coisas e os pais usam gravatas. Ao mesmo tempo em que estão representando seus papéis no mundo de faz-de-conta, as crianças estão também fora deles, dando direções de uma cena à outra e comentando a ação. O 'bebê' que se senta tem que ser instruído a se deitar e o menino é comunicado sobre o papel que ele pode representar (Cole & Cole, 2004, p. 380).

Vale ressaltar, no entanto, que os roteiros e os fenômenos sociais que as crianças representam em suas situações de faz-de-conta estão longe de serem imitações precisas da realidade. A criança reproduz o mundo adulto, mas com a liberdade de enfeitá-lo e preencher as lacunas do desconhecido com a imaginação. Moraes e Carvalho (1994) chamam atenção ao fato de que a brincadeira não é criação de um mundo próprio, diferente do mundo real, desconsiderando as leis que a regem e se libertando das pressões e restrições que ela impõe. Para elas:

Se há, na brincadeira de faz-de-conta, um distanciamento do indivíduo em relação à realidade física e social imediata, notamos também que seu comportamento não deixa de ser regulado por características dos objetos e pessoas sobre as quais imprime suas transformações simbólicas. Se a criança é o pai no brinquedo, ela é restrita pelo papel de pai compartilhado pelo seu grupo social, embora seja livre de sua realidade de criança (p.28).

Dessa forma, observa-se que a brincadeira sintetiza o uso de elementos ambientais, símbolos culturais e necessidades emocionais de forma livre e criativa. Bomtempo (2012) defende que o faz-de-conta proporciona aumento de flexibilidade nas respostas e adaptação às realidades que se vivencia. A mudança do conteúdo da brincadeira dramatizada, pode estar relacionada a mudanças das atividades rotineiras. Através do lúdico, a criança manipula os elementos novos de seu ambiente, os sentimentos que lhe causam e apropria-se deles. O resultado é um aumento no repertório, manutenção do senso de identidade e da continuidade da vida.

As brincadeiras simbólicas, sob a forma de jogo sociodramático, contribuem de maneira significativa ao desenvolvimento social da criança, ocupando grande parte de sua infância e fornecendo elementos para que ela possa se regular no contexto social a que pertence. Porém, independente da sociedade a que pertença, à medida que as crianças vão crescendo, essa modalidade do brincar vai ocupando um espaço cada vez menor de seu tempo. O que não significa que desapareçam com a idade, mas vão adquirindo uma nova forma. Isso ocorre porque na segunda infância as crianças passam a se envolver, também, em um novo tipo de brincadeira: os jogos baseados em regras. Estes jogos tem um propósito diferente das brincadeiras de faz-de-conta, pois nas brincadeiras que envolvem situações imaginárias, o importante é o brincar em si, a satisfação vem de exercer a imaginação na companhia de outras pessoas, enquanto nos jogos de regras, mesmo que a imaginação não esteja ausente, o objetivo explícito é vencer através da competição governada por regras explícitas, que devem ser respeitadas por todos os jogadores. (Cole e Cole, 2004).

Vygotsky (1984/2007) vai além dessa percepção, pois considera que não há brincadeiras sem regras. Para ele, a situação imaginária de qualquer forma de brincar já é regida por regras de comportamento, ainda que não seja um jogo com regras formais pré-



estabelecidas, sempre há presença de regras, ainda que ocultas, como por exemplo, em uma brincadeira de mãe e filha, a “mãe” deve obedecer a regras de comportamento materno. Julga, portanto, errônea a noção de que uma criança pode se comportar sem regras em uma situação imaginária. Do mesmo modo, afirma os jogos de regra, são jogos que possuem situações imaginárias, ainda que ocultas. Em um jogo de regras, como o xadrez, a imaginação também flui, já que o rei, o cavalo, a rainha e etc. só podem se movimentar de uma maneira determinada, assim é preciso imaginar os movimentos possíveis, por exemplo. O autor considera, ainda, que a evolução do brincar com predominância de situações imaginárias para o brincar com predominância de regras delinea o desenvolvimento da brincadeira infantil.

Vygotsky, assim como Piaget, estudou arduamente a brincadeira como uma atividade propulsora do desenvolvimento infantil. Porém, diferente do último, para quem a brincadeira acompanhava a competência cognitiva (inteligência e raciocínio esperados a cada estágio desenvolvimental), sem poder exceder; Vygotsky (1978) enxergava que a evolução pela brincadeira ocorre na interação da criança com o seu meio social, a depender dos papéis que experimenta e das tarefas que lhe são atribuídas. Isto é, na brincadeira com adultos ou pares mais experientes, a criança pode atuar em uma “zona de desenvolvimento proximal” – onde a criança é capaz de ir mais além de seu nível atual de desenvolvimento para um mais avançado (potencial) a partir de soluções de problemas com o auxílio de um interlocutor mais competente. Dessa forma, concordando com esta perspectiva, conclui-se que a brincadeira não deve ser enxergada como limitada à fase maturativa, mas sim como a que uma atividade que proporciona possibilidades diversas ao desenvolvimento e à aprendizagem social.

### **1.3 Brincadeira: produto e produtora de cultura**

Um aspecto que merece destaque, é a função da brincadeira na transmissão e na produção de cultura. Para além da realização de desejos individuais, as brincadeiras, principalmente o faz-de-conta, são recheadas de elementos que permeiam a cultura da qual a criança faz parte (além da própria cultura infantil). Jarvis (2009/2011) defende que é pelos diversos ganhos provindos da atividade lúdica – inclusive a aquisição da cultura de uma comunidade e preparação para a vida adulta que pesquisadores sustentarão esse fenômeno como tendo uma origem filogenética. Isto é, um comportamento selecionado pela natureza pela sua capacidade de tornar os indivíduos mais competentes e adaptados ao seu ambiente, aumentando as chances de sobreviver e reproduzir.

Em uma ótica evolucionista, o ímpeto da brincadeira existe e persiste em diversas espécies de mamíferos e aves porque oferece grandes vantagens para a sobrevivência desses seres vivos. A brincadeira oferece um ambiente de experimentação e os comportamentos que a compõe auxiliam no desenvolvimento e aprimoramento de habilidades que são de grande utilidade na vida adulta. Dessa maneira, o animal tem condições de chegar à adulez mais preparado, o que se configura em uma vantagem para a sobrevivência de sua espécie (Hansen, Macarian, Martins, Wanderlind & Vieira, 2007).

Quanto mais complexa é a sociedade, maior o tempo que os filhotes passam no período de desenvolvimento e mais ricas e variadas são as brincadeiras empregadas por eles. Entre os primatas, a sociedade humana é que possui a maior complexidade e com maior período de desenvolvimento do infante. No ser humano, a vantagem na execução são encontradas tanto a nível imediato – pelo prazer e bem-estar que causa – quanto em longo prazo, pela grande aprendizagem que acarreta para toda vida (Jarvis, 2009/2011). Spinelli, Nascimento e Yamamoto (2002) destacam três funções apontadas na literatura

sobre os ganhos da brincadeira: tornar os indivíduos mais flexíveis, promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras e propiciar a aprendizagem social.

Segundo Bussab e Ribeiro (1998), o principal diferencial do homem em relação a outras espécies é o seu modo de vida cultural altamente especializado, marcado pelo uso da linguagem e outras formas de representação simbólicas. A cultura é marcada pelo acúmulo de informações que isenta os indivíduos de terem que aprender por ensaio comportamentos importantes para a sobrevivência e adaptação ao ambiente tudo de novo, a cada geração. Através do compartilhamento de informações também é possível a adição de estratégias e técnicas eficientes decorrentes da experiência de cada espécime.

Segundo estes autores, o contexto cultural é formado por crenças, práticas e rituais que são transmitidos socialmente seja por exposição ao modelo, seja por instruções dirigidas. E, justamente por representar uma estratégia adaptativa e de sobrevivência bastante eficaz, foi que a seleção natural agiu a favor de inúmeras características que otimizem a transmissão cultural. Ao lado da capacidade precoce de travar vinculações sociais e afetivas, o comportamento lúdico é destacado como umas das trocas interacionais que torna possível a apropriação cultural.

Atualmente, é admitido o fato que jogos e brincadeiras têm sido marcado por símbolos que permeiam o universo cultural no qual acontecem (Carvalho & Pontes, 2003). Todavia, os elementos trazidos a atividade lúdica não se restringem a cultura macro, mas englobam, especialmente, aspectos do grupo social específico ao qual os brincantes convivem. Exemplos: dentro de um mesmo Estado, as brincadeiras podem variar bastante conforme a classe social, a localização da residência (urbana ou rural) e, até mesmo, às crianças que compõe o grupo do brinquedo.

Corsaro (2002, 2009) se dedica a estudar o fenômeno microcultura da criança. Esse autor afirma que no passado, considerava-se que a brincadeira era meio da criança

absorver a cultura do mundo adulto. Hoje, contudo, atribui-se a crianças o papel de agente ativo de sua socialização e desenvolvimento. A brincadeira é um meio no qual existe a possibilidade de interagir e de experimentar papéis presentes em seu contexto social e exercê-los, conforme for a sua vontade. Porém, mais que reprodução cultural, ao brincar, a criança externaliza sua compreensão dos eventos sociais ao mesmo tempo que os reveste de novos significados sociais, incorpora novos elementos e auxilia na mudança cultural.

A expressão “reprodução interpretativa”, empregada pelo autor, salienta que as crianças não se apropriam de informações do meio de forma passiva, mas se valem de seu papel ativo por meio de processos de significações decorrentes da interação social. A interpretação dada pelas crianças a informações da macrocultura e compartilhada entre colegas de interação é definida como “cultura entre pares”. Autores como Carvalho e Pedrosa (2002), Pontes e Magalhães (2003), Carvalho e Rubiano (2004) têm constatado a existência de uma cultura própria que permeia os grupos de brincadeira infantil.

Morais e Otta (2003) definiram o conceito de “zona lúdica” para abarcar os espaços e as variáveis que influenciam diretamente o brincar. Elementos como o ambiente físico propriamente dito, as condições sociais, o espaço temporal (o tempo dedicado a ludicidade), e a esfera individual dos brincantes (recursos, motivações, experiências e etc.). Dessa forma, para melhor compreensão das formas e conteúdo das brincadeiras, vale a pena considerar as atitudes dos adultos (de liberdade ou restrição à atividade), a atividade econômica da família, os brinquedos disponíveis, o local (rua, casa, praia...), presença ou ausência de parceiros (irmãos, amigos), a idade deles, entre outros.

É por essa característica de se utilizar de papéis e símbolos culturais que pesquisas têm sido realizadas a fim de analisar como as brincadeiras ocorrem em diferentes contextos: comunidades ribeirinhas (Pontes, Magalhães & Marin, 2008; Texeira & Alves,

2007), crianças moradoras de rua (Cerqueira & Koller, 2003); aldeia indígena (Bichara, 2003; Gosso, Morais & Otta, 2006); comunidade praiana (Gosso, Morais & Otta, 2006; Seixas, Becker & Bichara, 2012), entre outros. Estes estudos têm constatado que as brincadeiras trazem temas realísticos relacionados com vivência cotidiana, como as atividades domésticas, ocupação dos pais, símbolos religiosos, meios de transportes, utensílios. Na fantasia, as crianças refletem aquilo que vivenciam em seu ambiente sociocultural.

Dessa forma, questiona-se sobre elementos ambientais e culturais que crianças em acolhimento institucional representam em brincadeiras simbólicas. Essas crianças estão inseridas em uma realidade urbana, contudo, não tem o cotidiano estruturado da mesma forma que uma criança que cresce em família. Ao considerar que a brincadeira está intrinsicamente relacionada com o desenvolvimento da criança, sendo um meio de comunicação e acesso utilizado por ela, capaz de manifestar suas concepções sobre o cotidiano vivenciado e, ao mesmo tempo, ser válvula de escape de tensão e conflitos emocionais, alguns estudos têm a utilizado como forma de compreender as percepções de relacionamentos e rotinas de crianças em instituições, como também fazê-las expressar conflitos emocionais.

Pereira, Lira e Pedrosa (2011), através de entrevistas informais e da observação de brincadeiras estruturadas, investigaram as significações de famílias por crianças pequenas em creches. Como procedimento, convidaram-se grupos de quatro crianças para um cenário lúdico pré-organizado com objetos estimuladores de faz-de-conta e foi solicitado aos participantes que “brincassem de família”. Em seguida, as pesquisadoras conversaram com as crianças sobre a situação representada na brincadeira. Como resultado, os pesquisadores afirmaram que a escolha dos personagens desempenhados oferece informação sobre quem constitui a família na perspectiva infantil. Também foi

possível observar comportamentos e atividades atribuídos às relações familiares, por exemplo: se por um lado, as interações entre os personagens foram permeadas de demonstração de afeto, diversão e lazer; por outro, pais tinham a função de advertir os filhos e o ato de cuidar implicava em dispensar ordens aos personagens cuidados.

Do mesmo modo, Martins e Szymanski (2004) se utilizaram de registros de filmagens de episódios lúdicos para acessar os significados que as crianças em acolhimento institucional atribuem às relações familiares. Devido à pouca idade das crianças, as pesquisadoras acreditam que a interpretação de interações lúdicas seja mais confiável para o acesso dos significados de família, do que o próprio relato verbal. Durante a coleta, episódios de interações lúdicas em situação natural foram filmados. As crianças trouxeram configurações familiares que são tanto resultado da participação no mundo cultural, quanto, representações de situações já vividas por elas. O conteúdo das brincadeiras misturavam aspectos da rotina institucional com a rotina doméstica e, sobretudo, expressavam o desejo de ter uma família harmoniosa, fonte de amor e afeto. Os achados revelaram ainda efeitos positivos que advém da relação entre pares para as crianças institucionalizadas, uma vez que, na ausência de adultos, elas podem externalizar sentimentos e pensamentos, elaborar afetos e carências.

Outras pesquisas se utilizam de um instrumento lúdico – o brinquedo terapêutico – como forma de investigar as vivências emocionais e representações de infantis. Esse instrumento permite dramatização de papéis, conflitos e catarse, além de auxiliar na assistência e terapia de crianças (Ribeiro, 2002). Giacomello e Melo (2011) lançaram mão dessa técnica como forma de alcançar, fenomenologicamente, a experiência de crianças em acolhimento institucional. Nas sessões de brinquedo terapêutico foram expressos sentimentos, fantasias, desejos e críticas ao ambiente onde vivem, além de emergirem conteúdos referentes à rotina e aos relacionamentos interpessoais na instituição. Dessa

forma, conclui-se que a observação de brincadeiras é uma técnica eficaz para investigar a subjetividade de crianças fragilizadas por violências, negligência e maus-tratos que se encontram em medidas protetivas.

#### **1.4. Questões teóricas e metodológicas da pesquisa com crianças**

Desde que as ciências tomaram as crianças como objetos de estudo, muitas técnicas foram criadas para avaliar suas habilidades e desempenho em diversas tarefas, tendo os aspectos objetivos como alvo de interesse. Muitas são as pesquisas sobre as crianças, mas ainda são escassos estudos que busquem desvendar as particularidades da subjetividade infantil, trazendo à tona os desejos, as percepções, os julgamentos, os interesses etc. E, quando existem, muitos pesquisadores recorrem a adultos para a captação de informações relevantes, entretanto, os adultos oferecem apenas um reflexo impreciso do que vem a ser o mundo infantil. Existe uma desconfiança em tomar crianças como sujeitos capazes de compreender e descrever suas experiências de vida, como também uma crença de dificuldades inerentes em se tomar crianças como sujeitos de investigação (Cruz, 2008; Murray, 2000).

Todavia, como salienta Bronfenbrenner (2005/2011), na almejada compreensão sobre os fatores que interferem e orientam o desenvolvimento humano, não se pode negligenciar os elementos subjetivos. Na interação com o ambiente físico e social, existe um sujeito que age e responde a esse ambiente – da maneira como ele é percebido. Por isso, é importante a realização de estudos que captem as percepções, representações, experiências, expectativas das pessoas em desenvolvimento – mesmo que elas sejam crianças.

O ato de realizar pesquisas com crianças (e não sobre crianças), implica no reconhecimento delas enquanto agentes sociais, pessoas que interferem ativamente

sobre seu ambiente, com história de vida singulares, com competência para o discurso e para as trocas culturais. A vivência da subjetividade infantil vai além da reprodução das estruturas e símbolos culturais dos adultos. Existem culturas infantis alicerçadas não só na reprodução, mas também, na produção de significações sobre as suas próprias vidas e sobre as possibilidades de construção de sua existência (Corsaro, 2002; Rocha, 2008).

O aumento de pesquisas cujo método incluía a escuta da criança como fonte de informação sobre a sua experiência, além de resultar do reconhecimento delas enquanto agentes sociais, também é reflexo da legitimação da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos. Segundo Alderson (2005) e Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011), a partir da aceitação da criança como sujeito de direito, sua “voz” passa a ter um valor que não existia antes. As repercussões podem ser encontradas na reformulação de leis, na implementação de políticas públicas, nos serviços de assistência e proteção e, igualmente, nas realizações de pesquisas. Conforme o art. 12º da Convenção dos Direitos da Criança (1990) e o direito fundamental à participação (ECA,1990), crianças e adolescentes têm o direito de emitir opiniões e de participar das decisões que digam respeito às suas vidas, considerando sua idade e maturidade.

Entretanto, considerar a criança como tendo capacidade e direito de se expressar, não significa que se deve inquiri-la com a mesma práxis a que se faz a um adulto. Crianças e adultos se encontram em diferentes momentos do ciclo desenvolvimental e são óbvias as diferenças quanto à maturidade comunicativa e cognitiva, o poder e o tamanho físico que interferem na realização de pesquisa. Essas diferenças precisam ser consideradas e administradas para tornar o processo investigativo fluído (Corsaro, 2005; Murray, 2000).

Quanto a escolha das técnicas de coleta de informações, é necessária atenção no planejamento da pesquisa para adequar as técnicas ao nível de maturação dos



participantes. Segundo Murray (2000), crianças na faixa etária entre três a seis anos, apesar de já terem alcançado ganhos no desenvolvimento cognitivo e serem mais independentes dos pais, em relação aos bebês, são mais bem investigadas através de técnicas observacionais, uma vez que haverá dificuldades em estabelecer trocas comunicacionais ricas. Entre as técnicas observacionais, o autor destaca a observação de episódios de brincadeiras, como o uso do brinquedo terapêutico, como forma de acessar as vivências e sentimentos infantis.

Para Docherty e Sandelowski (1999), a partir dos seis anos de idade a criança já alcançou capacidade cognitiva e linguística para ser entrevistada. Nessa idade, a memória já amadureceu e o processo de armazenamento, recuperação e comunicação de eventos concernentes a sua experiência de vida já é confiável. Para Murray (2000), contudo, será a partir dos sete anos de idade, quando a criança entra na fase da escolaridade, que o uso de entrevistas se torna mais adequado. A aprendizagem de habilidades acadêmicas como a escrita, leitura, o uso do pensamento lógico, torna a criança mais autoconfiante e capaz para trocas comunicativas com adultos desconhecidos. Em idade escolar, o desenho também se destaca como técnica de coleta de dados, pois é capaz de encorajar a expressão de sentimentos, necessidades e preocupações que a criança tem dificuldades de compartilhar através da conversa e que não podem ser facilmente obtidas através da observação.

O mais seguro para garantir a atenção da criança que está participante como voluntária de pesquisa é o uso de diferentes tipos de métodos de coletas de dados que tornem o processo investigativo divertido e interessante para ela, como entrevistas, desenhos, fotografias, brincadeiras e etc. A utilização de métodos lúdicos faz com que a criança se sinta mais desinibida e facilita o estabelecimento de uma relação de confiança com o pesquisador, que na maioria das vezes será um adulto desconhecido. Como

também, essa estratégia é adequada para crianças menores que tem pouca capacidade de concentração (Punch, 2002).

### **1.5.O acolhimento institucional no Brasil**

Para identificar nas brincadeiras simbólicas aspectos referentes ao cotidiano do abrigo é necessário ter conhecimento sobre os serviços de acolhimento institucional provisório, as crianças as quais atendem e de que forma esses ambientes se configuram como o contexto de desenvolvimento infantil. Inserir crianças e adolescentes em instituições fechadas para prover cuidados totais quando a família não for considerada capaz, faz parte da história do Brasil há muito tempo. Inicialmente, crianças órfãs, abandonadas e carentes eram acolhidas por igrejas e instituições particulares que realizavam estes atos de forma assistencial e caritativa. Somente mais tarde que o Estado irá interceder nos serviços de institucionalização de crianças e adolescentes. Na virada do século XIX, após a abolição da escravidão, um grande contingente de famílias pobres e escravos libertos circulava sobre a cidade e incomodavam a população. A intervenção estatal se focou principalmente nas classes pobres, tidas como fontes de doença e desordem, o problema passou a ser visto como de ordem social e moral. As configurações das medidas tomadas na época eram higienistas, tinham por fim tirar do olhar da sociedade mais abastada as mazelas sociais e trancafiá-las em grandes instituições (Abreu & Martinez, 1997; Rizzini & Pilotti, 2009; Rizzini & Rizzini, 2004).

Criou-se a categoria menor abandonado para definir crianças e adolescentes que na ausência dos pais ou na incapacidade desses de prover condições de vida adequadas. Muitos, talvez a grande maioria dos usuários desses serviços tinham famílias, que eram consideradas inaptas, desestruturadas e culpabilizadas pela perda do pátrio-poder. Da década de 1920 até o final dos anos 1970, as políticas públicas destinadas aos

adolescentes em conflito com a lei e às crianças abandonadas eram caracterizadas pelo modelo higienista de segregação e internação, tanto na esfera jurídica quanto na assistencial (Rizzini & Pilotti, 2009; Rizzini & Rizzini, 2004;). As diversas versões dos Códigos de Menores definiam medidas de confinamento que duravam anos, senão até a maioridade penal, como se estes jovens ameaçassem a sociedade e, assim, reforçavam a discriminação e o atendimento aos mesmos sem o suporte familiar, a saber: Serviço de assistência à criança abandonada (década de 1920), SAM (Serviço de Atendimento ao Menor, 1941), FUNABEM (Fundação Nacional de Assistência ao Menor, 1964; Abreu & Martinez, 1997).

Em 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e dos Adolescentes (1990), inspirada na Convenção do Direito da Criança. Conhecido como doutrina da proteção integral, o Estatuto considera a criança e o adolescente como sujeitos de direitos em peculiar condição de desenvolvimento, para quem se deve oferecer uma atenção diferenciada. Segundo o artigo 4º, passa a ser obrigação da família, da comunidade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação de direitos da criança e do adolescente, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, entre outros.

Em ocasiões nas quais os direitos das crianças estão ameaçados ou violados por ação ou omissão do Estado ou por falta, omissão ou abuso dos pais, o ECA (1990) irá propor um rol de medidas protetivas (art. 101) para salvaguardar não só a crianças, como também a família (como medidas de orientação, apoio, encaminhamento, inclusão em programa de auxílio financeiro, tratamentos a dependentes químicos, entre outras). Entre estas medidas, o acolhimento institucional surge como a sétima medida, com caráter provisório e excepcional, até que se viabilize o retorno à família de origem, e quando não for viável, a inserção em família substituta.

Dessa forma, para que a medida de acolhimento seja tomada é necessário que se verifique a presença de fatores de risco em seu contexto de vida, tais como violências, negligência, abandono, bem como devem ser esgotadas outras medidas protetivas, como a colocação em família extensa. Assim, o ECA torna possível proteger a criança e o adolescente sem romper os vínculos familiares e sem proceder com a institucionalização (Siqueira, 2012).

No que condiz ao histórico de institucionalização, o ECA (1990) foi um grande avanço e mudança de paradigma: condena-se a prática centenária da retirada da criança do lar por condição de pobreza, ficam estabelecidos os critérios de excepcionalidade e temporariedade, o acolhimento é apenas uma das alternativas em casos de violação dos direitos e dar-se ênfase ao direito à convivência familiar e comunitária (Rizzini, Rizzini, Naiff & Baptista, 2007), com prioridade à família de origem, onde a criança já construiu laços e, apenas quando as tentativas de tornar família originária um ambiente salutar de desenvolvimento forem esgotadas, será a criança encaminhada para a adoção.

É importante considerar que esta lei também entra detalhes sobre como os serviços de acolhimento devem proceder. Entre os princípios definidos pelo ECA (1990), cita-se: preservação dos vínculos familiares, atendimento personalizado e em pequenos grupos, não desmembramento do grupo de irmãos, participação na vida da comunidade local, participação de pessoas da comunidade no processo educativo, a execução de atividades culturais, esportivas e de lazer, fornecimento de informações a criança e o adolescente sobre sua permanência na instituição, entre outros.

Sobre os princípios expostos, pode-se afirmar que eles representam o fim do isolamento que costumava permear a internação de jovens em orfanatos e asilos no passado, pois permite que ele tenha acesso a serviços ofertados na comunidade, tais como escolas, atendimento em posto de saúde, cursos esportivos, oficinas

profissionalizantes e, por conseguinte, a minimização os efeitos do acolhimento (Siqueira, 2012).

Todavia, muitos estudos têm mostrado que, em algumas instituições de acolhimento, alguns progressos advindos com o ECA (1990) ficaram no papel. Nem sempre é ofertado uma atenção personalizada; a relação mantida com os adultos podem ser instáveis e com pouca demonstração de afeto e, por fim, a criança e adolescente pode ficar afastado de sua família e ter pouca inserção na comunidade (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007<sup>a</sup>, 2007b; Parreira & Justo, 2005; Rizzini & Rizzini, 2004; Silva, 1997).

A qualidade de excepcional e temporário também se mostraram aspectos pouco respeitados do acolhimento institucional. Na prática, as institucionalizações aconteciam descriteriosamente, por despreparo dos técnicos dos órgãos de proteção (Rossetti-Ferreira et al., 2011) ou por falta de programas sociais que executem ações capazes de contornar as dificuldades mais simples que auxiliem as famílias na criação de seus filhos (Guará, 2005). A inserção familiar muitas vezes era demorada e, em alguns casos, nunca aconteciam, e assim a instituição de acolhimento provisório era o lar durante muitos anos para crianças e adolescentes, seja continuamente ou através de inúmeros reingressos (Cavalcante et al., 2007b).

Tais fatos são apontados como herança e resquícios do passado, isto é, no Brasil, se instalou uma “cultura de institucionalização”, embasada no mito de que famílias pobres são inaptas no cuidado a sua prole e de que, nessa linha de raciocínio, instituições de acolhimento são melhores lugares para seus filhos crescerem (Rizzini & Pilotti, 2009; Rizzini & Rizzini, 2004). Contudo, é incorreto afirmar que atos de negligência, abandono e maus tratos, são apenas resultados da pobreza e injustiças sociais. Ainda que se implementem políticas públicas mais eficazes, essas mazelas sociais não serão erradicadas e o afastamento familiar será necessário. Se considerar que em condições de maus-tratos e exploração em crianças e adolescentes vivem, tornar-se-á explícito que o

acolhimento institucional pode sim ser considerado uma medida de proteção (Siqueira & Dell'Aglio, 2006). Estudiosos têm chamado atenção ao fato de que as instituições de acolhimento oferecem vantagens quanto à segurança e bem-estar, uma vez que oferece, a um só tempo, moradia, alimentação, cuidados diários e atenção (Cavalcant et al., 2007a).

Por isso, atualmente o governo federal têm empreendido esforços a fim de alterar a realidade desses serviços, para fazer valer os direitos à convivência familiar e comunitária, e realmente serem capazes de se tornar um espaço de proteção, evitar que desencadeiem prejuízos, como também, sejam capazes de restaurar os males surgidos das condições de violência ou negligência que levaram ao acolhimento institucional. Sobre isso, o levantamento nacional de (2013) diz:

O acolhimento institucional deve ser oferecido em diferentes modalidades, como abrigo institucional para pequenos grupos, casa-lar e casa de passagem, induzindo ao abandono de grandes abrigos, cujo regime se revelou incompatível com o atendimento individualizado da criança e do adolescente, sobretudo no que se refere ao refazimento de seus laços familiares, quando possível, e à construção de vínculos comunitários. Na prática comprovou-se que o modelo de abrigo institucional isolava a criança e o adolescente de seu contexto familiar e comunitário e constituía ambiente que favorecia as diversas espécies de violação de direitos (Brasil, 2013).

Seguindo esta linha, em 2006 foi elaborado o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, com estratégias, objetivos e diretrizes para a prevenção do rompimento dos vínculos familiares, na importância de políticas públicas que ofereçam apoio e assistências às famílias, na reordenação e qualificação dos serviços de acolhimento (inaugurando o Programa de Famílias Acolhedoras), no investimento às famílias de origem ou na colação

em famílias substitutas, com ênfase na excepcionalidade e provisoriedade das medidas protetivas (acolhimento institucional ou familiar).

Mais tarde, em 2009, através de uma Resolução Conjunta do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), foi criado o manual de “Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” a fim de regulamentar, reordenar e oferecer critérios norteadores aos serviços de acolhimento institucional no Brasil.

O manual sugere que estes serviços estruturem seu atendimento pautando-se e reforçando sete princípios já destacado pelo ECA (1990), a saber: 1- excepcionalidade do afastamento do convívio familiar; 2- provisoriedade do afastamento do convívio familiar; 3- preservação e fortalecimento dos vínculos familiares; 4- garantia de acesso e respeito à diversidade e não-discriminação; 5- oferta de atendimento personalizado e individualizado; 6- garantia de liberdade de crença e religião; 7- respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem.

De acordo com as Orientações Técnicas, quando o afastamento familiar for realmente necessário, tanto o acolhimento quanto a retomada ao convívio familiar devem ser realizados com base em parâmetros que possam garantir condições favoráveis à adaptação e bem-estar da criança e do adolescente. Um ponto que merece ser enfatizado, é que crianças e adolescentes com vínculos de parentesco não devem ser separados ao serem encaminhados para serviço de acolhimento, exceto se isso for contrário ao seu desejo ou interesse, ou ainda, se houver claro risco de violência.

Os esforços devem ser empreendidos, ainda, no sentido de assegurar a individualidade e a identidade das crianças e dos adolescentes sob medida protetiva, o que é possível, conforme propõe o documento, através da oferta de atendimento personalizado e individualizado, logo, o atendimento deverá ser oferecido para um

pequeno grupo e propiciando espaços privados, objetos pessoais e registros, inclusive fotográficos, sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente.

Este documento oferece parâmetros para o funcionamento dessa medida de proteção, classificando-a em quatro modalidades: abrigo institucional, casa-lar, serviço de acolhimento em família acolhedora e república. Com relação ao abrigo institucional, que foi o modelo de instituição em que a pesquisa foi realizada, ele oferece serviço de acolhimento provisório, até que a situação familiar seja definida, para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos que foram afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de acolhimento institucional. Este serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência (constituída por salas de estar e jantar, quartos, ambientes de estudos, cozinha, área de serviço, área externa, além de espaços para reunião, coordenação e equipe técnica e sem placas que remetam à natureza institucional e evitando-se nomenclaturas que possam gerar estigmas) e deve estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo um ambiente acolhedor e digno, com um atendimento personalizado e em pequenos grupos (no máximo 20 crianças e adolescentes por equipamento), favorecendo o convívio familiar e comunitário, com uso de serviços disponíveis na comunidade local. Deve-se evitar especializações e atendimentos exclusivos, tanto quanto, discriminação e segregação, seja por questões de idade, gênero, deficiências e etc. Atendimentos especializados, quando necessários, devem ser buscados na articulação com as redes de serviços. Espera-se que haja o cuidado de não se distanciar-se excessivamente do ponto de vista geográfico e da realidade socioeconômica das crianças e adolescentes acolhidos. Com intuito de assegurar a rotina e vinculação com educadores/cuidadores, estes deverão trabalhar preferencialmente com tarefas e horários fixos, evitando-se esquemas de plantão. É necessário que, independente de se tratar de órgãos governamentais ou não governamentais, deverá ser



respeitado o número mínimo de profissionais necessários, a carga horária mínima e o cumprimento das atribuições elencadas neste documento.

Já em 2013, é divulgado o “Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no país”. O referido decreto teve como objetivo regulamentar e uniformizar as fiscalizações realizadas nas entidades e nos programas de acolhimento institucional e familiar pelas unidades do Ministério Público. Essas fiscalizações em instituições de acolhimento institucional e programas de acolhimento familiar também tiveram como fim monitorar os objetivos definidos pelas políticas públicas de promoção a convivência familiar e comunitária, isto é, o relatório verifica os índices de institucionalização, o reordenamento e monitoramento dos serviços de acolhimento, o estímulo à elaboração de projetos político-pedagógicos e de planos individuais de atendimento (regulamentados no manual Orientações Técnicas), bem como o fortalecimento da autonomia dos adolescentes mediante inclusão em programas de educação tecnológica e profissional (CNMP, 2013).

Por fim, este relatório faz um levantamento acerca dos serviços de acolhimento, tendo identificado 2.754 das entidades que realizam acolhimento familiar ou institucional no país. O acolhimento em instituições ainda é o mais frequente, totalizado em 2.598 instituições, ao passo que existem apenas 156 serviços de acolhimento familiar (a maior parte existente na região sul). Entre as modalidades casa-lar, casa de passagem, acolhimento familiar e abrigo, no norte do país, os abrigos totalizam quase 90% dos serviços de acolhimento.

Ao reunir dados coletados em 2013 em 2.370 em entidades de medida de proteção, número que correspondente a 86,1 % do total, encontrou-se o número alarmante de 30.000 crianças e adolescentes em afastamento familiar, residindo em abrigos, casa-lares, casas de passagens ou com famílias acolhedoras. Entre os motivos

desencadeantes do acolhimento, no momento da inspeção realizada em abrigos e caseiros, foi apurado que, em mais de 80%, os pais ou responsáveis eram negligentes e dependentes químicos, 70% abandonaram os filhos e em torno de 60% dos jovens sofriam violência doméstica, da qual 45% era abuso sexual. Mais de 75% dos atendidos não recebem visitas familiares, logo, as chances de reinserção nas famílias de origem é baixa – o que aumenta o tempo que esses jovens irão residir em espaços de acolhimentos. Quando os jovens são portadores de deficiências, muitos irão passar a vida toda. O grande número de crianças e adolescentes em afastamento familiar e o tempo em que eles residem em espaços de acolhimento chamam atenção ao fato de que estas instituições são o ambiente de desenvolvimento de muitos jovens no país.

#### **1.6. Instituição de acolhimento como contexto de desenvolvimento**

Fundamentados no paradigma de que no estudo do desenvolvimento humano é essencial examinar as características do contexto onde ocorre, sustentados em teorias amplamente consolidadas como a Bioecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979/ 1996; 2005/2011), nicho desenvolvimental (Super & Harkness, 1994) e Rede de Significações (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004) diversas pesquisas têm investigado as instituições de acolhimento provisório em suas peculiaridades, possibilidades e limites ao desenvolvimento das pessoas que lá vivem por curtos ou longos períodos de sua vida (Siqueira & Dell’Aglia, 2006; Rosa et al., 2010). Esses estudos têm como intuito examinar aspectos elencados pela literatura como relevantes ao amadurecimento saudável de crianças e adolescentes, independentemente dos ambientes onde vivem. Dessa forma, a rotina e atividades desenvolvidas, os relacionamentos estabelecidos com adultos e pares, o ambiente e seus recursos físicos e sociais, a percepção sobre o ambiente e a rede social, as crenças que os educadores dispensam aos adolescentes que lá se encontram, tem sido foco de investigação.

A partir do momento em que a criança encontra-se na instituição, esta passa a materializar as condições nas quais realiza suas atividades e desenvolve competências cruciais no que tange à sociabilidade e à constituição da personalidade (Carvalho, 2002). Elas passam a ser o local onde crianças e adolescentes permanecem por muito tempo, desempenham papéis, realizam aprendizagem, constrói relações – constituindo um ambiente ecológico promotor de desenvolvimento (Cavalcante, Silva & Magalhães, 2010). Segundo Carvalho (2002), quando nos antigos moldes de grandes abrigos, esses espaços são muito específicos, caracterizado por possuir uma estrutura não-familiar, intensa convivência entre crianças e ausência de espaços individualizados para elas. É preciso considerar que a primeira peculiaridade de uma criança ou adolescente em acolhimento é a ruptura que este sofre com seus cuidadores primários, família extensa, vizinhos, amigos e toda rede social e de apoio com quem convivia antes de ser inserido em uma instituição. Muitas pesquisas se focam nos efeitos da separação da figura materna, mas a verdade é que o sofrimento advém não só do afastamento da mãe, mas de todas as pessoas que eram significativas e até com as menos significativas, mas que faziam parte de seu cotidiano e constituíam aquilo que a criança conhecia como sua realidade.

Como afirma Tinoco e Franco (2011) não serão apenas as perdas que causam distúrbios, mas os acontecimentos que a precedem e a sucedem. A subjetividade da criança ou do adolescente já está envolvida em situações de vida adversas que desencadearam o seu acolhimento. Seja violência física, abuso sexual, negligência, drogadição dos pais, abandono, pobreza, sejam quais forem os motivos, eles costumam interferir negativamente sobre o desenvolvimento emocional, social quando não, no amadurecimento físico. Sobre isso a autora fala:

Para a criança que é institucionalizada, o mundo que ela conhecia deixa de existir – ainda que temporariamente – tendo que passar por um grande

desafio: incorporar em sua história um novo mundo e novas referências. O universo que lhe era familiar e conhecido, mesmo que algumas vezes conturbado e perigoso, é substituído pela instituição que a recebe. Isto pode fazer com que sua identidade fique ameaçada, pois perde os alicerces que a sustentam: seus pais, cultura familiar, comunidade. O passado, o presente e o futuro ficam abalados, e a criança perde a sensação de segurança e controle em relação ao que vai acontecer com ela (p.2).

A criança está fragilizada e precisa ingressar em um ambiente acolhedor, elaborar o luto, construir novos vínculos e ser capaz de regenerar suas feridas, aumentar a autoconfiança até o momento em que possa regressar a uma família (se isso vier a acontecer). Contudo, os cuidados de familiares são substituídos pelos serviços de profissionais com quem não há laços de consanguinidade e, inicialmente, nem de afinidade. E a atenção dos profissionais é compartilhada com um conjunto de pares em situação semelhante. Sobre isto, os estudiosos do desenvolvimento entram em consenso sobre uma das premissas mais importantes sobre o acolhimento em instituições: para promover a resiliência e superar a angústia, é extremamente necessário a possibilidade de estabelecer novos vínculos afetivos de caráter sólido, caloroso e estável com um (ou mais) adulto de referência (Bowlby, 1979/2001; Bronfenbrenner, 2005/2011; Cavalcante et al., 2007; Cavalcante et. al, 2010; Nogueira & Costa, 2005; Tinoco, 2001).

Educador, cuidador, monitor, mãe e pais sociais são os nomes dados ao funcionário que têm a função de substituir os cuidados maternos e familiares durante o período de separação do lar. Estes são os profissionais que estão cuidando, orientando, ensinando, propondo programações, acompanhando e vigiando atividades de brincadeiras, interações estabelecidas com outras pessoas. Ao considerar o tempo e a frequência com que convivem com as crianças e adolescentes, além da importância de suas atividades desempenhadas – existe a expectativa de sejam esses os adultos que

servirão de modelo, referência e apego para as crianças nos momentos em que estão longe de seus familiares (Cavalcante et al., 2007<sup>a</sup>; Cavalcante et al., 2010; Nogueira & Costa, 2005; Tinoco, 2001). Nas Orientações técnicas (Brasil, 2006), está regulamentado como a principal função desse profissional, justamente, o estabelecimento de um relacionamento marcado pela intimidade e afeição, com está exposto no seguinte trecho:

Em função de sua importância, o educador/cuidador e a família colhedora devem ter clareza quanto a seu papel: vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, evitando, porém, 'se apossar' da criança e do adolescente ou desvalorizar a família de origem ou substituta (pág. 54).

Como se pode perceber, existe uma linha muito tênue entre cuidar, afagar, orientar e se oferecer enquanto figura de apoio sem, contudo, confundir essa função com a prática da paternidade ou de um professor. Por isso, pesquisas têm mostram na vivência desses profissionais, é muito difícil cuidar dessas crianças de maneira afetuosa, carinhosa, se apegar, para depois sentir a angústia da separação no momento do desligamento (Corrêa & Cavalcante, 2012). Às vezes, mesmo com a consciência do quanto a criança ou o adolescentes precisam de carinho e zelo, eles preferem se afastar emocionalmente para não sofrer com um envolvimento no qual o rompimento será inevitável em algum momento. Após o desligamento, permanece a preocupação com o bem-estar e futuro do jovem (Forgearini & Arpini, 2009; Nogueira & Costa, 2005). Por outro lado, as últimas autoras citadas indicam a necessidade de temperança na forma como o vínculo é formado – quando o apego é excessivo, as cuidadores podem rivalizar com os familiares por ciúmes e até dificultar a reaproximação.

Por essas questões, a literatura tem apontando a necessidade de se investir nesses profissionais, realizar uma seleção que identifique pessoas com perfil para este trabalho, oferecer espaços para onde eles possam compartilhar angústias e experiências,

além da realização de capacitação (Corrêa & Cavalcante, 2012; Nogueira & Costa, 2005; Salina-Brandão & Willians, 2009). Segundo as Orientações Técnicas (2006), o ideal é que após a seleção de pessoas com o perfil necessário para atividade de cuidado e orientação a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, se realize capacitações introdutórias e práticas, além de educação continuada.

O treinamento é de grande valor para profissionais que irão lidar com crianças e adolescentes em situações tão delicadas, quando as condições de trabalho nem sempre são as melhores. As condições físicas, o quantitativo de colaboradores, a relação com a gerência, os salários e o clima organizacional são condições que interferem no trabalho (Corrêa & Cavalcante, 2012; Filocreão, 2010; Salina-Brandão & Willians, 2009). Normalmente os cuidadores tem que responder às necessidades individuais de várias crianças ao mesmo tempo, como a de higiene, alimentação, além das demandas afetivas. A energia e atenção requerida dos adultos se tornam mais intensas quando as crianças são menores e ainda mais marcantes porque na privação dos cuidados parentais elas se tornam mais carentes. Assim, as exigências por disponibilidade – principalmente a afetiva - podem ficar além de suas possibilidades se levarem em consideração o número de crianças por educador, a intensa carga de trabalho e a falta de preparo para exercer tal função (Corrêa e Cavalcante, 2012; Filocreão & Magalhães, 2011; Rosa et al., 2010). Ainda que as Orientações Técnicas (2009) definam como parâmetro a proporção de um educador para dez crianças por turno, pesquisadores têm contestado esse número, pois, dependendo da atividade realizada e da faixa etária das crianças, a ofício continua desgastante e pode não ser o suficiente para a oferta de um cuidado de qualidade e interferir negativamente sobre o trabalho que está sendo realizado (Filocreão & Magalhães, 2011; Rosa et al., 2010).

Além desses fatores, Corrêa e Cavalcante (2012) também acrescentam outra questão presente no discurso dessas profissionais: elas entendem que o papel do

educador deve se concentrar mais na orientação, relação afetuosa e atividades de cunho pedagógico, porém, diante da realização de um esforço físico extenuante requerido no cuidado de várias crianças ao mesmo tempo, atenção e vigilância contínua, a oferta de higiene em coletividade (banho, troca, alimentação), elas se sentem sem condições de exercer adequadamente função desejada. Em suas perspectivas, elas são babás – e esse cargo é por elas desvalorizado, gerando frustração e insatisfação com o trabalho, especialmente quando possuem formação superior.

Segundo Veríssimo (2001), o trabalho da educadora em instituições infantis é muito desgastante porque ela é constantemente requisitada para acompanhar os passos das crianças que se movimentam pelo espaço e até confortá-las em situações de conflito que envolvem disputas, brigas e agressões entre pares. Essa demanda por atenção constante provoca desgaste não apenas físico como emocional, porque seria preciso estar disponível para acolher a criança nos braços e transmitir-lhe sentimento de conforto e sensação de segurança em momentos de tristeza, medo ou raiva, como também observa Fyhr (2001). A preocupação com acidentes e doenças que possam comprometer a saúde das crianças sob seus cuidados, bem como a atenção com o seu estado emocional, tende a ser permanente (Côrrea & Cavalcante, 2012, p. 511).

Se por um lado, na maioria das vezes, os educadores estão pouco disponíveis para a consolidação de laços afetuosos, por outro, as crianças nos espaços de acolhimento tem grande oportunidade de desenvolver vínculos de amizade, proteção e suporte com as outras crianças com quem compartilha o mesmo ambiente. Carvalho (2002), ao longo de dez anos inserida na rotina de uma instituição de criança de zero a seis anos, percebeu que o grupo de adultos não era suficiente para a formação de vínculos estáveis e saudáveis. Contudo, ainda que afirmasse a fragilidade na rede de apoio infantil, ela destacou o fato de que as crianças dispensavam cuidados entre si e estabeleciam, algumas vezes, amizades muito intensas. O comportamento de cuidado era

mais comum acontecer entre irmãos, ou entre crianças mais velhas (principalmente meninas) com os mais novos.

Com achados condizentes, Alexandre e Vieira (2004) ao analisar o comportamento de apego de crianças entre três a nove anos de idade internas a uma instituição de acolhimento, concluiu que elas estabeleciam vínculo afetivo sólido entre irmãos e pares – enfatizado pela busca constante de contato físico e de aproximação. Mais uma vez, as meninas mais velhas (com idade entre oito a nove anos) eram as mais sensíveis e responsivas, manifestando comportamentos de cuidado e proteção a crianças menores (de três a cinco anos). Os irmãos mais velhos tinham o costume de utilizar a agressão verbal diante da ameaça aos irmãos mais novos, conseguindo protegê-los sem o uso da agressão física.

Outra semelhança entre o estudo Alexandre e Viera (2004) e o de Carvalho (2002) é o fato de que a interação entre as crianças aconteciam – principalmente – nos longos momentos das brincadeiras livres que dispunham. Os últimos pesquisadores ressaltam a importância das brincadeiras livres em contexto de acolhimento institucional. Através dela, todas as crianças se relacionavam, sem excluir uma única criança do grupo. Essa foi uma importante forma de socialização entre pares; brincando, elas se divertiam, buscam contato físico, expressavam o afeto que sentiam pelo outro e, assim, construíam relações.

### **Problema de Pesquisa**



Ainda que a ludicidade seja uma das principais atividades e meios de expressão infantil, são escassos estudos que têm como objetivo compreender as experiências de crianças em espaços de acolhimento provisório por meio das brincadeiras simbólicas. Partindo do pressuposto de que as crianças reproduzem, no cenário lúdico, conteúdos de seu ambiente imediato, percepções das atividades e papéis sociais que permeiam o contexto imediato e sociocultural, este trabalho será norteado pelas seguintes questões:

- Em uma zona lúdica manipulada com elementos que reportem ao ambiente de acolhimento provisório, como são reproduzidos aspectos da trajetória de vida de crianças em acolhimento institucional: emergem papéis e conteúdos pertinentes às vivências familiares e/ou suas brincadeiras têm como temática principal o ingresso e cotidiano da instituição acolhedora? E de que maneira essas reproduções lúdicas ocorrem?

Considerando-se a temporalidade, acredita-se que crianças com menor tempo de acolhimento (inferior a seis meses) apresentam maior intensidade no que diz respeito a lembranças do cotidiano doméstico e, por conseguinte, brincadeiras simbólicas tendem a representar temática familiar. Por outro lado, crianças com tempo de acolhimento superior a seis meses, provavelmente, envolvem-se mais na rotina institucional e criam laços afetivos mais sólidos, assim, tendem a reproduzir os papéis e atividades relacionados a este espaço.

## **Objetivo geral**

A pesquisa tem por objetivo descrever, categorizar e analisar o conteúdo das brincadeiras simbólicas de crianças em acolhimento institucional, priorizando as expressões lúdicas referentes a vida institucional e familiar.

## **Objetivos específicos:**

- ✓ Caracterizar o espaço de acolhimento provisório e os participantes de acordo com dados sócio demográficos e institucionais.
  
- ✓ Descrever e categorizar temáticas e relacionamentos interpessoais representados nas brincadeiras simbólicas em situação estruturada.
  
- ✓ Identificar os episódios lúdicos cuja a temática verse aspectos pertinentes ao ambiente institucional e/ou a convivência familiar e categorizá-los.

## **CAPÍTULO 2. MÉTODO**

### **2.1. Delineamento de pesquisa**

A fim de alcançar os objetivos propostos de caracterização de brincadeiras simbólicas de forma a apreender os possíveis significados atribuídos por um grupo social específico – crianças em acolhimento institucional – esta pesquisa se utilizará de um viés de investigação qualitativo. Conforme Elliot, Fisher e Rennie (1999), o método qualitativo tem como diferencial a finalidade de acessar à subjetividade humana através da compreensão de como as pessoas atribuem significados aos fenômenos vivenciados e a maneira particular pelo qual elas os experenciam. Dessa forma, esse viés de análise atende à demanda de perscrutar os conteúdos de brincadeiras simbólicas, uma vez que estes são concebidos como carregados de significados socioculturais e ontogenéticos que, para serem desvelados, necessitam de um olhar sensível e atento às peculiaridades contextuais e individuais que os sujeitos possuem.

### **2.2. Participantes**

A seleção dos participantes ocorreu por conveniência: convidaram-se para participar das sessões lúdicas todas as crianças na faixa etária de cinco a oito anos que estavam sob a medida protetiva na instituição de acolhimento que sediou a investigação. O critério de exclusão obedeceu às sugestões de Docherty e Sandelowski (1999). Para esses autores, uma vez que o ritmo de desenvolvimento é pessoal e crianças da mesma idade não adquirirão simultaneamente as mesmas habilidades cognitivas, pesquisas que envolvem trocas comunicativas devem ter a avaliação individual da capacidade verbal e interacional dos participantes como o critério de seleção mais indicado. Para esses autores a definição de uma faixa etária sem a avaliação minuciosa da capacidade

comunicativa, pode resultar na seleção de participantes que produzirão dados insatisfatórios aos objetivos de pesquisa. Por isso, realizou-se uma sessão completa de 30 minutos para avaliar e excluir da condição de participante crianças cuja linguagem era de difícil compreensão.

Ao total, foram contatadas dezesseis crianças, porém somente dez participaram de toda coleta de dados. Dos motivos para exclusão, três crianças não se inseriam nos critérios estabelecidos, duas desistiram de participar e a outra foi desligada da instituição após a primeira sessão.

### **2. 3. Ambiente**

A investigação foi ambientada em uma instituição denominada Espaço de Acolhimento Provisório Infantil (EAPI), situada em Belém do Pará. Dentro do EAPI, foi cedida pela equipe técnica uma sala para a coleta de dados que envolvessem a interação com os participantes. Esta sala não possuía utilização na instituição durante o período em que foi realizada a pesquisa e oferecia certa privacidade, pois foi dada permissão à equipe de pesquisadores para permanecerem sozinhos com os participantes, logo os funcionários não a adentravam. O cômodo possuía aproximadamente 8m<sup>2</sup> e era equipada com uma mesa de escritório, sofá e armário pequeno (Figura 1 e 2). Contudo, não oferecia proteção acústica e os ruídos externos foram recorrentes, dificultando a compreensão das verbalizações tanto no momento da interação quanto no tratamento dos dados.



*Figura 1 e 2. Vista parcial da sala de coleta durante as brincadeiras simbólicas.*

#### **2.4. Instrumentos e materiais**

Para a caracterização sóciodemográfica e registro da história que desencadeou o acolhimento das crianças, utilizou-se uma versão adaptada do Formulário de Caracterização criado por Cavalcante (2008). Esse formulário foi produzido com o objetivo de padronizar a seleção e o transcrição de informações sobre crianças em acolhimento institucional durante pesquisas documentais. A versão adaptada é composta por 69 itens que versam sobre o processo de acolhimento, a saúde da criança, dados familiares entre outras informações (vide Apêndice A). A adaptação consistiu na supressão de itens sobre condições de saúde da criança e moradia da família e no acréscimo de questões abertas referentes aos fatos que levaram ao acolhimento, à avaliação psicológica da criança e às observações dos técnicos sobre expressão de afetividade durante as visitas de familiares.

Para a interação lúdica foi utilizada duas maquetes representativa de dois ambientes frequentados pelas crianças, a saber: o bloco constituído por dormitórios e banheiro infantis e uma pátio coberto denominado pelos funcionários e crianças como “Barracão” (figuras 3). As escolhas dos ambientes representados pela maquete refletem os resultados de pesquisas realizadas nessa instituição que revelaram o Barracão como um dos ambientes preferidos pelas crianças (Monteiro, 2010) e o dormitório como um dos mais frequentados (Filocreão & Magalhães, 2011).



*Figura 3.* Maquetes dispostas na sala de pesquisa, a maior é representativa do bloco de dormitórios e a menor representa o “Barracão”.

Como se observa na figura 4, miniaturas de objetos do cotidiano (cadeiras, cama, panelas, carro e etc.) e bonecos de figuras humanas (um homem, três mulheres, duas meninas, três meninos e dois bebês) também compuseram o cenário lúdico (figuras 2). O quantitativo de bonecos teve como referência a proporção de pessoas que frequentam a instituição: há mais mulheres adultas que homens, mais crianças do sexo masculino do que do sexo feminino, além de contar com a presença de bebês.



*Figura 4.* Brinquedos utilizados na situação lúdica.

Outros materiais utilizados no processo de investigação foram: câmera filmadora, folhas de papel A4, caixa de lápis de cor e gravador de voz.

## **2. 5. Procedimento de coleta**

Inicialmente, para que a investigação pudesse acontecer na instituição de acolhimento provisório, obteve-se autorização judicial da Vara da Infância e da Adolescência. Em seguida, o projeto de pesquisa “Percepções de crianças de abrigo: os ambientes e as formas relacionais”, a qual esta dissertação está vinculada, foi submetido

e aprovado (com o número de registro 146/11) pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da UFPA (Apêndice B).

Com autorizações em mãos, fora agendada uma reunião com a gerência e o setor técnico do EAPI a fim de apresentar o projeto e solicitar anuência dos colaboradores para a realização da pesquisa. A gerência deu permissão para a realização da investigação e o setor técnico consentiu que a equipe de pesquisadores se inserisse no dia-a-dia da instituição, participasse das reuniões administrativas, auxiliasse no planejamento e na comemoração de datas festivas e, ainda, ofereceram uma sala reservada para a coleta de dados. Por conseguinte, foi possível coletar informações sobre o funcionamento do EAPI e oportunizar a familiarização das crianças com os pesquisadores.

Com a inserção da equipe de pesquisa no EAPI, deu-se início a etapa de caracterização dos participantes. Para que as informações sobre a história de vida dos participantes fosse coletada, a direção permitiu que os pesquisadores tivessem acesso aos prontuários infantis. Todavia, mesmo com a permissão alguns técnicos tinham resistência em oferecer a documentação. Eles questionavam os motivos pelo quais queríamos ler os documentos e, às vezes, pediam que esperássemos o profissional que estava responsável por cada criança para que nos desse a documentação, tornando essa etapa da investigação desgastante e demorada.

Em seguida, deu-se início à etapa referente às brincadeiras simbólicas. Cada sessão de interação lúdica contava com a participação de uma criança e dois pesquisadores. Um assumia a responsabilidade de controlar a câmera de vídeo e registrar a interação, enquanto o outro assumia o função de interagir com a criança através de perguntas, comandos e da participação na brincadeira, de maneira a constituir uma díade em atividade conjunta. Vale acrescentar que, para a realização das

filmagens, uma equipe de pesquisadores de revezava nas funções supracitadas. Esse grupo foi composto por dois professores, duas mestrandas e uma bolsista. Todavia, a realização da coleta foi realizada majoritariamente pelas mestrandas, sendo que a autora dessa dissertação esteve presente em todos os momentos de coleta.

No primeiro contato com cada participante, os dois pesquisadores se apresentavam e faziam um convite para brincar com a criança. Quando aceitava, o infante era levada para a sala de coleta. Em seu interior, o pesquisador participante investigava que significado este dava à maquete através das indagações “O que você acha que este objeto é?” ou “O que você acha que este objeto está representando?”. A resposta era acatada, então o adulto exibia os bonecos e os brinquedos disponíveis e perguntava se a criança queria brincar com eles. Ao consentir, o adulto interlocutor explicava que eles tinham 30 minutos para brincar, mas que a criança poderia parar a atividade no momento que sentisse vontade.

A brincadeira tinha início e o pesquisador incentivava a criança a dirigi-la. Para tanto, ele pedia para ela escolher os bonecos que seriam utilizados, solicitava que ela definisse o nome dos personagens e que selecionasse as atividades que seriam desempenhadas no cenário imaginário. Normalmente, eram efetuados questionamentos sobre as atividades que estavam sendo executadas e sobre os personagens a fim de esmiuçar o conteúdo lúdico. Também eram feitas indagações a fim de que a execução da brincadeira pudesse ocorrer conforme a vontade infantil, tais como “Do que nós iremos brincar agora?” ou, diante de uma pergunta feita ao personagem controlado pelo pesquisador, “O que que o [nome do personagem] respondeu?”.

É relevante ressaltar que mesmo ao incitar que a administração das brincadeiras fosse realizada pela criança, inevitavelmente os pesquisadores também as dirigiam, pois se encontrava na condição de participante da díade e interpretava personagens com



falas e ações próprias. A condução por parte do adulto poderia ser mais ou menos acentuada, conforme o comportamento da criança. Caso a criança fosse mais inibido ou passivo, o pesquisador passava assumir de forma mais constante o comando.

Ao total, foram feitas quatro sessões para cada participante, com a duração média de 30 minutos, sendo que a qualquer momento da filmagem, a criança poderia encerrar a sessão de brincadeira, caso fosse de sua vontade ou se fosse chamada para outra programação do EAPI. De maneira geral, essa fase de coleta ocorreu de maneira mais fluída. Não obstante, ainda que dependesse, principalmente, da participação voluntária das crianças, atrasos relacionados com a agenda de atividades dos participantes também foram enfrentados. Determinadas vezes, somente ao comparecer à instituição, descobria-se que os participantes não estavam presentes ou estavam realizando atividades diversas, como passeios, aulas de natação e gincana com grupos religiosos.

As preferências de gênero também interferiram: quando os pesquisadores convocavam os participantes para a coleta durante o horário de atividades livres, as meninas sempre estavam dispostas a participar, independentemente da brincadeira que estivesse realizando durante o convite. Já a disposição dos meninos oscilava conforme a recreação que estivessem empenhados no momento: nas vezes em que estavam empinando pipa ou tomando banho de piscina, eles se recusavam a abandonar as atividades de lazer para brincar com os pesquisadores. Este fato resultou em visitas noturnas à instituição para aproveitar o fato de que, durante a noite, as brincadeiras nas áreas externas eram suspensas.

Por fim, a autora realizava mais um encontro com os participantes em que era feita entrevista sobre a rede social da criança e era solicitada a esta a confecção de desenhos das pessoas mais importantes para ela. Todavia, estes dados não serão

abordados nessa dissertação, devido ao grande quantitativo e a riqueza de informação que as filmagens ofereceram por si mesmas.

## **2.6. Procedimento de Análise**

Inicialmente, realizou-se a caracterização dos participantes. As informações pessoais e institucionais dos participantes, obtidas a partir do preenchimento do Formulário de Caracterização, foram dispostas em tabela e esses dados foram discutidos com a literatura. Para descrição do espaço de acolhimento foram utilizadas informações obtidas em um banco de dados construído em pesquisas anteriores no EAPI pela autora e pela sua equipe de pesquisa, além da utilização de elementos informativos colhidos durante a inserção no local. Com base nessas fontes, foi escrito um resumo sobre a estrutura física, organizacional e da instituição.

Em seguida, o procedimento de análise dos vídeos ocorreu tendo como critério a questão norteadora, isto é, a definição de elementos presentes nas brincadeiras que revelassem aspectos relacionados a conteúdos familiares e institucionais. Para tanto, as filmagens foram organizadas por participantes, assistidas e transcritas com detalhamento das situações de pesquisa, tais como manipulação de brinquedos, expressões faciais e tom de voz. De posse das transcrições, realizou-se uma análise de conteúdo qualitativa a fim de construir categorias temáticas que descrevessem os conteúdos emergentes das brincadeiras em situação estruturada.

Mayan (2001) explica que o processo de codificação é realizado através da identificação de palavras, frases, temas ou conceitos persistentes nos dados. Essa identificação deve focar os códigos que tenham potencial analítico para atender os objetivos do estudo. Já a categorização incide na releitura dos códigos a fim de classificá-los e agrupá-los por similaridade, conforme características conceituais e, finalmente, determinar as categorias temáticas.

Como forma de organizar a dissertação, os resultados foram apresentados em dois capítulos: o capítulo três encerra o primeiro objetivo específico, isto é, a caracterização dos participantes e da instituição investigada. Já o capítulo quatro envolve todos os resultados referentes às brincadeiras simbólicas, as categorias elencadas, os recortes representativos, como também, a discussão com teoria e com os resultados de estudos empíricos sobre institucionalização e brincadeiras.

### Capítulo 3

#### O ESPAÇO DE ACOLHIMENTO, AS CRIANÇAS E SUAS HISTÓRIAS



Crianças do dormitório D7 dançando na festa junina da instituição de acolhimento em junho de 2012.

### 3.1. A instituição de acolhimento

A instituição estudada, denominada Espaço de Acolhimento Provisório Infantil (EAPI), é responsável pelo programa de acolhimento provisório estadual, que assiste crianças na faixa etária de zero a sete anos, tanto do sexo feminino quanto do masculino. Desde a sua fundação, ela recebe grande parte da demanda do Estado, inclusive acolhendo crianças provindas de outros municípios. Está localizada em um bairro periférico, na área metropolitana de Belém. Desde que o documento “Orientações técnicas” (CONDCA & CNAS, 2009) definiu que todas as instituições de acolhimento deveriam ser de responsabilidade municipal, a instituição vem sendo alvo de discussão e indefinições sobre os rearranjos necessários para cumprir o processo de municipalização. Entretanto, até o momento da elaboração da dissertação, ela ainda estava sob a responsabilidade do Estado.

A estrutura física do EAPI está construída em um terreno amplo e não possui características residenciais, tendo aparência similar a das escolas públicas da região. É constituído por três blocos interligados e com vários cômodos. Também possui áreas abertas e verdes como quintal e *playground*. Um dos blocos – que fora representado na maquete – é composto pelos dormitórios, além de dois banheiros infantis e fraldário. À frente desta estrutura, encontra-se um playground (Figura 5), com uma casinha de madeira, uma pequena piscina gradeada (Figura 6) e, mais adiante, uma área coberta – também representada pela maquete – à qual crianças e funcionários denominam “Barracão” (Figura 7 e 8). Este último espaço acomoda os familiares que visitam as crianças. É usado, além disso, para a realização de brincadeiras, festas e atividades de lazer diversas. Ambas as estruturas citadas estão conectadas a outro bloco, onde se situa a área administrativa, almoxarifado, lavanderia, copa, refeitório (Figura 9), lactário, sala de televisão, brinquedoteca (Figura 10), direção, sala de atividades pedagógicas,

sala de enfermagem e atendimento médico, sala de triagem e observação dos recém-chegados, sala de atendimento psicológico, sala para atendimento social e etc.



*Figura 5.* Vista parcial para o bloco de dormitórios e playground.



*Figura 6.* Vista parcial para o bloco de dormitórios e piscina.



*Figura 7.* Vista para o Barracão.



*Figura 8.* Espaço de familiares.



*Figura 9.* Refeitório Infantil.



*Figura 10.* Brinquedoteca.

O EAPI atende, em média, 70 crianças, porém pode alcançar o número de 90 acolhimentos por mês. Ao ingressar, a criança é avaliada pela enfermeira de plantão e fica em observação por alguns dias. Depois, ela é encaminhada para um dos sete

dormitórios, conforme o critério de faixa etária, independentemente de ter ou não irmãos (ver Tabela 1).

**Tabela 1**

*Dormitórios da instituição e faixa etária de acolhimento*

<b>Dormitório</b>	<b>Faixa etária</b>
Dormitório D1	Zero a cinco meses
Dormitório D2	Seis a onze meses
Dormitório D3	Doze a vinte e três meses
Dormitório D4	Dois anos completos
Dormitório D5	Três anos completos
Dormitório D6	Quatro e cinco anos
Dormitório D7	Maiores de seis anos

Para cada dormitório há uma grade de horários estabelecidos para refeições, banhos e atividades de lazer, de maneira a não sobrecarregar a capacidade de espaços. Os bebês e as crianças até três anos de idade passam maior parte do dia no interior de seu dormitório e sendo vigiados de perto pelos educadores. Os internos mais velhos têm maior acesso aos cômodos da instituição e a vigilância por parte de adultos pode ocorrer à distância nos momentos das brincadeiras livres. Além de estudarem fora e alguns frequentarem aulas de natação na comunidade (somente as crianças do dormitório D7), são oportunizadas as seguintes atividades: brincadeiras livres no interior dos dormitórios e nas áreas externas, programação de televisiva e vídeos, visitas semanais à brinquedoteca, reforço escolar, atividades pedagógicas, artísticas e musicais, recebimento de visitas familiares, passeios aos finais de semanas, atividades trazidas por grupos religiosos e provindas de alunos de escolas particulares, etc.

Embora a rotina seja rígida, a instituição mostrou-se flexível ao aceitar em seu espaço crianças mais velhas com o objetivo de não romper o vínculo existente entre irmãos. Para citar, a participante Roberta, de oito anos de idade, foi aceita na instituição junto a seus quatro irmãos, sendo três mais novos e outro com dez anos de idade. A Tabela 2 apresenta as crianças que estavam em acolhimento nos dormitórios D6 e D7. No quarto capítulo, elas serão citadas pelos participantes durante as sessões lúdicas.

**Tabela 2**

*Crianças acolhidas nos dormitórios dos participantes da pesquisa*

<b>Dormitório D6</b>	<b>Dormitório D7</b>
Alice <sup>a</sup>	Marlon <sup>a</sup>
Isabelle	Apolo <sup>a</sup>
Iris Luize <sup>a</sup>	João
Fábio <sup>a</sup>	Joana <sup>a</sup>
Tales	Fernanda <sup>a,b</sup>
Robinho	Valquíria <sup>a</sup>
--	Annie <sup>a</sup>
--	Roberta <sup>a</sup>
--	Lucas
--	Péricles <sup>b</sup>

*Nota.* Utilizaram-se nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

<sup>a</sup> Participantes do estudo .

<sup>b</sup> Crianças que foram desligadas antes do término da coleta.

A equipe de colaboradores é diversificada e dividida em setores. Ela contém os seguintes profissionais: diretor, educadores, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, nutricionistas, psicólogas, assistentes sociais, enfermeiras, médico, auxiliares administrativo, motoristas, vigilantes, pedagogos e etc. O setor social é composto pelos assistentes sociais e psicólogas. Eles são responsáveis pelo atendimento aos familiares



e às crianças e seu objetivo principal é realizar o estudo social e psicológico, orientação, encaminhamentos dos familiares à rede de assistência, confecções de relatório, tudo a fim de tornar possível o retorno ao convívio familiar. Para a atenção à saúde, a instituição conta com o setor médico e de enfermagem. As enfermeiras cobrem 24 horas a instituição e realizam a triagem dos recém-chegados, já o médico efetua atendimento periódico no local. O setor nutricional é responsável pela supervisão e prescrição do cardápio geral e individual e também tem a função de executar a avaliação e o acompanhamento do estado nutricional infantil. Ao setor pedagógico são conferidas às atividades de reforço escolar, elaboração de agenda recreativa e de passeios, além do acompanhamento escolar.

O mais numeroso de todos é o setor de educadores. Estes são responsáveis pelos cuidados básicos, orientação e vigilância das crianças. São os profissionais com quem elas passam maior parte do tempo – enquanto elas estiverem acolhidas, com exceção do período de aula, estarão 24 horas na companhia de um adulto exercendo esta função. A instituição conta com aproximadamente 100 educadores dos quais apenas um é do sexo masculino. É esperado que esses profissionais sejam capazes de representar um adulto de referência para essas crianças, enquanto elas estiverem longe de seus familiares (CONDCA & CNAS, 2006). O regime de trabalho costuma se complementar através de duas vias: diaristas trabalham seis horas com a carga horária semanal de 30 horas e plantonistas trabalham doze horas corridas e contam com 48 horas de folga. Normalmente, a maioria dos educadores são divididos para cobrir determinados dormitórios, sendo que essa divisão é refeita a cada três meses.

### 3.2. Caracterização dos participantes

Para oferecer um panorama geral, destacou-se as principais informações na Tabela 3. Observa-se que das dez participantes sete são meninas, metade possuía um ou mais irmãos acolhidos no EAPI e seis anos foi a média obtida de suas idades.

**Tabela 3**

*Idade e informações institucionais*

	Nome	Idade	Motivo do acolhimento	Tempo de permanência	Irmão na instituição	Encaminhamento
Dormitório "D 7"	Annie	6 anos	Violência sexual	1 ano e 5 meses	Sim, uma irmã	Reintegração à família materna
	Valquíria	6 anos	Negligência familiar e mãe usuária de drogas	4 meses	Não	Estudo para reintegração à família extensa
	Fernanda	7 anos	Violência sexual	7 meses	Não	Reintegrada à família extensa
	Joana	5 anos	Negligência familiar e mãe alcoólatra	8 meses	Sim, uma irmã	Indefinido
	Roberta	8 anos	Negligência familiar, mãe usuária de drogas, pai presidiário e abandono	1 mês	Sim, quatro irmãos	Indefinido
	Marlon	7 anos	Negligência familiar, abandono, violência doméstica e pais usuários de drogas	3 anos e 6 meses	Não <sup>a</sup>	À espera de adoção
Dormitório "D6"	Apolo	7anos	Mãe usuária de drogas e abandono	1 ano e 5 meses	Sim, uma irmã	Processo de reintegração à família materna
	Alice	5 anos	Pobreza extrema e mãe usuário de droga	1 mês	Sim, dois irmãos	Estudo para reintegração à família extensa
	Iris Luize	5 anos	Negligência familiar, abandono, mãe e avó usuárias de drogas	3 meses	Não	Processo de reintegração à família extensa
	Fábio	5 anos	Negligência familiar e pais com transtornos psicológicos	5 meses	Não	Estudo para reintegração à família materna

*Nota.* Utilizou-se nomes fictícios para preservar a privacidade dos participantes.

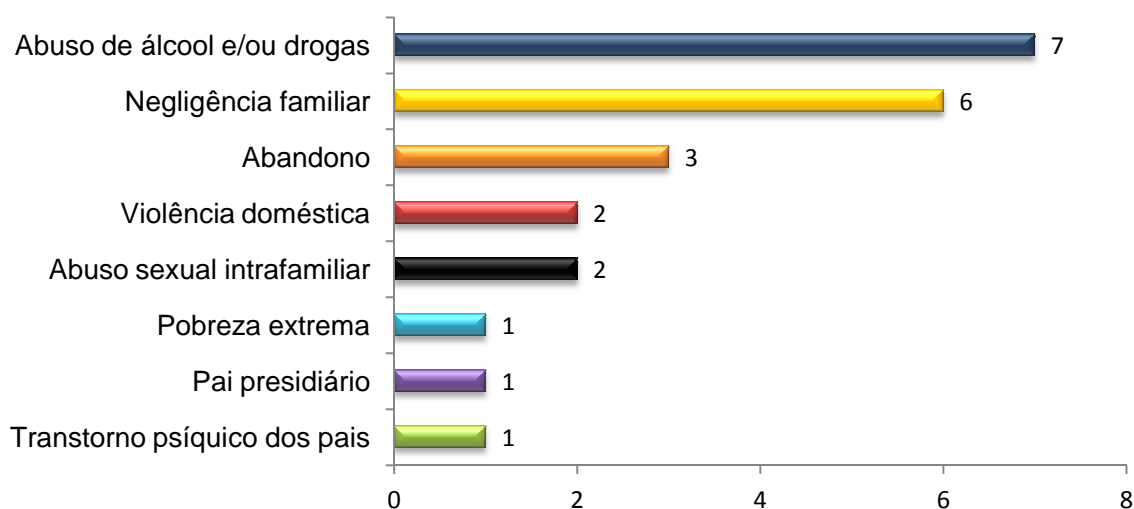
<sup>a</sup> Esta criança teve um irmão acolhido na instituição, porém, ele já havia sido adotado.

O tempo de acolhimento oscilou de um mês incompleto até 42 meses (ou três anos e meio de acolhimento). Retirando o valor mais alto, pois apenas um dos participantes estava na instituição em um tempo superior a dois anos, obteve-se a média de sete meses de acolhimento. Metade dos participantes tinham sua situação institucional definida: um estava disponível para adoção, dois estavam em trabalho para serem reintegrados à família materna e dois, para família extensa.

Todos os participantes se conhecem e a maioria interage cotidianamente, sobretudo os que dormiam no mesmo aposento. Sete crianças se remetem ao dormitório D7 e três, ao dormitório D6. Devido as atividades serem determinadas em diferentes horários em cada dormitório, a convivência mais frequente e intensa acontece entre as crianças do mesmo dormitório. Ainda assim, algumas atividades (como as brincadeiras livres, passeios, participação em festas) contam com a participação das crianças acolhidas em diferentes aposentos. Em decorrência desta proximidade, como será apresentado no próximo capítulo, comumente elas encarnavam seus pares como personagens das brincadeiras.

No que alude aos motivos desencadeantes do acolhimento, com exceção ao abuso que se configurou em motivo solitário, havia dois e até três fatores de risco que inter-relacionados determinaram o afastamento familiar. Na grande maioria dos casos, a dependência de álcool e/ou entorpecentes por parte dos responsáveis estava associada à negligência familiar. Das sete famílias em que havia abuso de álcool e/ou outras drogas, cinco também apresentaram negligência e três, abandono. A única ocorrência de negligência que não estava associada ao vício de substâncias psicoativas se encontra na história de Fábio em que ambos os genitores sofriam transtornos psicológicos.

Em duas histórias de vida não fora constatada relação entre o vício dos responsáveis com a negligência e/ou com o abandono. Por outro lado, em um caso esse fenômeno estava conectado à violência e, no outro caso, à pobreza extrema. A Figura 9 mostra a frequência com que cada fator foi citado enquanto motivo(s) determinante para o afastamento familiar.



*Figura 9.* Quantitativo dos fatores de risco desencadeantes do acolhimento institucional.

No gráfico, é possível visualizar que o abuso de álcool e drogas por parte dos pais ou responsáveis, acompanhado da negligência parental e da violência doméstica foram os agravos mais presentes na vida dos participantes. Como se pode observar, o quantitativo dos motivos desencadeantes do acolhimento institucional dos participantes está em sequência muito similar à ordem de razões elencadas ao acolhimento em instituições de acolhimento provisório em todo Brasil. No levantamento nacional (CNMP, 2013), a negligência e a dependência químicas/alcoolismo dos pais e/ou responsáveis (ambas as razões presentes em mais de 80% dos casos), seguidos de abandono (77%), violência doméstica (60%) e abuso sexual (45%) configuram os cinco principais fatores

de risco associados ao afastamento familiar. Destaca-se que nesse levantamento também era comum a ocorrência concomitante de dois ou mais fatores.

Apesar de a pobreza constar como motivo do acolhimento no prontuário de apenas um dos participantes, em outros sete casos as famílias possuíam baixa renda. Na caracterização de crianças e adolescentes em acolhimento institucional em Ribeirão Preto, Serrano (2008) constatou que 41% dos acolhimentos deveram-se à negligência. A autora também observou que esta e as demais dificuldades enfrentadas estavam diretamente ligadas à situação de pobreza extrema. Estes dados reafirmam a relação entre a pobreza e a vulnerabilidade das famílias no cuidados e educação aos filhos.

Para Fante e Cassab (2007), a situação de pobreza relacionada com o grande número de crianças e adolescentes em acolhimento institucional aponta a necessidade de respostas priorizadas pelo poder público, pois debilita a família no cumprimento de seu papel parental. Serrano (2008), chama atenção para o fato de que famílias com alto poder aquisitivo podem pagar profissionais para ajudá-las diante de adversidades, enquanto as famílias carentes só podem esperar por recursos que sejam oferecidos por políticas públicas.

Ainda que a maioria das pessoas de baixa renda não aja de forma negligente com seus filhos, a literatura tem mostrado uma forte correlação entre pobreza e negligência. Aspectos como desemprego, baixa escolaridade, estresse parental podem estar diretamente envolvidos nos comportamentos disfuncionais dos genitores (Slack, Holl, McDaniel, Yoo, & Bolger, 2004). Por não haver clareza sobre como a pobreza pode desencadear os comportamentos de maus-tratos, é provável que outros fatores de risco estejam interagindo com a da condição financeira.

Nesse recorte, este fenômeno esteve agregado à dependência química dos pais, estando presente na trajetória de metade dos participantes. O abuso de substância tende a ser a característica marcante de famílias com casos de maus tratos e omissão nos cuidados. Em um *survey* realizado com 18.000 adultos nos Estados Unidos, foi possível constatar que o uso exacerbado de substância psicoativas ou dependência é um preditor do abuso e negligência infantil. Adultos com dependência química ou alcoólica relataram 2,7 vezes mais predisposição a comportamentos abusivos e 4,2 vezes mais comportamentos negligentes com crianças, em comparação a indivíduos do estudo que não possuíam relação com drogas ou álcool. Este achado concreto mostrou que a relação entre o vício e más práticas parentais não dependia da classe social ou da comunidade em que estes adultos se encontravam (Kelleher, Chaffin, Hollenberg, & Fischer, 1994).

Além de ter um efeito extremamente prejudicial sobre a prática parental, o estudo social realizado pelos técnicos da instituição conseguiu identificar casos em que a conexão entre a dependência química dos pais e a negligência e maus tratos pode perdurar por mais de uma geração, a saber: a trajetória familiar de Valquíria e Íris Luize. Na história dessas duas crianças, tanto a mãe quanto a avó materna faziam uso de álcool e drogas e prestavam cuidados inadequados à sua prole.

Em uma pesquisa retrospectiva na China, Xiao, Dong, Yao, Li e Ye (2008) demonstrou um ciclo em que o comportamento aditivo parental aumenta a incidência de experiências adversas infantis que, por sua vez, aumentam a chance estabelecimento de vício no início da vida adulta dos filhos. Os autores averiguaram que o alcoolismo de um dos pais pode estar relacionado com os mais variados tipos de experiências adversas, tais como sofrer violências e negligência, presenciar violência doméstica, conviver com abuso de substâncias ilícitas e etc. Quando ambos os pais são alcoólatras, maior é a incidência dessas vivências negativas. Ainda que o estudo tenha

elencado como fator de risco o alcoolismo, presume-se que o vício em drogas tenha efeitos semelhantes. Tucci (2005), em um estudo brasileiro feito com adultos viciados em substâncias psicoativas, mostrou uma forte relação entre o abuso de drogas com uma história de maus tratos e negligência na infância. Assim, conclui-se que crianças que experimentaram relacionamentos familiares problemáticos e com um padrão de má qualidade podem desenvolver sequelas psicológicas que as deixem propensas à dependência química na adolescência e adultez e, por sua vez, ser omisso e abusivo na educação de seus próprios filhos.

Na história de Fábio, contudo, a negligência familiar tomava outros contornos: ela estava associada a transtornos psicológicos dos pais. Provindo de família com condições financeiras mais estáveis, seu pai portava síndrome do pânico e a mãe sofria de depressão. A presença de distúrbios psicopatológicos é um evento desestabilizador na família e está relacionada com a baixa qualidade da relação conjugal e dos cuidados dispensados aos filhos. Em uma pesquisa empírica, Turney (2011) demonstrou que a depressão materna por si só, independentemente da mãe ser solteira ou casada, tem forte correlação com comportamentos parentais disfuncionais, tais como negligência, agressão física e psicológica. Isso significa que mães deprimidas são mais negligentes, ríspidas e violentas com seus filhos, sem levar em conta características conjugais, maternas e filiais.

Na família de Roberta, Fábio e Marlon, os pais estavam envolvidos em relação conjugal permeada por brigas e agressão. No que toca à relação marital, pesquisas apontam que os conflitos matrimoniais diminuem a participação masculina nos cuidados parentais e está associado à depressão e à baixa disponibilidade materna (Da Cruz Benetti, 2006). Todavia, ainda que a participação paterna seja importante e capaz de

suprir todas as demandas básicas infantis, a mãe ainda é a figura responsável por maior parte dos cuidados dispensados aos filhos em nossa cultura.

Todos os prontuários ofereciam informações sobre as mães: algumas abandonaram seus filhos com suas mães e foram viver nas ruas (como aconteceu com Íris Luíze e Alice), a maioria era dependentes de álcool e/ou de drogas (as mães de Marlon, Joana, Íris Luíze, Apolo, Roberta, Valquíria e Alice), três maltratavam e não cuidavam bem de seus filhos (no caso de Valquíria, Íris e Marlon) e quatro eram bastante negligentes (Fábio, Joana, Roberta e Apolo). Por outro lado, a figura paterna de Apolo, Valquíria, Joana, Alice, Íris e Fernanda apareceram como desconhecido ou de paradeiro ignorado.

Ao lado dos casos de negligência, violência física e abuso químico, neste estudo, duas meninas tiveram o abuso sexual intrafamiliar como razão única para o ingresso na instituição. A maioria dos abusos ocorre dentro do ambiente familiar e é perpetrado por uma pessoa que está responsável pelo seu cuidador, sendo o pai e o padrasto os responsáveis majoritariamente pelas agressões (Fortunato Costa, Penso, Rufini, Mendes Borna, 2007; Baptista, França, Costa, & Brito, 2008; Borges, & Dell'Aglio, 2008). Justamente como acontecera nessas histórias, em que Annie foi abusada pelo pai e Fernanda, pelo padrasto. Nos dois casos, as crianças tinham irmãos do sexo masculino que também poderiam ter sido violentados se fosse da vontade dos agressores. Contudo, a preferência por garotas coincide com dados de pesquisas epidemiológicas nas quais o sexo feminino consiste no alvo majoritário de investidas sexuais (Pfeiffer, & Salvagni, 2005; Fortunato Costa et al., 2007; Baptista et al., 2008).

A violência sexual traz muitos prejuízos ao desenvolvimento infanto-juvenil. Porém, será, justamente, na modalidade incestuosa que o impacto cognitivo e comportamental será mais acentuado (Habigzang, Koller, Azevedo & Machado, 2005). A



reação que os familiares têm diante da revelação do abuso podem amenizar o impacto e o trauma, quando positivas, ou podem agravá-los, quando negativas (Sanderson, 2005). Quando se trata da mãe, o suporte emocional torna-se ainda mais importante no processo de superação e promoção do bem-estar psicológico dos filhos abusados (Borges & Dell'Aglio, 2008).

Infelizmente, no drama de Fernanda e Annie as mães continuaram envolvidas emocionalmente com os abusadores e não foram capazes de tomar atitudes que garantisse o retorno breve de suas filhas para seu convívio. Como consequência, as crianças apresentaram sintomas no ingresso à instituição que podem ter sido resultado do abuso e agravados pela falta de suporte materno e ingresso em um ambiente desconhecido onde não possuíam vínculos afetivos. Annie apresentou sintomas mais expressivos como choro, verbalização de culpa, obsessão por banhos, enquanto Fernanda mostrou grande timidez e retraimento diante de adultos.

Conforme Sanderson (2005), quando abuso sexual e afeto estão juntos em um mesmo relacionamento a realidade parece distorcida e ilusões são formadas. Como uma pessoa amada deveria proteger e zelar pela integridade física e emocional foi capaz de cometer atos dolorosos de violência, a criança fica confusa sobre o que deve sentir, não sabe se deve confiar nas suas percepções sobre o que é apropriado ou inapropriado, muitas vezes, ela não consegue mais confiar em si mesma. Ainda segunda esta autora, quando a criança é muito nova e o abuso é feito com carinho e sem violência física, ela pode ter dificuldade em compreender porque as demais pessoas consideram o ato como maldoso após a sua descoberta. Annie ama o pai que a abusou. Na sessão de entrevista sobre rede social que não foi utilizada nessa pesquisa, ela o apontava como uma figura responsável por sua proteção, segurança emocional e cuidados. Como consequência, foi difícil para ela compreender o acontecimento como agressão por parte dele, da qual ela foi apenas vítima. Annie se sentiu culpada pela prisão paterna

decorrente da descoberta do ato. Segundo o registro de psicólogas, ela acreditava ter “acabado com a vida” dele.

O retraimento social é apontado pela literatura como um dos sinais e consequências do abuso sexual. Ele pode estar na sintomatologia de episódios depressivos ou pode simplesmente ser uma defesa que a criança utiliza para lidar com o conjunto de sentimentos negativos. Sanderson (2005), explica que os sentimentos de culpa e vergonha são demasiados no abuso doméstico. E, para encobri-los, a criança se isola e evita intimidade com outros adultos com medo de que o segredo seja descoberto. Apesar de Fernanda ter ingressado na instituição após a descoberta do abuso – e este não representar mais um segredo – ela provavelmente não deve ter tido tempo de elaborar a violência sofrida. Diante de um ambiente completamente novo e de adultos desconhecidos, a passividade na interação com adultos e evasão de assuntos que estiverem associados ao evento traumático podem significar que ela não havia estabelecido uma relação na qual pudesse confiar e revelar o que havia acontecido.

Todavia, as meninas vítimas de abuso não foram as que apresentaram sintomas mais frequentes e duradouros. Marlon, com um tempo superior de permanência aos dois anos estimados pela nova lei da adoção e com três fatores de risco associados ao seu acolhimento, exhibe problemas comportamentais que se prolongam no tempo e se estendem da instituição ao ambiente escolar.

É provável que estas implicações também sejam provenientes de sua vida anterior ao acolhimento, principalmente, do uso de drogas por sua mãe durante a gravidez. Todavia, com seu ingresso na instituição, ele continuou apresentado um histórico de vínculos instáveis, rejeições e perdas. A exemplo, ele e um irmão bebê foram solicitados para adoção por um casal. No período de experimentação, o casal recusou Marlon devido ao seu comportamento agressivo e birrento, porém ficou com o seu irmão. Ademais, uma vez que o padrão de atendimento na instituição seja impessoal e pouco

afetuoso, obtém-se um ambiente propício a estados depressivos e distúrbios no desenvolvimento (Cavalcante et al., 2007a). É obrigação das instituições de acolhimento provisório promover um ambiente que auxilie no desenvolvimento emocional saudável. E, para tanto, é necessário que este ambiente dê condições da formação de vínculos afetivos sólidos e duradouros tanto com educadores, quanto com os pares. Além de garantir um tratamento individualizado (Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

É importante ressaltar, que o próprio funcionamento da instituição apresenta características desautorizadas pelo documento “Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes” (CONANDA & CNAS, 2009), tais como: o atendimento de um grande número de bebês e crianças, um ambiente com características marcantes de grande instituição (em vez de se assemelhar com a vivência em uma residência padrão), a existência de rotatividade dos educadores (pelo regime de plantão e redefinição da distribuição de educador por dormitório a cada trimestre) e o critério de faixa etária para a agenda de atividades e para triagem das crianças aos diferentes dormitórios.

Essas características são desencorajadas pois um grande número de estudos afirmam que tais práticas interferem negativamente sobre a qualidade do cuidado ofertado. Uma instituição com um grande número de bebês e crianças para lidar e das quais se convive por um período instável (devido a rotatividade) sobrecarrega o educador e dificulta a criação vínculos de intimidade e afeição entre o adulto e a criança (Filocreão & Magalhães, 2011). Nesse sentido, Salina-Brandão e Willians (2009) destacaram um número de educadores em proporção adequada e a ausência de rotatividade como fatores de proteção ao jovem acolhido.

Por outro lado, o critério de faixa etária para composição dos dormitórios serve ao intuito de organizar e facilitar a execução de atividades rotineiras na instituição, porém desprezam o direito superior da criança assegurado pelo ECA (1990). Isto é,

tanto pela estatuto quanto pelas “Orientações técnicas” (CONANDA & CNAS, 2009). É preciso garantir que o acolhimento em instituições aconteça sem desmembrar grupo de crianças com laços de consanguinidade. Todavia, uma vez que irmãos, com exceção aos casos de gêmeos, pertencem à diferentes faixas etárias, eles dormem e obedecem e realizam atividades cotidianas de alimentação, cuidados básicos e lazer em horário distintos no EAPI. Ou seja, no interior da mesma instituição, grupos de irmãos são desmembrados. Ao ressaltar que metade dos participantes possuem um ou mais irmãos acolhidos no mesmo local, é importante chamar atenção a este fato.

Ao analisar os prontuários dos participantes e verificar que três residem no EAPI em um tempo superior a um ano, percebe o grande que é atender de forma satisfatória aos aspectos referentes à garantia da convivência familiar da “Lei Nacional da Adoção” (Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009), a saber, a preferência para reintegração à família de origem e a realização do retorno mais breve e seguro possível (Abaid, Siqueira, & Dell’Aglia, 2012). Nos prontuários estava registrado o empenho do setor técnico em fortalecer a família através de encaminhamentos a programas de orientação, apoio e promoção social. Todavia, talvez por ineficiência da rede de assistência ou por desinteresse dos familiares, estes encaminhamentos, algumas vezes, não surtiam efeito.

No que concerne aos participantes Annie e Apolo, o trabalho necessário à reintegração familiar se estendia por um ano e seis meses, perto de completar o tempo máximo de permanência previsto pela lei – dois anos – em instituições de acolhimento provisório. Enquanto a mãe de Apolo apresentava dificuldades em desvencilhar-se da dependência, a genitora de Annie estava demonstrado indícios que revelavam a pretensão em reatar seu relacionamento com o pai e abusador de suas filhas. Deste modo, questiona-se quais seriam os critérios definidores da impossibilidade de retorno à família natural a que esta lei se refere, como também, por quanto tempo perdurar na tentativa de reintegração seria pertinente. Deve-se considerar que a criança ou o

adolescente tenderá a criar expectativas sobre esse reingresso ao seio familiar, que estão sendo alimentadas durante este período e que podem, ou não, ocorrer no limite esperado de dois anos, gerando mais frustrações.

### **Considerações finais**

Por fim, observa-se na caracterização das crianças e da instituição que o fenômeno do acolhimento institucional é bastante complexo e envolve desde a realidade social que contextualizou adversidades e violações vividas no seio da família, até a forma como o acolhimento tem acontecido, suas características e impacto para vida das crianças e adolescentes que são protegidos por essa medida.

Ainda que nem todas as informações coletadas sobre a história de vida dos participantes estejam aqui descrita, constatou-se que situações como desemprego, baixa escolaridade, condições impróprias de residência, moradias em bairros violentos, escassez de rede de apoio social para auxiliar no cuidados aos filhos estavam presentes na vida dessas crianças. Gonjito, Buaiti, Santos e Pereira (2012) esclarecem que esta conjuntura geram tensões, deixam o sistemas familiares fragilizados e mais propensa aos desenvolvimento de problemáticas como as diferentes formas de violência, negligência, alcoolismo e dependência de outras drogas. Assim, diversos pesquisadores tem afirmado que os motivos que desencadeiam no afastamento de crianças e adolescentes de seus lares na maioria das vezes são reflexo das desigualdades sociais e situação de vulnerabilidade social que o Estado não é capaz de sanar.

Entre as mazelas enfrentadas, todavia, deve-se ressaltar o fenômeno da dependência química. Como a próprio histórico que as crianças mostram, o uso de álcool e outras drogas têm interferido negativamente nas formas de cuidados dispensados aos filhos, estando relacionado à experiências fortemente adversas por

essas crianças como negligência, maus tratos, violências e a próprio acolhimento institucional. No levantamento nacional (CNMP, 2013), o abuso de entorpecentes ganhou destaque como um dos principais fatores associado ao acolhimento, presente mais de 80% dos casos, empatando, apenas com a negligência. Dessa forma, é necessário que as políticas públicas de assistência e saúde intensifiquem os esforços para prevenir e enfrentar esta patologia que tem se tornado mais visível no território brasileiro.

Por outro, como Guará (2005) afirma, ao mesmo tempo em que existe a conscientização da problemática social e da necessidade de ser promover o convívio familiar e comunitário como direito fundamental, concomitantemente, deve-se investir na melhoria de abrigos como lugar de cuidado coletivo. Para tanto, é preciso oferecer parâmetro de avaliação, como também empreender uma avaliação periódica desses ambientes a fim de adequá-los aos padrões de qualidade (Rizzini & Rizzini, 2004). O governo federal respondeu a essa demandas, todavia, apesar de todos iniciativas em se regulamentar esses serviços com a oferta de manuais de funcionamento, novas leis, projetos sociais, levantamento de dados sobre o serviço, as mudanças são lentas e não acontecem nem forma homogênea, nem concomitante me diferentes regiões do país. Como mostra o levantamento nacional de serviços de acolhimento (CNMP, 2013), enquanto a região sul apresenta um grande número de casas de acolhimentos em moldes residenciais, um modo de acolhimento que garanta ampla participação na comunidade e programas de famílias acolhedoras. Já a região norte tem como principal medida de proteção os grandes abrigos como a que ambientou a pesquisa. O EAPI é o principal programa de acolhimento para atender o público de 0 a sete anos na capital do Pará e, mesmo assim, exibe uma configuração que fere diversos princípios proposto pelos documentos regulamentadores – o que mostra o grande atraso em aderir as alterações promotoras de qualidade.

Por isso, sugere-se a realização de pesquisas capazes de mapear e descrever as instituições de acolhimentos de regiões mais afastadas das grandes capitais brasileiras (onde acontecem as grandes decisões acerca das políticas sociais), são bem-vinda para dar visibilidade as nuances regionais que os serviços de acolhimentos possuem. O Brasil é marcado por regiões com diferentes heranças culturais, fontes econômicas, caracteres geográficos e oportunidades sociais. Desvelar a realidade da Amazônia é fundamental importância e, no que se refere a instituições acolhedoras, as investigações devem completar não apenas aspectos objetivos, mas também as percepções, as práticas, os valores, entre outros, de crianças, adolescentes, familiares e profissionais implicados nessa medida de proteção.

## Capítulo 4

### AS BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS EM SITUAÇÃO ESTRUTURADA





Em uma análise global das filmagens, observou-se que na interação com a pesquisadora surgiram brincadeiras e atividades diversas: brincadeiras de contingência social –para citar um exemplo: quando a criança se escondia atrás da maquete e pedia para ser encontrada), brincadeiras agonísticas –na tentativa de pegar o brinquedo do outro), brincadeiras isoladas –nos momentos em que a criança se recusava a interagir com a pesquisadora e manipulava solitariamente os brinquedos), conversas sobre acontecimentos relacionados ao abrigo ou à família, brincar de pentear a pesquisadora e etc. Todavia, com a finalidade de atender os objetivos dispostos, nesse capítulo são analisados unicamente os jogos simbólicos, sendo os focos de exame os conteúdos lúdicos que remeteram ao cenário familiar e institucional.

Os resultados do faz-de-conta em situação estruturada estão organizados em duas categorias centrais: “Brincando de abrigo” e “Brincando de família”. A primeira categoria contempla as brincadeiras que reproduziram a vida na instituição de acolhimento e foi definida pela apresentação de espaços e rotinas institucionais, além da escolha de personagens representantes das pessoas que frequentam este ambiente. A segunda categoria, por sua vez, reporta-se às brincadeiras cuja temática era a convivência em família e foi definida pela interpretação de papéis relacionados ao círculo familiar –filho, pais, irmãos, avós e etc.) e/ou através da classificação da maquete como residência doméstica.

Cada categoria central foi dividida em três subcategorias a fim de apresentar aspectos relevantes e frequentes que emergiram nas reproduções lúdicas de cada contexto encenado. A Tabela 2 expõe a definição das subcategorias elencadas.

**Tabela 2**

*Categorias e subcategorias das brincadeiras simbólicas*

<b>Categoria</b>	<b>Brincando de abrigo</b>
<b>Subcategorias</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecimento da rotina e do espaço: consiste em trechos onde houve a designação de aposentos da instituição, execução da rotina e nomeação de pessoas que frequentam o local;</li> <li>2. Jogos e brincadeiras: incide nas encenações de diversas brincadeiras e entretenimentos no interior da instituição;</li> <li>3. Relacionamentos: é composto por excertos que permitam discernir a qualidade dos relacionamentos mantidos entre crianças e adultos e entre criança-criança.</li> </ol>
<b>Categoria</b>	<b>Brincando de família</b>
<b>Subcategorias</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionamentos: consiste em fragmentos nos quais se identifica a constituição da família e a qualidade dos relacionamentos;</li> <li>2. Rotina: é formado por excertos nos quais os personagens realizam atividades junto aos familiares e amigos;</li> <li>3. A família em perigo: é composto por encenações em que membros da família e seus pertences se encontram ameaçados ou prejudicados devido a ataques, raptos, roubos de seres fantasiosos ou reais.</li> </ol>

A seguir, há a descrição das brincadeiras, a apresentação recortes das transcrições e a interpretação dos conteúdos lúdicos.

#### **4.1. Brincando de abrigo**

##### **4.1.1. Reconhecimento do espaço e da rotina institucional**

Mais da metade dos participantes reconheceram a maquete como uma representação da instituição de acolhimento em tela. Esse reconhecimento foi determinante para que o conteúdo das brincadeiras versasse aspectos da vivência institucional. Nenhuma criança, que tenha identificado a maquete como “casinhas” ou como modelo diminuto de outro ambiente, reproduziu em suas brincadeiras atividades e personagens diretamente relacionados com a instituição. Contudo, ainda que todos os seis participantes que conceberam a maquete como uma versão em miniatura do espaço de acolhimento trouxessem conteúdos referentes a este espaço, apenas quatro crianças – Marlon, Fernanda, Annie e Fábio – apresentaram aspectos institucionais com maior frequência e de forma mais consistente, isto é, em mais de duas sessões e/ou através da apresentação de diferentes atividades e de interação relacionadas à institucionalização. Já Apolo e Roberta, apesar de reconhecerem a maquete como representação do EAPI, preferiram dedicar o tempo majoritário das sessões a outras temáticas, tais como: vida familiar; culinária –brincar de fazer comidinha) e atividades escolares, respectivamente.

Os Episódios 1, 2, 3 e 4 são recortes de transcrições retirados do início da primeira sessão dos participantes Fernanda e Fábio. Note que as falas dos participantes estão escritas em itálico e os comentários da autora em fonte padrão.

*Episódio 01.*

Participante: Fernanda.

Tema: Reconhecimento dos espaços do abrigo.

Após reconhecer a estrutura de madeira como “abrigo” e denominar as unidades da maquete como Barracão e “dormitórios de dormir”, Fernanda cita para o pesquisador outros espaços que compõem a instituição de acolhimento provisório.

Pesquisador: *O que vamos fazer agora?*

Fernanda: *Vamos brincar dentro do abrigo.*

Pesquisador: *Que abrigo?*

Fernanda: *Aqui* – responde sem emitir gestos, fitando o pesquisador.

Pesquisador: *Esse abrigo aqui?* – O pesquisador aponta para a maquete no chão.

Fernanda acena com a cabeça.

Pesquisador: *De quê vamos brincar no abrigo?*

Fernanda: *De criancinhas.*

Pesquisador: *Mas como é essa brincadeira?*

Fernanda: *Tem o negócio do almoço. Tem a cozinha...* – verbaliza após fitar a mesinha de brinquedo.

Pesquisador: *O que mais [tem] então?*

Fernanda: *Tem o lactário.*

Pesquisador: *O que é o lactário?*

Fernanda: *Onde pega o mingau.*

Pesquisador: *O que mais?*

Fernanda: *Tem um negócio que fica um monte de coisas... Então, fica as coisas do mingau, do almoço... Todas as coisas!* – A criança, provavelmente, se reporta ao almoxarifado. Em seguida, a garota foca atenção no carrinho de brinquedo, começa a manipulá-lo e continua a verbalizar – *Essa é a van que leva a gente pra escola, que leva a gente pro passeio e pro médico.*

### *Episódio 02.*

Participante: Fernanda.

Tema: Caracterização dos pares com quem compartilham o dormitório.

No instante em que foi solicitada a nomear os personagens da brincadeira, a menina definiu como participantes crianças reais com quem compartilha ou já compartilhou o dormitório “D7”.

Fernanda: *Esse aqui é o João* – diz mostrando um boneco ao interlocutor.

Pesquisador: *Okay. O que que o João faz?*

Fernanda: *Faz tolice. Gosta de jogar coisas nos outros, gosta de bater nos outros.*

O pesquisador retira os bonecos um a um do chão, os exhibe para a criança e indaga sobre quem representa. A primeira pergunta se refere a uma boneca: *“E essa aqui?”*.

Fernanda: *Essa aqui é a Helen. Mas ela já foi embora.*

Pesquisador: *Certo. E quem é essa aqui?*

Fernanda: *Essa aqui é a Joana.*

Pesquisador: *E quem é a Joana?*

Fernanda: *É uma menina pequeninha... De cabelo lisinho.*

Pesquisador: *Ah... E essa aqui?*

Fernanda: *Essa aqui é a Rita... Não, é a Annie!*

Pesquisador: *E o que que a Annie faz aí?*

Fernanda: *Faz tolice! Ela grita com a tia.*

Pesquisador: *Nossa!* – exclama abismado – *Todas elas fazem tolice, é? Até o João?*

Fernanda concorda acenando a cabeça.

Pesquisador: *E essa aqui é a Rita?* – Rita é uma criança que dividia o dormitório D7 com Fernanda, mas já havia sido desligada do EAPI no período das filmagens.

Fernanda: *É.*

Pesquisador: *E o que que a Rita fazia?*

Fernanda: *Ela brincava com os outros.*

Pesquisador: *E esse aqui é o Marlon...* – O pesquisador maneja um boneco que havia sido nomeado pela criança previamente – *O que o Marlon faz?*

Fernanda: *Faz um monte de tolice, arredava a cama...*

Pesquisador: *E esse aqui é o Apolo? O que o Apolo faz?*

Fernanda: *Faz a mesma coisa que outros: faz tolice.*

Pesquisador: *E o Péricles? [O] que que ele faz?*

Fernanda: *Ele não briga. Ele não faz nada.*

Ao final, Fernanda decide que o pesquisador e ela representarão duas crianças que não foram depreciadas: Péricles e Rita.

### *Episódio 03. Fábio*

Tema: Descrição da rotina institucional e nomeação dos pares.

Após Fábio reconhecer a maquete como uma cópia do ambiente institucional, a pesquisadora dispõe os brinquedos no chão a sua frente.

Fábio: *Olha, tem mesa pra gente tomar café... E cadeira pra gente tomar café... – A criança organiza a mesinha, reza e depois começa a inserir as camas de plástico nos dormitórios – Essa cama é pra gente dormir aqui no D6... E essa aqui vai pro D5. Cadê a outra cama?*

Pesquisadora: *Tá aqui!* – É oferecido o brinquedo requerido.

Fábio apanha a cama oferecida pela pesquisadora, insere no dormitório que denominou como D6 e diz: – *Essa aqui é a cama da Isabelle, da Alice e da Iris Luíze* – Todas estas crianças são colegas de dormitório de Fábio.

Pesquisadora: *Quem irá dormir nessa cama?* – Indaga após a criança deitar um boneco sobre uma caminha.

Fábio: *Essa aqui vai dormir aqui... A Alice.*

Pesquisadora: *Quem é essa menina que dorme nessa cama?* – pergunta por não haver compreendido o nome verbalizado na ocasião.

Fábio: *É... Eu não sei!*

Pesquisadora: *Quem é que dorme nessa primeira cama? É a Alice?*

Fábio: *Não. É a Isabelle.*

Pesquisadora: *É essa aqui é quem?* – Ela mostra uma boneca para a criança.

Fábio: *A Íris* – Ele pega a boneca e a guarda no dormitório. Depois, o menino recolhe as miniatura de bebês que estão sobre o chão e os guarda dentro de outro dormitório que havia apresentado mais cedo como dormitório D1 – *Esses são bebezinhos. Eles dormem aqui!* – Fábio mostra outro boneco e o define como um educador da instituição – *Esse é o tio Éder...* – Então, a criança nomeia os bonecos com os nomes dos coetâneos com quem compartilha o dormitório – *Esse aqui é o Fábio e o Robinho. Também tem o Tales... Eles vão dormir* – diz ao manipular miniaturas masculinas. De repente, a criança pega o carrinho e o desliza no chão – *Esse é o carrinho que leva a gente pra escola e pro passeio.*

### *Episódio 04.*

Participante: Marlon.

Tema: Reconhecimento dos espaços do abrigo, nomeação dos pares e de um educador.

Pesquisadora: *Hum... Tu disseste que é o abrigo. E então?*

Marlon: *Aqui é o barracão* – O menino aponta para o objeto referido.

Pesquisadora: *O barracão... E onde é que tu ficas aí?*

Marlon: *No D7.*

Pesquisadora: *E qual é?*

Marlon: *Bem aqui!* – Ele aponta para uma portinha no bloco de dormitórios.

Pesquisadora: *Olha só: Eu... Eu vou te mostrar algumas pessoas... Pra gente poder brincar agora, tá? Deixa eu te mostrar o que que nós temos pra nós brincarmos.*

*Olha só!* – A pesquisadora tira de uma sacola as miniaturas humanas e mostra para o garoto – *Nós temos aqui três meninos, duas meninas, dois bebês, um homem e*

*duas mulheres. Também nós temos várias coisas que nós podemos brincar. Aqui... Mesa, espelho, copo... Vamos brincar? De que que a gente vai brincar? Quem é tu aí? – O menino pega um boneco – Ah, esse aqui vai ser o Marlon! E esse aqui, quem é? – mostra um boneco.*

Marlon: *Apolo* – O menino começa definir os bonecos com nomes dos colegas do dormitório D7.

Pesquisadora: *O Apolo. E essa?* –aponta para uma boneca.

Marlon: *É... É a Fernanda*

Pesquisadora: *Fernanda... Essa tem nome?*

Marlon: *Annie.*

Pesquisadora: *E esse aqui?*

Marlon: *É ela ou ele?*

Pesquisadora: *É ele. É outro menino.*

Marlon: *É o João.*

Pesquisadora: *O João. E essa mulher aqui?*

Marlon: *É a Joana.*

Pesquisadora: *Joana, Joana... E essa?*

Marlon: *Ela é de pau?* – As miniatura humanas eram feitas de madeira.

Pesquisadora: *É.*

Marlon: *É... A...Cleo...* – O menino mexe a cabeça para os lados rapidamente e sugere outro nome – *É a Íris* – Dessa vez, a criança escolhe um nome de uma criança do dormitório D6.

Pesquisadora: *Íris. E esse homem, quem é?*

Marlon: *É o tio Éder.*

Pesquisadora: *Tio Éder. O tio Éder é daqui?* – A indagação é feita para verificar se esse personagem era um educador da instituição.

Marlon balança a cabeça afirmativamente.

Pesquisadora: *Tá. Então tá. Do quê que a gente vai brincar? Quem é que eu vou ser aí?* – A criança não responde de imediato – *Eu não vou ser nenhum desses? Olha ainda tem um nenemzinho. Eles têm nome?*

Marlon: *Não sei... Não, não sei o nome deles.*

Nesses episódios é possível observar que a presença da maquete suscita a rememoração de espaços, pessoas e rotina da instituição. Fábio, Fernanda e Marlon nomeavam os quartos da instituição, na mesma sequência espacial em que estes estão alocados e, quando eram solicitados a escolherem nomes para os bonecos, as crianças denominavam pessoas com quem conviviam na instituição, dando preferência aos pares do mesmo dormitório. Perceba que Marlon não denomina nenhum bebê, provavelmente por não ter o hábito de interagir com os bebês acolhidos e, conseqüentemente, desconhecer os seus nomes (Episódio 04).

Nesses recortes, Fernanda e Fábio têm em comum tendência a reproduzir a rotina e os espaços mais parecidos como estes são na realidade. Em suas narrativas, é possível extrair informações condizentes com a rotina do local: a mesa de brinquedo

os estimulou a verbalizar sobre a cozinha, refeitório e a realização das refeições. Sobre o carrinho, foram descritas as funcionalidades que as crianças experimentavam da van do EAPI (servir como meio de transporte para irem à escola, serem atendidos pela rede de saúde e realizar passeios). Porém, em outras sessões, os conteúdos expostos por eles irão seguir caminhos diferentes: Fernanda vai se concentrar em representar mais as brincadeiras, enquanto Fábio continuará reproduzindo brincadeiras que representem a rotina vivenciada. No geral, existem diferenças individuais nas formas de construir o universo lúdico, como pode ser apreciado nos Episódios 05, 06 e 07.

*Episódio 05.*

Participante: Apolo.

Tema: Representação fantasiosa da rotina do abrigo.

Jonas, interpretado por Apolo, após receber uma rápida visita de seu pai e depois foi ao seu dormitório (o "D7").

Pesquisadora: *O seu pai foi pra casa dele... E você? Vai ficar aqui comigo? – pergunta ao interpretar uma personagem chamada Letícia.*

Apolo: *Vou! Não... Vou pro dormitório!*

Pesquisadora: *Ah... Você vai pro dormitório... Qual é o dormitório?*

Apolo: *Sete*

Pesquisadora: *Cadê? Qual é o sete? – A criança mostra para a interlocutora – Aqui!*

Apolo: *Tem nada aqui dentro né, tia?*

Pesquisadora: *Não. Tá vazio... Você quer colocar alguma coisa aí dentro? – O menino começa a inserir os objetos de brinquedos no cômodo em questão. Então, a pesquisadora comenta – Você tá arrumando todo o dormitório... Agora não tá mais vazio! Tem mesa, panela, xícara, cadeira...*

Apolo: *Cama – acrescenta.*

Pesquisadora: *Cama... O quê que você quer fazer aí dentro do dormitório?*

Apolo: *Uma piscina!*

A brincadeira prossegue e, mais tarde, Apolo insere um bebê que denominou de Pedro no dormitório.

Pesquisadora: *Você vai deixar o Pedro no dormitório, vai? Hum... O quê que ele tá fazendo lá dentro? Quem é esse daí que tá indo pro dormitório? – investiga ao perceber que a criança faz outro boneco acompanhar o bebê na ida ao quarto.*

Apolo: *É a mãe.*

Pesquisadora: *A mãe? A mãe do... Do Pedro? E aí? O quê que a mãe tá fazendo aí dentro com o Pedro? Diz pra mim!*

Apolo: *Tá dando banho.*

Pesquisadora: *Tá dando banho no dormitório?!*

Apolo não responde e resolve colocar o carrinho no mesmo dormitório.

*Episódio 06.*

Participante: Fábio.

Tema: Representação realista do espaço institucional.

O garoto se debruça sobre uma das unidades da maquete e comenta:

Fábio: *O barracão não era aqui...*

Pesquisadora: *Como?*

Fábio: *O Barracão não era perto do dormitório!*

Pesquisadora: *Ah, então, pode arredar.*

Fábio empurra o objeto que representa o Barracão para longe dos dormitórios, porém continua apontando as divergências entre a maquete e a estrutura física da instituição: – *Por que tem dois assim, ó tia?* – pergunta ao apontar para as pilastras da miniatura do Barracão que estavam pintadas com duas cores.

Pesquisadora: *Ah, porque esse aí é outro Barracão.*

Fábio: *É? E cadê a torneira daqui, ó?* – Ele aponta para a parede lateral externa da maquete.

Pesquisadora: *Ah, tiraram!* – ela ri.

### *Episódio 07.*

Participante: Marlon.

Tema: Representação da rotina institucional com a interpretação de herói de desenho animado.

Pesquisadora: *Tá. E eu sou a...? Sou quem na história?*

Marlon: *Fernanda.*

Pesquisadora: *O quê que a gente vai... O quê que a gente tem que fazer agora?*

Marlon: *Bora brincar?*

Pesquisadora: *Êê! De que que a gente vai brincar hoje? Hum?*

Marlon: *Pode ser pira se esconde.*

Pesquisadora: *Bora! Só a gente?*

Marlon: *Lá vem o... O Diamante!* – A criança manipula um boneco musculoso no ar, como se estivesse voando e o pousa no chão, perto da Fernanda.

Pesquisadora: *Meu Deus, que homem forte! Qual é o seu nome?*

Marlon: *Diamante.*

Pesquisadora: *Você mora aqui perto?*

Marlon: *É.*

Pesquisadora: *Você quer brincar com a gente?*

Marlon: *Quero.*

Pesquisadora: *Bora brincar de...*

Marlon: *Ele era muito rápido!*

Pesquisadora: *Ah, como eu vou brincar com ele, ele vai ganhar tudo! Então, bora brincar. A gente vai brincar de pira se esconde agora.*

Marlon: *Aí se escondeu. Aí foi bem rápido! Que quando eu fui ver, ele já tava lá!*

Pesquisadora: *Eu ainda nem contei! Agora que eu vou começar a contar: 1,2, 3...*

Marlon: *Aí lá vem o tio Éder* – O menino simula o personagem Éder se aproximando – *O que foi que você tá brincando?*

Pesquisadora: *Eu tô brincando de pira se esconde.*

Marlon: *Bora jogar bola?*

A convite do educador, os personagens começam a jogar futebol.

Como é possível observar, existe uma multiplicidade de formas com as que os participantes retrataram a mesma instituição durante as filmagens. Algumas crianças tendiam a reproduzir a rotina e os espaços mais parecidos como estes são na realidade. Fábio, que foi o mais detalhista e realista em suas reproduções lúdicas,



apresenta resistência em aceitar as diferenças entre a maquete e o modelo que imitava no Episódio 06. Já no Episódio 05, Apolo trouxe traços mais fantasiosos e arbitrários ao cenário institucional: ele não alocava pessoas da instituição como personagens e nem imitava os hábitos rotineiros (objetos de cozinha e carrinho poderiam ser guardados no dormitório e uma mãe poderia dar banho no filho no interior do dormitório, ainda que o banheiro seja em uma área externa, por exemplo).

Naturalmente, em menor ou maior grau, todos os participantes adicionaram tons fantasiosos ao interagirem com a maquete. O faz-de-conta é uma atividade privilegiada para que a criança dê vazão a sua imaginação, realize desejos, controle angústias e torne possíveis ações improváveis na vida real (Bomtempo, 2012; Vygotsky, (1984/2007); Winnicott, 1971/1975). E, uma vez que este estudo deu liberdade para que o participante dirigisse sua brincadeira, era comum que desenrolassem acontecimentos e extravagâncias que fossem de sua pretensão. Dessa forma, Marlon atuou como um herói de desenho animado em uma sessão inteira de filmagem. Ele levou para a sala de pesquisa um boneco do herói Diamante, personagem de desenho animado “Ben 10” e o concebeu como se fosse dos personagens que frequentavam a instituição de acolhimento. Marlon pode realizar no lúdico o desejo de ser forte, veloz, admirado e imbatível tal como o herói desejado.

Outro caractere que parece extraordinário ao olhar do observador é a facilidade e constância com que os participantes acessavam os telhados do bloco de dormitórios e do Barracão para ambientação das brincadeiras e de atividades rotineiras. Annie, por exemplo, o elegeu como um dos locais em que as crianças eram postas de castigo. Ora, a única relação que as crianças têm com os telhados são nos momentos em que suas pipas caem sobre estes ou quando jogam objetos para lá. Contudo, no que tange a visita aos telhados, além da expressão de desejos e da noção de liberdade (por alcançar um lugar alto e inacessível), pode-se também

trabalhar com a hipótese de que fosse mais cômodo ao participante utilizar a parte superior dos blocos da maquete, ao invés de abaixar-se para trabalhar com os interiores da miniatura. Leva-se em consideração, portanto, que os telhados estavam ao alcance das mãos das crianças, independentemente de estarem sentadas ou em pé, sendo mais fáceis de serem acessados que o interior dos dormitórios, para os quais tinham que se abaixar e manipular através de uma pequena porta. À vista disso, observa-se que a fantasia na brincadeira também pode decorrer do ímpeto que ela tem de utilizar e explorar de diferentes maneiras os objetos que estão disponíveis para o brincar. Não importa se na vida real crianças não se escondem em cima dos telhados e nem ficam de castigo em cima de casas, a brincadeira é o lugar de explorar possibilidades e experimentar novidades na manipulação de brinquedos e ideias.

Outras vezes, porém, a fantasia não era decorrente do ímpeto da criança de utilizar, de diferentes maneiras, os objetos disponíveis para a brincadeira e nem provinha do intuito de realizar aspirações, tornando a encenação mais prazerosa (com o desfrute de possuir uma piscina dentro do quarto ou da possibilidade de ser um herói com superpoder e velocidade). O conteúdo fantástico que o faz-de-conta pode assumir, também pode ser consequência do conhecimento restrito que a criança dispõe sobre a situação que pretende reproduzir. Conforme expõe Garvey (1990, citado em Cole & Cole, 2004), a criança abstrai papéis de sua sociedade e os embeleza com a fantasia. É possível que as representações de papéis, encenação de atividades e denotações de sentidos que pareçam extravagantes ou inadequadas ao olhar do adulto; sejam – na percepção das crianças que a realizam – reproduções possíveis e verdadeiras.

Como exemplo, expõe-se o Episódio 08, no qual Fábio leva uma criança ao médico, após o carro ter passado sobre o pé dela. É de conhecimento infantil que

peças são levadas a médicos quando adoecem ou se acidentam e, na instituição, ser levado ao médico também faz parte da rotina das crianças, que podem ser tanto avaliados por enfermeiros empregados na local, quanto podem ser acompanhados pelo educador a um especialista no SUS. Entretanto, exatamente como um médico atua não é um conhecimento que uma criança costuma portar. No excerto 06, Fábio faz o papel do médico e, ao ser indagado sobre os remédios prescritos, ele recorre ao conhecimento que possui sobre medicamentos. Na função de doutor, prescreve Vitamina C, remédio para dor de cabeça e remédio para gripe a fim de tratar a paciente acidentada. Provavelmente, estes são um dos medicamentos que a criança já teve contato em casa ou na instituição.

*Episódio 08.*

Participante: Fábio, cinco anos de idade e cinco meses de acolhimento.

Uma das bonecas quebra o pé e Fábio diz que vai levá-la para o hospital. Então, a pesquisadora leva o tio Éder no avião de papel para o hospital para verificar o estado de saúde da criança. Ao chegar ao local, ela conversa com Felipe que atua enquanto médico:

Pesquisadora: *Doutor, o que houve?*

Fábio: *Ela foi... Um carro atropelou ela, aí ela torceu o pé... Aí passou um curativo assim* –Fábio passa a mão ao redor de seu tornozelo.

Pesquisadora: *E agora, doutor o que eu vou fazer?*

Fábio: *Mas já consertou já.*

Pesquisadora: *Já? E você vai passar algum remédio?*

Fábio: *Vou passar...*

Pesquisadora: *Qual remédio?*

Fábio: *A vitamina C.*

Pesquisadora: *Então vou passar na farmácia pra comprar com o meu avião* –A pesquisadora utilizava o avião de papel que o referido educador havia feito para o garoto, como meio de transporte – *Tem mais algum remédio?*

Fábio: *Tem remédio de dor de cabeça... E tem remédio de tosse e de gripe.*

Pesquisadora: *O que mais, doutor?*

Fábio: *É... De... De... É...* –a criança parecia ter esgotado seu conhecimento sobre remédios.

Pesquisadora: *Um remédio pra curar o pé.*

Fábio: *Um remédio pra passar no pé... E um remédio pra passar no joelho pra não dá bicho.*

As miniaturas humanas de adultos e crianças eram, na maioria das vezes, utilizadas para representar os pares dos dormitórios D6 e D7 e os funcionários do EAPI. Por conseguinte, os participantes faziam mais referências a estes dois

dormitórios, rememorando os demais, principalmente, quando nomeavam os cômodos da instituição ou quando os utilizavam como esconderijo durante brincadeiras como pira-esconde. Embora alguns participantes tivessem irmãos nos dormitórios D5, D4 e D3, eram feitas poucas menções a estes dormitórios e as pessoas que o frequentavam. Por outro lado, as miniaturas de bebês pareciam suscitar, com maior constância, referências e considerações sobre o dormitório D1. Como forma de envolver todos os bonecos ofertados em alguma atividade, este dormitório era o destino habitual para onde os nenéns eram levados para adormecer. Por experiência provinda de estudos anteriores e da ambientação na instituição, sabe-se que os bebês (com até seis meses de idade) passam grande parte do dia dormindo ou deitados no interior desse cômodo, aos cuidados de suas educadoras. E, a fim de evitar a perturbação de seu sono, a entrada de crianças é restrita nesse ambiente. Essa característica da rotina institucional fora retratado nos Episódios 09 e 10.

*Episódio 09.*

Participante: Marlon.

Tema: Regra institucional “o dormitório dos bebês não é lugar de brincadeiras”.

Marlon estava brincando de “pira-esconde” junto aos personagens tio Éder, Fernanda e Alice aos arredores da maquete. Algumas vezes os personagens se escondiam dentro dos dormitórios ou no banheiro da instituição de acolhimento em miniatura. Na ocasião descrita abaixo, quando Marlon procura um lugar para Alice se esconder, ele abre a porta de um cômodo da maquete (que mais cedo havia denominado de dormitório D1) e esclarece que aquele dormitório não podia ser utilizado como esconderijo nas brincadeiras.

Marlon: *Aqui é as tia...* – comenta ao abrir a porta do dormitório D1.

Pesquisadora: *O quê?* – indaga por não compreender a função da informação dada.

Marlon: *As tia! Ela não pode entrar aqui, só tem bebê!*

O menino, em seguida, simula a personagem Alice indo se esconder em outro lugar.

*Episódio 10.*

Participante: Annie.

Tema: Reconhecimento do dormitório D1 como o lugar de descanso dos bebês.

Annie coloca uma das camas dentro de um compartimento da maquete.

Pesquisadora: *Por que esta cama está aí?*

Annie: *Porque a gente vai dormir.*

Pesquisadora: *É aí que a gente dorme?*  
Annie: *Aqui é o "D1"... É os bebês que vão dormir.*

Os aspectos da rotina mais representados foram, sem dúvida, as brincadeiras, o sono e as refeições. As brincadeiras, contudo, serão expostas em subcategoria à parte, devido à relevância com que foram apresentadas pelas crianças. Sobre as demais atividades, pode-se afirmar que foram estimuladas pela escolha dos brinquedos da situação estruturada, tais como talheres, louças, camas, mesas, entre outros objetos. Na maioria das vezes, para o descanso dos personagens as crianças simplesmente comunicavam que a noite havia chegado e, dispondo do bloco de dormitórios, inseriam os bonecos em quartos diversos. Passados alguns segundos, elas alegavam que havia amanhecido e os retiravam da maquete.

Para as refeições, os bonecos, inicialmente, eram dispostos nas cadeiras ao redor da mesa. Os brincantes manipulavam as louças e batiam talheres dentro dos copos e, em seguida, levavam os talheres (repletos de alimentos imaginários) até os rostos dos bonecos. Algumas vezes, não foi possível distinguir se era o participante e/ou a pesquisadora que adentravam no mundo de faz-de-conta para cozinhar o alimento, ou ainda se eram personagens indeterminados os responsáveis pelo preparo das refeições. Fábio, por outro lado, interpretou de maneira diferenciada e mais pormenorizada o momento da refeição e do sono (Episódio 11). Tal como acontece no dia-a-dia, as cozinheiras acomodam os pratos em um balcão da cozinha que é adjacente ao refeitório. Em seguida, os educadores pegam os pratos e os servem às crianças que estão sentadas às mesas. Quando as crianças encerram, os educadores entregam as louças na cozinha.

*Episódio 11.*

Participante: Fábio.

Tema: Descrição da rotina institucional – sono, refeições e troca de educadores.

Depois do passeio ao balneário, o tio Éder chama as crianças do D6 para se alimentarem.

Fábio: *Agora vamos tomar café.*

Pesquisadora: *Eu estou com fome... Ei tio, o que que a gente vai tomar de café hoje?* – pergunta Isabelle.

Fábio: *É... Café com tapioca!*

A criança explica que agora eles vão orar e realiza com a voz cantante a seguinte a oração.

Fábio: *Papai do céu, obrigado por este alimento hoje e sempre. Amém! Agora já está posto o café* – A criança dispõe sobre a mesa um prato de comida – *Agora ele vai comprar café dele* – e segura o boneco que representava o educador.

Pesquisadora: *Está posto o café* – A criança dispõe sobre a mesa um prato de comida – *Ah, ele compra o café dele, né? Porque ele não toma com vocês...*

A criança simula o boneco caminhando para longe da mesa e retornando ao refeitório.

Fábio: *Foi e voltou. Ele foi comer na mesa* – A criança começa apontar para os bonecos sentados na mesa e diz – *Esse comeu, esse comeu, esse comeu... Comeu!*

Pesquisadora: *Hum, tava gostoso!*

Fábio: *Cabou, cabou* – O menino retira a louça da mesa – *Bola dormir que está de noite!*

Pesquisadora: *Ah, mas eu ainda quero brincar* – reclama Alice.

Fábio: *Tem rato aí...*

Pesquisadora: *Ahhh! Ahhh! Onde tem rato?* – pergunta Alice pulando.

Fábio: *Agora vão dormir cedo, pra acordar cedo, pra tomar café da manhã e depois vão amanhã tem cacimba.*

Pesquisadora: *Vai ter cacimba mesmo? Oba!*

Fábio: *Depois da cacimba vai ter o parque dos igarapés.*

As crianças comemoram. Então, Fábio controla o educador carregando e conduzindo o prato de comida para a cozinha.

Fábio: *Agora o tio Éder vai levar o café pra cozinha... Ele deixou aqui na cozinha e a cozinheira pegou.*

Pesquisadora: *Quem é que chama as crianças para dormir?*

Fábio: *É o tio Éder. E depois é a tia Leo que fica no D6 à noite. Agora é a tia Leo, amanhã é o tio Éder.*

A pesquisadora sugere a Fábio que represente à educadora. Logo, o menino manipula uma boneca na porta do D6.

Fábio: *Meninos, é tarde! Bora dormir! Todo mundo sentado na sua cama.*

Pesquisadora: *Eles ficam na cama sentados? Fazendo o quê?*

Fábio: *A oração* – a criança repete a oração anterior.

Após ouvir e perceber que a oração feita estava vinculada às representações de refeições na instituição, a pesquisadora questiona.

Pesquisadora: *Mas isso não é de noite? Eles não estão comendo...*

Fábio: *Mas a tia Leo vai trazer a comida.*

Os bonecos são inseridos no quarto pelo participante. A criança comenta, mais uma vez, que o tio Éder já foi embora e que será a tia Leo que irá dormir com eles. Ele afirma que tanto o tio Éder quanto o tio Carlos foram dormir em suas casas.

Pesquisadora: *E como é que a tia Leo os põe pra dormir?*

Fábio: *Ela dá nescau e desliga a luz.*

Observe que outros detalhes são descritos: o fato de que, costumeiramente, os educadores saem para comprar lanches nas proximidades da instituição, as orações realizadas antes das refeições, a troca de turno de educadores (que ocorre por volta das 19 horas), a ceia que acontece no interior dos dormitórios, antes do horário de se

apagar as luzes. A propósito, o agradecimento a Deus pelo alimento parece ser uma constante na instituição e um fato significativo para as crianças, pois Marlon, que pertence a um dormitório diferente de Fábio, também o retrata no Episódio 12.

*Episódio 12.*

Participante: Marlon.

Tema: Rotina institucional – refeições.

Os personagens relatam cansaço após realizarem várias modalidades de jogos e andarem de skate. Marlon, então, decide realizar uma pausa para que os personagens possam lanchar.

Marlon: *Agora é [hora de] comer.*

Pesquisadora: *Vamos comer? Tá na hora de comer, eu acho. Ei, Marlon! Junta todo mundo aí. Bora sentar aqui* – A pesquisadora, que interpretava o tio Éder, começa a manipular a mesinha e sentar alguns bonecos ao redor dela – *Bora ver... Bora ajeitar a mesa.*

Marlon: *Cadê?*

Pesquisadora: *Quem vai servir aqui?* – O menino não responde e a pesquisadora continua a falar – *Crianças, hoje nós fizemos uma coisa nova...*

Marlon: *Agradecer a Deus...* – A criança lembra a pesquisadora de que, nesse momento, deve-se entoar uma oração.

Pesquisadora: *É? Então, vamos lá. Crianças...* – a pesquisadora olha para Marlon que passa a conduzir a oração.

Marlon: *Papai...*

Pesquisadora: *Papai...*

Marlon: *Do céu...*

Pesquisadora: *Do céu...*

Marlon: *Obrigado por esse alimento... Pra nós.*

Sabe-se que a instituição em estudo possui uma tabela de horários pré-estabelecidos para a execução dos afazeres diários (banho, refeições, brincadeiras, sono). Estes afazeres são executados em grupo, conforme a agenda de cada dormitório e sob a coordenação do educador que estiver responsável pelo aposento. No episódio 11, pode-se observar que são os educadores que convocam e conduzem as crianças para o jantar e para o adormecimento, sempre prezando pela pontualidade. Tanto nesse quanto no Episódio 12, os participantes realizam a oração enquanto uma atividade dirigida pelo educador. Com exceção dos momentos de brincadeira, nos quais o educador tem o mesmo nível de hierarquia e papel que a criança – realizando as mesmas funcionalidades de um par – nas demais

encenações, estes adultos são apresentados como portadores de um papel complementar, sempre com maior nível de hierarquia e com a responsabilidade de zelar e conduzir a rotina das crianças (ver também o Episódio 13 e 14).

*Episódio 13.*

Participante: Annie.

Tema: Rotina institucional – sono vigiado.

Annie: *Eles vão dormir... Aqui é o D1, dos bebês...* – Ela abre a porta do dormitório – *Os outros vão dormir nesse... Aqui é o D7* – Ela insere os bonecos aos dormitórios supracitados, em seguida segura e atira com força outros bonecos ao chão e diz: – *Eles já vão dormir no D6.*

Após colocar os bonecos no dormitório, Annie percebe que sobrou uma personagem infantil no exterior dos dormitórios. Então, ela segura a boneca, fita-a diretamente no rosto e a sacode, enquanto a repreende em tom inquisitivo.

Annie: *Você vai dormir! Por que você está acordada?* – A própria criança dá a resposta da personagem em tom brando e explicativo – *Tô com sede...*

Pesquisadora: *Dá uma água pra ela! Pra ela dormir... Vai dar água...* – Então, a participante faz a personagem errante beber um copo com água e pesquisadora esclarece: – *Pronto, ela vai dormir!*

*Episódio 14.*

Participante: Fábio

Tema: Rotina institucional – banho conduzido pela educadora.

No dia seguinte, Fábio reproduz as crianças, o momento em que as crianças irão tomar banho, observados pela educadora.

Fábio: *O café é feito na cozinha... As crianças acordam cedo pra comer* – A criança coloca as louças na cozinha fictícia e se volta para o banho – *Esse aqui pegou a toalha e a escova e foi para o banheiro.*

Pesquisadora: *Ah, eu também vou tomar banho, mas a água tá fria!* – afirma Isabelle.

Fábio insere a boneca no banheiro.

Pesquisadora: *Quem é que está tomando banho?*

Fábio: *Tales e Isabelle...* – A criança se volta para o banheiro e interpreta a interação entre a tia Léo e os meninos que estão no banheiro – *Passa o sabonete... Tá! Desliga a luz do banheiro... Tá!*

Note que no Episódio 14 que mesmo que não estejam interagindo diretamente com as crianças, os adultos podem manter à distância a vigilância e contemplação das atividades infantis. No Episódio 15, Marlon dispõe uma educadora sentada no sofá próximo à parede do corredor do bloco dos dormitórios, muito semelhante ao que acontece diariamente, quando os educadores observam as crianças que estão sob



sua responsabilidade brincarem nos espaços abertos e playgrounds ou quando as educadoras de outros dormitórios alimentam os bebês em cadeirinhas localizadas nos corredores. Nas figuras 10 e 11, observa-se um recorte desse momento, no qual, com bebês no colo, a “tia” assiste às crianças brincarem.

*Episódio 15.*

Participante: Marlon.

Tema: Rotina institucional – educadoras cuidam de bebês nos corredores e observam as crianças brincarem.

Marlon coloca um sofá adjacente à parede frontal no bloco dos dormitórios e depois coloca uma boneca sentada neste sofá.

Marlon: *Ela é a tia.*

Pesquisadora: *Ela é a tia? Qual tia? – O menino não responde – O que a tia faz lá sentada no sofá?*

Marlon: *Ela está olhando*

Pesquisadora: *Ela vai ver a gente brincar? – A criança meneia a cabeça – Então tá!*

Mais tarde, Marlon decide que a brincadeira a ser realizada será no pula-pula.

Pesquisadora: *Agora vai todo mundo! Toma, leva ela também – diz ao oferecer uma boneca ao garoto – Vamos lá todo mundo pulando. E os bebês, eles podem pular?*

Marlon: *Não, eles são crianças.*

Pesquisadora: *E quem vai vigiar eles?*

Marlon: *Ela!* – Rapidamente, Marlon coloca os bebês no colo da educadora que estava sentada no sofá.



Figura 10. Educadoras sentadas no corredor cuidando dos bebês.



*Figura 11.* Educadora sentada no corredor, com um bebê no colo e crianças brincando de futebol na área aberta.

Fábio, nas quatro sessões realizadas, retrata um evento distinto no EAPI: os passeios. Por ser uma instituição em moldes institucionais antigos, as crianças ainda permanecem grande parte do dia dentro da instituição. De manhã, elas vão à escola. À tarde, algumas crianças do D6 e D7 fazem natação. Quem precisa realizar acompanhamento psicológico ou com alguma especialidade médica de maior complexidade é atendido pela rede pública. Porém, é principalmente aos fins de semana que as crianças têm oportunidades de se integrar à comunidade através de passeios ou comemorações festivas, programadas pelo setor pedagógico do EAPI. Devido à necessidade de supervisão por parte de adultos, é mais comum que as crianças mais velhas participem desses eventos. Fábio retratou, nas quatro sessões, visitas à Cacimba, balneário de águas rasas existente nas proximidades da instituição e para onde eles são levados com mais frequência (Episódio 16). Nas encenações de passeio, o garoto dizia, às vezes, que as crianças do D7 também participariam, porém, só inseria personagens do D6, levados de carro e acompanhado pelo educador. Um fato curioso é que sempre ao final do passeio, ele afirmava que no dia seguinte as crianças iriam ao Parque dos Igarapés, um parque que também se encontra no mesmo bairro da instituição e que possui um pequeno lago e bastantes árvores. Todavia, esse momento nunca fora representado, fato que deu a impressão de que a própria criança ouvira essa promessa e esperava pela sua realização.

*Episódio 16.*

Participante: Fábio.

Tema: Rotina institucional – passeios.

Fábio comenta que as crianças irão passear e, logo, afirma que elas devem tirar a roupa e pôr biquíni.

Fábio: *Agora, bora para o passeio meninos!*

Pesquisadora: *Isso! Quem é que vai levar para o passeio?*

Fábio: *Estão tudo no carro aqui e vão para o passeio... É para a Cacimba – Fábio desliza o carro no chão.*

Pesquisadora: *Chegou* – diz ao ver o carro parar. Fábio começa a levar os bonequinhos para o local aonde o carro estacionou – *O tio Éder vai nadar um pouco lá na água do igarapé... O tio Éder está nadando.*

Fábio começa a colocar as miniaturas humanas deitados com o rosto no chão dizendo que estão nadando. A pesquisadora pede para eles disputarem quem nada mais rápido. Eles realizam a contagem e deslizam os bonequinhos no ar. Após algumas disputas, Fábio diz que o passeio acabou.

Fábio: *Acabou o passeio, amanhã tem Parque dos Igarapés.*

Pesquisadora: *Acabou o passeio? Então tá! Bora levar todo mundo no carro – A pesquisadora pega os bonequinhos e carro e os deslocam até a maquete do abrigo – Todo mundo feliz volta para o abrigo.*

Fábio: *Éh! Chegou!*

Não foi possível identificar fatores (como idade, tempo de acolhimento e gênero) que estivessem relacionados à execução de brincadeiras com conteúdo da vivência institucional e/ou relacionados à reconhecimento da maquete como uma miniatura da instituição de acolhimento. Uma consideração interessante, vale ressaltar, é que todas as quatro crianças que denominaram a maquete como “casinhas” pareciam guardar, em algum nível de suas consciências, a estrutura de madeira como uma reprodução do bloco de dormitórios. Isto foi observado porque elas sempre designavam como banheiro a abertura existente na interseção dos dois corredores, tal como na estrutura física do prédio utilizado como modelo. Duas crianças, Valquíria e Joana, ainda que não tenham feito este reconhecimento, em meados da primeira sessão, tiveram um *insight* e comunicaram à pesquisadora que uma das unidades de madeira da maquete era, na verdade, uma representação do Barracão. Esta identificação, contudo, não interferiu na temática de suas brincadeiras.

#### 4.1.2. Jogos e brincadeiras

Todas as crianças que escolheram a instituição de acolhimento como cenário lúdico executaram, com frequência considerável, brincadeiras diversas e/ou jogos tradicionais. Futebol, corrida, skate, ciranda, pipa, dança das cadeiras, “dentro-e-fora”, pira-esconde, pira-pegas e até luta foram modalidades de entretenimento reproduzidas pelas crianças. Entretanto, nenhuma dessas modalidades teve mais popularidade que

as brincadeiras pira-pega e pira-esconde. Elas compuseram as encenações de todos participantes (tanto na cena institucional, quanto na cena familiar). E, de longe, foram as mais frequentes e executadas por mais tempo. Participantes como Marlon, Fernanda e Annie desenvolveram esse tipo de brincadeira em, no mínimo, três das quatro sessões e contaram pelo menos metade do tempo dessas sessões para sua execução. Até os participantes que menos representaram brincadeiras no cenário institucional (Roberta, Apolo e Fábio) utilizaram duas sessões para se divertir com jogos tradicionais. Estes dados mostram que, na percepção (ou no desejo) das crianças que vivem no EAPI, a instituição de acolhimento é um lugar favorável para diversão e folgança. No primeiro contato com esses dados, interrogou-se: por que as brincadeiras permearam com tanta intensidade o cenário institucional? E por que os jogos tradicionais foram os mais escolhidos? Quem foram os parceiros das brincadeiras?

Ora, dentro de uma situação estruturada na qual o participante se autorrepresenta e/ou representa locais e pessoas de sua rotina, brincar de “brincar” é apenas uma reafirmação do valor, da automotivação e do prazer que a brincadeira tem na infância. As crianças reproduziram momentos de diversões entre pares e com adultos, porque é isso que elas fazem e gostam de fazer, seja na instituição de acolhimento, seja no intervalo da escola, seja no hospital, seja na rua ou em casa com os familiares... Inclusive, até as crianças que representaram exclusivamente a vida residencial incluíram, em menor frequência, as brincadeiras e jogos em suas sessões.

A provável razão pela qual esta atividade aconteceu com mais intensidade no cenário institucional lúdico são as circunstâncias físicas e sociais que a tornam, na vida real, este ambiente propício ao desenvolvimento das referidas brincadeiras. Dotado de um terreno amplo, com longos corredores, playground, espaço abertos e verdes, somado a um quantitativo adequado de criança para a formação de pequenos grupos, a realização de brincadeiras que exijam locomoção e competitividade é bem-vinda. Além

do mais, na ausência de recursos tecnológicos (como tablet, celular, computador e etc.) que disponibilizem os jogos eletrônicos – que atraem cada vez mais a atenção da infância da classe média e alta – os jogos tradicionais se configuram como uma alternativa barata, divertida e integrativa para estes sujeitos.

Segundo Kishimoto (1999), os jogos tradicionais têm a característica marcante de serem transmitidos oralmente, sendo capazes de permanecer através de gerações, perpetuar a cultura infantil e ofertar formas divertidas de convívio social. As formas e os tipos brincadeiras – mesmo as tradicionais – assumem versões e nuances relacionadas aos hábitos locais. Aprender a brincar conforme o grupo social em que se convive é um meio de inserção e formação de identidade cultural (Olusoga, 2009/2011; Carvalho & Pedrosa, 2002; Pontes & Magalhães, 2003). Dessa forma, a preferência dos participantes está em consonância com os hábitos da infância brasileira. No Brasil é comum a incidência das brincadeiras de pira-esconde (Ribeiro, in press), pira-pega, pipa e bola (Cotrim, Fias, Marques & Bichara, 2009). Uma pesquisa realizada na periferia do Pará aponta as brincadeiras de pira, pipa e bola como a favorita das crianças de baixa renda (Silva, Pontes, Silva, Magalhães & Bichara, 2006). Até em lugares mais afastados da urbanização, nas vilas ribeirinhas do Pará, existe preferência por jogos de bola e pira-esconde (Texeira & Alves, 2007).

Por outro ângulo, ao mesmo tempo em que os jogos têm a capacidade de ser alterados, renovados e adaptados conforme a comunidade, grupo ou indivíduo, o brincar preserva aspectos universais (Marques & Bichara, 2011). Cunha (2007), ao analisar a influência da mídia nas brincadeiras, conclui: mesmo brincadeiras que pareçam, à primeira vista, terem sido esquecidas ou inteiramente transformadas continuam a existir, ainda que incorpore símbolos, valores e formatos dos conteúdos e desenhos que estejam vigor na mídia voltada ao público infantil. Segundo a autora, em uma observação mais atenciosa, é possível perceber que tanto nas velhas, quanto nas novas

brincadeiras, os atributos que parecem ter um efeito universal de diversão e prazer sobre as crianças são conservados. Assim, girar objetos ou a si mesmo, atividade extremamente prazerosa, está presente nos antigos piões e no atual *bayblade*. Nesta linha de raciocínio, conclui-se que os jogos tradicionais, inclusive as brincadeiras de pira, carregam em si atributos universais de prazer: a competição, a utilização da capacidade de movimento corporal e – principalmente – a interação em grupo.

Em relação aos parceiros de brincadeiras, observou-se o mesmo padrão das demais atividades cotidianas representadas: os participantes nomeavam as crianças da instituição – sobretudo aquelas com quem compartilhavam os dormitórios – para contracenar nos momentos de diversão (observar os Episódios 17, 18, 19 e 20). Por usufruírem a mesma agenda de horários, os companheiros de dormitórios compõe o grupo de pessoas com quem os participantes têm maior oportunidade de interação, inclusive durante as brincadeiras. Por conseguinte, a escolha de coetâneos como participantes dos jogos em situação imaginária é um reflexo da conjuntura que a criança dispõe no dia-a-dia em seu tempo livre.

*Episódio 17.*

Participante: Roberta.

Tema: Pira-pegas com pares reais e imaginários.

Roberta escolhe brincar de pira-pegas. Define como personagens duas bonecas com nomes de pessoas não conhecidas pelas pesquisadoras e nomeia mais cinco colegas do mesmo dormitório (Joana, Marlon, João, Lucas – que também é seu irmão – e Apolo).

Pesquisadora: *Quem é que vai brincar com a gente de pira-pegas? Quem são esses?* – pergunta assinalando para os bonecos disposto no chão.

Roberta: *Natalie.*

Pesquisadora: *Natalie, quem é a Natalie? É essa... A loura?* – Aponta para boneca de cabelo amarelo.

Roberta: *É. Giovana!*

Pesquisadora: *Giovana.*

Roberta: *Joana* – Aponta para outra boneca.

Pesquisadora: *Joana. Tem mais alguém? Algum menino vai brincar com a gente?*

Roberta: *Deixa eu ver... Deixa eu lembrar...*

Pesquisadora: *Ainda tem esse daqui* – diz ao segurar um boneco que se distanciava dos demais.

Roberta: *Marlon!*

Pesquisadora: *O Marlon...*

Roberta: *João* – A garota carrega uma boneca que está no seu colo para representar este personagem.

Pesquisadora: *João... Hã?! Ela é o João?* – A pesquisadora estranha o ato de a criança escolher um nome masculino para a boneca.

Roberta: *Oh!* – Ela ri ao perceber o engano, pega o boneco certo e diz – *João... E o daqui é o Apolo* – fala ao apontar para outro brinquedo.

Pesquisadora: *O Apolo* – Ela segura um bonequinho e pergunta – *E essezinho aqui, quem é?*

Roberta: *É o... O Lucas* – A menina ri após dar o nome do irmão.

Roberta designa a personagem Joana, interpretada pela pesquisadora, para ser “mãe”. Joana conta até dez, enquanto os personagens se dispersam. Em seguida, ela corre atrás dos colegas. A brincadeira perdura alguns minutos.

### *Episódio 18.*

Participante: Fernanda.

Tema: Pira-esconde com meninas com quem compartilha o dormitório.

Diferente das outras sessões, nas quais Fernanda escolhia os meninos e as meninas do dormitório “D7” para executar os jogos tradicionais, nesse episódio, ela seleciona somente participantes do sexo feminino, incluindo Rita que já havia sido desligada da instituição.

Pesquisadora: *Tá, quem é que vai brincar com a gente?*

Fernanda: *Elas.*

Pesquisadora: *Elas quem?*

Fernanda: *A Joana.*

Pesquisadora: *Certo. E quem mais vai brincar com a gente?*

Fernanda: *A Rita, a Annie.*

As bonecas são organizadas antes de a brincadeira ter início efetivo e Fernanda escolhe o Barracão para ambientar o jogo.

Pesquisadora: *Tá e o que a gente vai brincar no Barracão?*

Fernanda: *Não sei... Pira esconde!*

Pesquisadora: *A Pira-se-esconde? Tá bom e quem vai ser a mãe?*

Fernanda: *Não sei.*

Pesquisadora: *Okay. Olha, a Joana quer ser a mãe. As outras meninas têm que se esconder. Onde elas vão se esconder?*

Fernanda: *Nos dormitórios.*

A entrevistadora então dá início à contagem. Momentos antes, Fernanda posiciona as bonecas em cima do telhado e algumas dentro dos dormitórios. Após a contagem a brincadeira prossegue, em geral em torno do Barracão, nos dormitórios e em seus telhados. Em certo momento, Annie se recusa a ser a mãe, após ser encontrada. Fernanda, porém, insiste para que ela respeite as regras do jogo.

Pesquisadora: *Ahh! Mas eu não quero ser a mãe!* –insiste Annie.

Fernanda: *Mas tem que ser!*

Pesquisadora: *Tem que ser? Tá bom, então.*



*Figura 12.* Personagens de Fernanda escondidos em cima do telhado e atrás do Barracão durante o pira-esconde.

No grupo de coetâneos, a seleção de certos indivíduos dentre dos demais também provém de preferências pessoais. Em uma análise geral das filmagens, constatou-se que, enquanto algumas crianças eram personagens assíduos do universo institucional lúdico, outras sequer foram citadas. Por exemplo, enquanto Marlon, Annie, Fernanda, Joana, João e Apolo eram elencados para a função de personagens com recorrência, Valquíria, contudo, não fora citada nenhuma vez, ainda que estivesse há quatro meses no D7. Por outro lado, crianças de outros dormitórios ou as que já foram desligadas eram mencionadas como parceiras de brincadeira, o que sugere um vínculo emocional entre os participantes e elas. A saber: Marlon (do D7) se reportava à Isabelle e Íris do D6, e Fernanda tinha uma preferência especial por representar Rita e Helen.

Em todas as sessões lúdicas, apenas Fábio e Marlon alocaram educadores como parceiros de brincadeira (ver Episódios 19 e 20). O “Tio Éder” foi representado em várias atividades com Marlon e Fábio. Somente em outra sessão, uma educadora participou de um jogo de futebol. Marlon definiu dois times: um do herói Diamante e do tio Éder (interpretados por ele) e o outro da tia Francinete e da Fernanda (interpretadas pela pesquisadora). Exceto estes educadores, nenhum outro participou dos jogos com as crianças.

*Episódio 19.*

Participante: Fábio.

Tema: Pira-pegas com educador e pares do mesmo sexo.

A cena inicia com Fábio tendo decidido que iriam brincar de pega-pega. Nesta brincadeira, a pesquisadora assume o papel de Robinho e o menino assume o papel de Tio Éder, Tales e Fábio (ele próprio). Robinho fica a sendo a mãe da primeira partida da brincadeira.

Pesquisadora: *Ok, eu sou a mãe. Eu posso correr atrás de vocês?*

Fábio: *Pode.*



Pesquisadora: *Muito bem, então, lá vou eu! Eu vou correr atrás de vocês... Quem eu pegar vai ser a mãe!* – A pesquisadora então corre atrás dos personagens, até alcançar alguém – *Peguei o Tio Éder, agora ele vai ser a mãe. Olha, tio Éder tem as pernas grandes, ele corre muito!*

Embora o menino estivesse controlando Tio Éder anteriormente, a pesquisadora assume o papel do educador, que inicia a perseguição aos bonecos de Fábio, agora somente dois. O menino, então esconde os bonecos dentro de do dormitório D6. Tio Éder realiza a busca procurando de quarto em quarto.

Pesquisadora: *Ah, que pena que eles esconderam porque eu comprei...* – a verbalização acontece quanto vai se aproximando do dormitório, mas logo é interrompida por Fábio.

Fábio: *Eles tão aqui!* – exclama e pega rapidamente o boneco da mão da pesquisadora. O personagem Éder abre a porta do quarto onde havia escondido seus bonecos.

Pesquisadora: *Pegooooouuuu!!!* – enuncia o fato do educador ter encontrado Tales e Fábio.

O educador pergunta à garotada se eles gostaram da brincadeira, Fábio responde positivamente.

#### *Episódio 20.*

Participante: Marlon.

Tema: Brincadeiras segregadas por gênero.

Depois de se alimentarem, Marlon segura dois bonecos (Marlon e Apolo) de frente para o outro e os faz se engalfinhar.

Marlon: *Eles estão brincando... Brincando de... Eles tão brincando de luta.*

Pesquisadora: *De luta?*

Marlon: *Mas é de brincadeira! É de brincadeira!*

Pesquisadora: *Meninos, do que vocês tão brincando aí?* – pergunta o tio Éder.

Marlon: *De luta de brincadeira.*

Pesquisadora: *De luta de brincadeira? Ótimo. Então me mostrem aí como é. Devagar, devagar, pra não se machucarem.*

Marlon: *Pega o skate pra mim brincar* – a criança deixa de lutar e decide utilizar o carrinho de brinquedo como skate.

Pesquisadora: *Ah, gostei dessa... Dessa cambalhota que você deu!*

Marlon: *Quem?*

Pesquisadora: *Tu Marlon. Em cima do teu amigo. Isso! Cambalhota no ar. E as meninas? Não vão brincar também disso?*

Marlon: *Tão brincando de pira-pegas.*

Pesquisadora: *Elas tão brincando de pira-pegas?*

Marlon: *Peguei, peguei, peguei!* – o menino manipula as bonecas nesse momento.

Usualmente, as brincadeiras eram representadas em grupos mistos de meninas e meninos, especialmente, porque as brincadeiras mais cotadas – as de pira – são consideradas unissex (Silva et. al., 2006). Todavia, em alguns momentos fora observado uma leve inclinação para interação com personagens do mesmo sexo. Fernanda, quando interagiu com um pesquisador, montou grupo misto para brincadeiras.

Porém, quando seu interlocutor era do sexo feminino, ela formou um grupo só de meninas para realizar o pira-esconde (ver episódio 18). Já os meninos, ainda que interagissem com pesquisadoras do sexo feminino, tinham como personagens mais cotados pessoas do mesmo sexo. Fábio restringia as brincadeiras entre os colegas de dormitório (Tales e Robinho) e o educador Éder (Episódio 19) e costumava ceder privilégios para as colegas (na ausência de camas e cadeiras em número suficiente, as meninas utilizavam os móveis e os meninos ficavam no chão). Marlon costumava interagir em vários jogos com tio Éder. No Episódio 20, esta criança retrata um momento em grupos de meninas e meninos brincam separados: enquanto os meninos brincam de luta e skate, as meninas se perseguem na pira-pega.

Estes dados parecem estar de acordo com a pesquisa de Silva et. al. (2006), que mostram que em brincadeiras em situação de rua, os meninos apresentam maior tendência à segregação sexual. Enquanto os meninos são mais radicais em obedecer aos padrões de comportamentos estereotipados seu gênero (evitando exibir comportamentos femininos e participar de brincadeiras atribuídas a este sexo); as meninas são mais flexíveis a respeito do padrão cultural, envolvem-se e transitam com maior tranquilidade nos grupos e nos jogos masculinos. Assim, ainda que esta presente pesquisa não tenha sido realizada em situação natural e apenas mostre encenações de brincadeiras no espaço de acolhimento, estas representações parecem indicar a internalização de valores de gêneros mais rígidos em meninos do que em meninas.

*Episódio 21.*

Participante: Annie.

Tema: Ensinando a brincar dentro da brincadeira.

No trecho a seguir, a pesquisadora interpreta Fernanda e Annie interpreta João, todas crianças do dormitório D7.

Pesquisadora: *Gente, vamos fazer alguma coisa? Do que a gente irá brincar, João?*

Annie: *Vamos brincar de dentro e fora!*

Pesquisadora: *Ah, como é essa brincadeira? Me explica pra gente poder brincar... Você explica pra todo mundo, João, pra gente participar da brincadeira?*

Annie: *Deixa eu fazer uma bola* – a criança desenha um círculo no chão com o boneco *Aí vocês me observam: quando eu falar “dentro” é pra vocês ficarem dentro. Quando eu falar “fora” é pra vocês ficarem fora* –ela mostra o boneco pular para interior e exterior do círculo conforme a sua explicação.

Pesquisadora: *Então, vamos lá! A gente vai brincar de dentro e fora* – diz ao reunir os brinquedos – *O João vai falar de “dentro” e “fora” e a gente vai fazer o que o João mandar.*

As crianças ficam em pé, controladas por ambas as brincantes, tendo como limite a linha do azulejo.

Annie: *Dentro!* – Os personagens pulam para além da linha do azulejo – *Fora!* – Eles dão um pulo para trás, anterior ao azulejo.

Annie ri ao dar os comandos. Depois de repetir várias vezes as coordenadas e ninguém errá-las, ela opta para brincar de pira-se-esconde.



*Figura 13. Annie interpreta João explicando o jogo para o grupo de crianças.*

No Episódio 21, observa-se que Annie retrata uma característica típica dos jogos tradicionais: a transmissão oral. Os jogos tradicionais são indícios da cultura infantil – eles acontecem espontaneamente dentro de um grupo de crianças, sem o planejamento de um adulto e sem o recurso da escrita (Pontes & Magalhães, 2002). Essas brincadeiras pressupõe uma aprendizagem social, dentro de um grupo, os jogadores experientes são encarregados de ensinar e transmitir as regras dos jogos, o momento certo de enunciá-las, as ações requeridas, o vocabulário próprio entre outros detalhes necessários para a sua ocorrência (Pontes e Magalhães, 2003). Annie interpreta João – o jogador mais experiente – ensinando o jogo “dentro e fora” para o grupo de crianças na mesma idade (ver figura 13). Em todas as vezes que uma criança sugeria alguma brincadeira sobre a qual os interlocutores diziam não ter

conhecimento, imediatamente ela explicava o jogo tal como acontece entre o grupo de brincantes.

Um dos grandes triunfos da brincadeira é desencadear uma aprendizagem prática do mundo circundante – ela não só permite a compreensão do mundo físico e a capacidade corpórea de mobilidade como também é instrumento de socialização. A quantidade de representação de brincadeira mostrou como ela é importante no universo institucional, não só por ofertar momentos prazerosos e bem-estar às crianças com histórias de vida trágicas, marcada por negligência e maus-tratos; mas, especialmente, por ofertar ocasiões para a construção de novos vínculos com as pessoas que estão mais presentes na vida institucional: outras crianças. Retornando a Alexandre e Vieira (2004) e Carvalho (2002), é por meio de brincadeiras livres, em que os adultos pouco interferem, que as crianças podem exercer sua autonomia, exercer atividades lúdicas com pares de diferentes idades, descobrir afinidades e construir amizades marcadas por cooperação, proteção e cuidados. Quando existe a possibilidade de se executar uma gama variada de jogos, meninos e meninas, crianças mais novas e mais velhas têm a oportunidade de interagir com todos que residem na instituição. Logo, as chances de exclusão se tornam muito limitadas.

#### **4.1.3. Os relacionamentos**

Na representação lúdica da vida institucional, a forma como os personagens interagem tem muito a dizer acerca da percepção sobre os papéis e os relacionamentos que experimentam no EAPI. Diferentemente das brincadeiras de família (temática que faz parte do universo infantil não só pela própria vivência mas também por ser bastante veiculada nos meios de comunicação e nos livros de historinhas), as atividades e os relacionamentos desempenhados em uma

instituição de acolhimento é um assunto pouco divulgado e, provavelmente, passou a fazer parte da vida dos participantes a partir do momento em que esta medida de proteção foi determinada por alguma autoridade competente. Dessa forma, conclui-se que, além dos devaneios da imaginação, os conteúdos reproduzidos sobre as brincadeiras de abrigo tiveram como principal referencial as experiências dentro da instituição.

Um fato que chamou atenção foi que, em um universo com mais de 100 educadoras, o mais representado foi o único homem que exerce essa função. “Tio Éder”, como era chamado pelas crianças, esteve presente em todas as sessões de Fábio e Marlon. Implicitamente, foi possível perceber a existência de um vínculo positivo entre o educador e estas crianças. Ele estava presente nas atividades rotineiras (refeições, orações, banhos), acompanhou passeios, visitas ao médico e participou de brincadeiras junto às crianças. Até mesmo em uma sessão de Marlon, que não tinha símbolos que reportassem à instituição (cujas temáticas principais eram a disputa entre heróis e vilões de filmes e desenhos), de repente, o educador surge para verificar o que estava acontecendo. E no meio de super-heróis, carros velozes, o “tio Éder” foi considerado forte pelo garoto. Fábio, ao ser indagado pela pesquisadora se achava o educador legal, ele consente e acrescenta que costuma dar aviões de papel feito por ele para as crianças. Na sessão seguinte, ele leva um avião de papel que ganhou do educador e o faz planar pela sala. A seguir, é apresentado um trecho em que observa a atenção e responsividade que “tio Éder” dispensa às crianças.

*Episódio 22.*

Participante: Fábio.

Tema: Identificação com o educador.

No refeitório, as crianças do dormitório D6, divididas em grupos de meninos e meninas realizavam uma refeição.

Pesquisadora: – *Os meninos comem muito, né? Eu acho...*

Fábio: *É... Quando a gente almoça, a gente sempre pede “tia, eu quero mais! Pra ficar gordinho...”*.

Pesquisadora: *Tio Éder, tio Éder, eu quero mais! Pra ficar gordinho e fortinho – A pesquisadora imita o comportamento relatado na encenação.*

Fábio: *Pra ser igual eu assim – diz sacudindo o tio Éder.*

Pesquisadora: *Pra ser igual o senhor, tio Éder. Quero ficar grande igual o senhor e bonito.*

Fábio: *Pra dormir muito, pra crescer...*

Pesquisadora: *Isso, pra dormir muito pra crescer...*

Fábio: *E depois comer muito e ser forte!* – Fábio recolhe o braço e o apalpa para mostrar sua força.

Esse dado leva ao questionamento dos motivos pelos quais a função de cuidador de bebês e criança menores é, normalmente, associada ao gênero feminino. Côrrea e Cavalcante (2012) afirmam que tanto em creches, pré-escolas e instituições de acolhimento existe a um grande contingente de mulheres que são encarregadas para desempenho das funções. Isto se deve a uma realidade histórica e cultural que promove a mulher no papel de cuidar tanto na esfera pessoal quanto na familiar. Porém, diferente de creches, nas quais as crianças podem sair e encontrar referenciais masculinos no âmbito familiar, as instituições de cuidado total podem carecer de homens que possam servir como modelo. Logo, é premente que as políticas públicas possam resgatar e valorizar o papel do homem na educação e cuidados de crianças.

Acredita-se que representa mais uma ruptura, sair de um ambiente onde se convive com figuras masculinas (seja pai, tio, avó, irmão mais velho) para adentrar em outro onde a maior parte dos relacionamentos com adultos se restringe ao sexo feminino. Estudos sobre parentalidade mostram que, ainda que a mãe exerça grande parte dos cuidados aos filhos, seja no campo real ou no idealizado pela criança, a presença paterna não só é importante como desejada, além de conseguir superar o zelo materno em uma esfera específica: a oferta de lazer e brincadeiras. Isto é, homens ao exercer a função paterna brincam mais com os filhos do que as mães (Goetz & Vieira, 2010).

Claro que a importância de homens nos cuidados não se restringe às brincadeiras. Dentro do processo de desenvolvimento e socialização, os meninos costumam identificar e se espelhar em homens (normalmente os próprios pais) para construir sua identidade de gênero e abstrair um papel a desempenhar na sociedade (Costa & Antoniazzi, 1999). O fato dos dois participantes do sexo masculino que representaram a instituição de acolhimento terem incluído o educador Éder em todas as sessões e na execução de diversas atividades (inclusive nas brincadeiras), revela que este profissional foi capaz de construir um vínculo significativo com estes meninos e, conseqüentemente, foi eficiente na função de educador.

Os outros participantes não tinham o hábito de designar os educadores pelos nomes, chamando-os apenas de “tia”. Talvez isso seja um indicativo de que – devido à rotatividade, absenteísmo e hábito de ser cuidado por pessoas diferentes a cada dia – as crianças tenham dificuldade de se vincular com um adulto específico ou acabe por enxergar seus cuidadores de maneira genérica e despersonalizada.

Roberta, no primeiro mês de institucionalização, não representou nenhum educador. Apolo apenas denominou alguns bonecos que inseriu em um dormitório como “tios e tias”. Porém, o adulto com quem costumava interagir no jogo simbólico era a figura materna, por quem ele sente forte afeição na vida real. Fernanda realizava atividades da rotina da instituição (brincadeiras, refeições, sono) sem a inclusão de adultos. Pode-se interpretar que em sua percepção sobre dia-a-dia na instituição, as pessoas mais significativas são as outras crianças com quem convive. Outro indicativo da construção de amizades de Fernanda foi a denominação constante de Rita e Helen na condição de personagens. Essas duas crianças foram desligadas da instituição, mas continuam fazendo parte da memória da criança – o que é manifestado pela sua procura e companhia na encenação das brincadeiras e interações em momentos livres no faz de conta. A baixa frequência com que ela

representava as educadoras também pode representar autonomia por parte da participante, que é capaz de resolver seus problemas sem recorrer a adultos. Em um momento, ela comentou que a aventura de subir e permanecer em cima do telhado seria encerrada quando a tia chamasse os brincantes. Porém, a única interação direta está descrita no Episódio 23, quando na dificuldade de executar a tarefa de encontrar os colegas escondidos, a educadora é solicitada por João para ajudá-lo na procura.

*Episódio 23.*

Participante: Fernanda.

Tema: Solicitação de ajuda ao educador.

Durante o pira-esconde, o pesquisador esconde os personagens Fernanda e Apolo, respectivamente, dentro de um dormitório e atrás de seu próprio corpo. Marlon, interpretado por Fernanda, os procura, porém, sem sucesso, ela interpreta outra criança pedindo auxílio para uma educadora na busca.

Fernanda: *Não tem como achar eles escondidos. Vou pegar o João* – A criança pega outro boneco.

Pesquisador: *O João?*

Fernanda: *É* – Logo ela encena o boneco conversando com uma adulta – *Tia! Eles tão ali Tia!* – a tia responde – *Mas cadê eles?*

Pesquisador: *Cadê a Tia?* – pergunta quando Fernanda segura a boneca ao lado de seu corpo.

Fernanda: *Eu vou subir aqui pra ver!* – a educadora escala o telhado, olha para o quintal e comenta – *Ah, não tem nada aqui pra ver!* – ela desce do telhado, aproxima-se de João e diz – *Eu também não encontrei eles...*

Fernanda larga a boneca da educadora, faz uma pausa no jogo e leva os bebês ao dormitório D1 para adormecerem.

Só quem identificou os adultos foram o Fábio, o Marlon e a Annie. Os meninos, como já fora dito, nomearam e interagiram com educadoras no cenário lúdico, porém a figura mais constante foi o “tio Éder”. Annie nomeia uma única vez um adulto (Episódio 24) e nas outras vezes insere a figura genérica da “tia” como aquela que cuida e controla o comportamento infantil.

*Episódio 24.*

Participante: Annie.

Tema: Proteção e zelo pela segurança por parte do educador.

Após organizar os bonecos nos dormitórios e identifica-los como D1, D6 e D7, Annie separa uma boneca pra si e um boneco para Pesquisadora. Ela põe sua boneca no telhado.



Annie: *Eu não sei descer... Põe uma escadinha pra mim?* – diz a personagem.  
 Pesquisadora: *Menina, saia daí! É perigoso!* – verbaliza imitando uma voz grossa e preocupada.  
 Annie: *Ele é o tio* – comenta olhando para o personagem que a pesquisadora segurava.  
 Pesquisadora: *Qual é o nome dele?*  
 Annie: *Ele é... O tio Teo!*  
 Pesquisadora: *Menina, toma cuidado, desce daí do telhado. Como você foi parar aí?*  
 Annie: *Eu não sei. Eu subi por aqui. Vou descer!*  
 Pesquisadora: *Então, desça com cuidado!*

É possível perceber no Episódio 24 que, no momento em que um personagem indeterminado dá uma ordem a fim de proteger a segurança da criança em uma situação perigosa, rapidamente a participante o identifica como um profissional da instituição. Logo, através das representações de Annie, pode-se concluir alguém que zela pela segurança na brincadeira de abrigo são os “tios”. No Episódio 25, 26 e 27, percebem-se outros sentidos atribuídos por Annie e Fábio a função de educador. Além das funções de brincar, cuidar e coordenar as atividades de higiene, sono, alimentação, como foi mostrado em episódios anteriores, educadores são os profissionais que interferem nos conflitos entre crianças, que castigam comportamentos inadequados, que controlam as crianças, sendo a pessoa a quem elas pedem autorização para executar ações distintas.

#### *Episódio 25.*

Participante: Annie.

Tema: Conflito entre pares e intervenção do educador.

As crianças estavam brincando de pira-se-esconde no Barracão. Então, de repente, Apolo (interpretado por Annie) começa a bater em Isabelle (interpretada pela pesquisadora). Diante disso, Isabelle reage:

Pesquisadora: *Ai, porque eu estou apanhando?! Socorro! Tia, tia! Cadê a tia?* – Annie pega uma boneca para interpretar a tia, então Isabelle se queixa – *Tia! Ele me bateu!*

Annie: *Por que tu tava batendo nela?!* – pergunta a tia em tom autoritário.

Annie: *Porque eu disse pra ela arrumar a roupa... Ela não arrumou!* – diz Apolo em tom choroso.

Pesquisadora: *Mentira! Não falaste nada de roupa...*

Annie diz que deixará o menino de castigo, o afasta do Barracão e o põe de sentado no canto da sala.

Pesquisadora: *A gente não vai mais brincar?*

Annie: *Não, tá de castigo* – responde a tia – *Tudo por culpa tua!* – reclama o menino enfezado. Após alguns segundos, o castigo se estende aos dois envolvidos no conflito – *Tu também!* – grita a tia para Isabelle e a posta sentada ao lado de Paulo.

#### *Episódio 26.*

Participante: Annie.

Tema: Solicitação de permissão ao educador.

As crianças brincavam perto do Barracão. Então a personagem interpretada por Annie tem uma ideia:

Annie: *Bora brincar no bosque?* pergunta a personagem Derci.

Pesquisadora: *Bora!* – responde Joana.

Annie: *Mas tem que pedir pra tia...* – a pesquisadora pergunta pela tia, então a criança pega uma boneca para interpretá-la e coloca de frente para as duas crianças, então, Annie pede permissão – *Tia a gente pode brincar no passeio?*

Pesquisadora: *Tia a gente pode brincar? Vai ser só aqui dentro...* – Joana reforça o pedido.

Annie: *Pode!* – responde a tia

Pesquisadora: *Obrigada.*

Annie pega um boneco, dá um beijo em Joana e passeia com ela cantando “Vamos passear no bosque, enquanto o seu lobo não vem...”.

#### *Episódio 27.*

Participante: Fábio.

Tema: Conflito entre pares e intervenção do educador.

Pesquisadora: *A Isabelle vai pro passeio?*

Fábio: *Tia, a Isabelle briga comigo.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Fábio: *Ela fica corta a minha linha, aí eu digo pra “tia, a Isabelle cortou minha”, aí ela diz “Fica de castigo, tu não vai sair!”. Aí, ela falou assim “Eu não vou!”. Ela fica brigando...*

Diante da revelação, a entrevistadora pega a boneca que representa Isabelle e põe um boneco de Fábio na mão dele, então solicita para que ele converse com a menina sobre o conflito.

Fábio: *Dá um tempo! Eu sou o Fábio* – diz para Isabelle sacudindo o seu boneco. Em seguida, ele segura o personagem Éder e explica que ele irá brigar com ela – *Porque tu fez com o Fábio, ãh?* – pergunta em tom inquisidor.

Pesquisadora: *Por que eu queria pegar a pipa dele* – responde.

Fábio: *A pipa não! A pipa é dele! Foi a mãe dele que comprou* – contesta o educador.

Pesquisadora: *Hum, hum... Tá bom! Não brigo mais.*

Fábio: *Tu vai ficar de castigo. Vem aqui comigo, tu não vai mais pro passeio!* – a criança põe a Isabelle de castigo dentro de um dos dormitórios.

Pesquisadora: *Não, tio, não quero ficar de castigo! Eu quero ir.*

Fábio leva adiante o castigo e exclui a colega da visita a Cacimba.

Como é possível perceber nos Episódios 25 e 27, a relação entre pares também é marcada por brigas e disputa pelos brinquedos. Da mesma forma como os investigadores de instituições de acolhimento mostram que a convivência entre crianças

é marcada tanto por amizade, cooperação, solidariedade quanto por brigas, xingamentos, disputa por brinquedos e pela atenção dos adultos (Carvalho, 2002; Rosa et al., 2010). Os participantes Fernanda e Marlon representam situações em que as crianças ajudam umas às outras e emprestam brinquedo (Episódio 28, 29 e 30).

*Episódio 28.*

Participante: Fernanda.

Tema: Comportamento altruísta entre pares.

Na exploração do ambiente, Fernanda sobe no telhado e convida Péricles para acompanhá-la. Como o colega não consegue, ela o ajuda a escalar e, mais tarde, resolve chamar todas as crianças para desfrutarem a vista da altura, inclusive, os bebês, para quem precisa colocar uma mesa.

Pesquisador: *Como é que tu subiste aí, menina?*

Fernanda: *Subindo!*

Pesquisador: *Mas como? Porque eu não consigo...*

Fernanda: *Por aqui...* – A personagem aponta para a parte traseira do Barracão – *Tem uma sandália aqui. Vou jogar... Toma!* – A criança simula sua personagem jogando o objeto de cima do telhado.

Pesquisador: *Mas como tu subiste aí, Fernanda?* – pergunta Péricles.

Fernanda: *Por aqui!* – A garota segura sua personagem sobre o telhado com uma mão e com a outra interpreta Helen tentando alcançar, através de pulos, o telhado sem sucesso. – *Ai, eu não consigo!* – reclama Helen.

Pesquisador: *Ih, não consegue...*

Fernanda: *Não consigo!* – responde Helen.

Fernanda desce do telhado e mostra a Apolo e Helen os movimentos que fizeram com ela alcançasse o telhado. Logo, ela interpreta Helen imitando esses movimentos, porém caindo pouco antes de alcançar o destino desejado.

Pesquisador: *Nossa, Fernanda, tu conseguiste, mas acho que eu não consigo!*

Fernanda: *Tô chegando...* – comemora Helen durante mais uma tentativa. Porém, Fernanda faz com que essa personagem caia – *Puff! Ai! Cai!*

Pesquisador: *Ih, caiu! Como conseguiste, Fernanda?*

A criança, então, mostra outra forma de subir o telhado, dessa vez pela lateral do Barracão. Ao chegar à parte superior da maquete, ela chama Péricles, que continua receoso sobre a tentativa. A criança diz que irá segurar a mão dele.

Fernanda: *Vem aqui...* – diz a personagem, com os pés pendurados no telhado e corpo pendendo ao chão, na direção de Apolo.

Pesquisador: *Ah, não! Não sei se vou conseguir.*

Fernanda: *Eu seguro a tua mão.*

Pesquisador: *Quer que eu vá pra cima Fernanda? Tá! Vou indo.*

Com o auxílio de Fernanda, Péricles chega à parte de cima do Barracão.

Pesquisador: *Subi!!! Nossa, tô aqui em cima do telhado! Que legal! Cadê o Apolo?*

A criança faz com que Helen chegue sozinha ao telhado. Então, ao ser indagada sobre o colega que estava escondido no Barracão, ela o convida para a aventura.

Fernanda: *Apolo, venha cá!* – grita Fernanda da beira do telhado.

O pesquisador interpreta Apolo indo ao encontro das meninas.

Pesquisador: *E como eu subo aí em cima?* – indaga Apolo.

Fernanda: *Me dá a tua mão* – mais uma vez a criança ajuda o colega.

Pesquisador: *Opa! Cheguei! Estamos em cima do telhado!*

Fernanda: *Vamos chamar os nossos amigos.*

Pesquisador: *Quem são nossos amigos?*

Fernanda: *Vou chamar eles* – diz Helen.

Fernanda interpreta Helen indo chamar Joana, Rita, para cima do telhado. Sempre é Fernanda que dá a mão para puxar as outras crianças.

Fernanda: *Vamos chamar os meninos.*

Dessa vez, Marlon e João são chamados e auxiliados a chegar ao telhado.

Pesquisador: *Nossa, que legal! Estamos todos aqui em cima!*

Fernanda: *Faltam os bebês.*

Pesquisador: *E como os bebês vão subir?*

Fernanda: *É só botar a mesa.*

A criança dispõe uma mesa rente à parede do Barracão e ajuda os bebês subirem ao telhado.

### *Episódio 29*

Participante: Marlon.

Tema: Compartilhamento de brinquedos.

Marlon estava empinando pipa com Apolo. Então, a criança determina que seu colega irá perder a pipa, a pesquisadora interpreta a cena requerida e demonstra tristeza com perda do brinquedo. Marlon solidariza com o colega e lhe oferece uma pipa.

Marlon: *Aí eu fui empinar pipa – o menino simula seu boneco controlando uma pipa inexistente – Aí eu cortei porque a linha tava encerada... Foi a verde.*

Pesquisadora: *Aí o Apolo tá empinando contigo – A pesquisadora também imita o colega empinando uma pipa.*

Marlon: *Foi ele que perdeu.*

Pesquisadora: *Aiii minha pipa! – Apolo lamenta.*

Marlon: *Deixa que eu te dou essa! – A criança oferece outra pipa em gesto de solidariedade.*

Pesquisadora: *Êh! Obrigado! – Apolo fica feliz e começa a empinar a nova pipa ao lado de Marlon.*

Marlon: *Eu vou ter outa que a minha mãe vai me dar...*

### *Episódio 30.*

Participante: Marlon.

Tema: Compartilhamento de brinquedos.

Marlon: *Aí tava brincando de skate... Aí o skate era meu – o garoto se auto representa utilizando o carrinho como skate.*

Pesquisadora: *O skate era teu?*

Marlon: *Aí eu emprestei... – A criança faz o personagem Apolo montar no skate e realizar peripécias no ar.*

Pesquisadora: *Tu emprestaste pra ele?*

Marlon: *Aí ele caiu! – Nesse instante, o personagem cai do skate e se levanta.*

Pesquisadora: *Ei, você caiu do skate?! Machucou? – pergunta o tio Éder.*

Marlon: *Não.*

Pesquisadora: *Então, vamos tentar de novo! Eu te ajudo a subir no skate – tio Éder segura o skate, enquanto Apolo sobe.*

Marlon: *Consegui! – O personagem começa a realizar manobras no ar.*

Pesquisadora: *É um skate voador!*

Marlon: *Agora é a tua vez – A criança cede o skate para o tio Éder e o faz dirigir o objeto.*

Pesquisadora: *Olha, você foi alto! Muito alto o skate... Ah! Eu também quero! Também quero! Também quero! – Fala Apolo, que passou a ser controlado pela pesquisadora.*

A convivência intensa entre crianças promove a socialização e o treino de habilidades sociais. Na ausência de adultos, as crianças aprendem a compartilhar, tomar decisões em grupo e a resolver por conta própria os conflitos que emergem. A seguir brincadeiras de abrigo que envolvem em crianças em resolução de conflitos.

*Episódio 31.*

Participante: Fernanda.

Tema: Conflito e resolução entre pares.

Fernanda brinca com o personagem Marlon se balançando na cadeira. Ele se levanta e a personagem Fernanda puxa a cadeira, ele tenta sentar e cai no chão.

Fernanda: *Uh. Cadê a cadeira daqui?* – pergunta Marlon para Fernanda.

Pesquisador: *E quem foi que derrubou da cadeira?* – indaga.

Fernanda: *Foi o Apolo* – A personagem Fernanda acusa o personagem do pesquisador.

Pesquisador: *E como pode ter sido eu se estou aqui sentado?!*

Fernanda: *Foi a Joana* – diz para tentar se livrar da culpa, mais uma vez.

Mas ela desiste de transferir a culpa e inicia uma disputa pela cadeira.

Fernanda: *E eu vou derrubar porque a cadeira é minha!* – diz Fernanda sentada na cadeira, Marlon a empurra, senta-se nela e diz – *Essa cadeira é minha!* – As crianças ficam disputando a cadeira até um quarto personagem entrar na história.

Pesquisador: *E por que derrubou da cadeira?* – O pesquisador continua tentando entender a confusão.

Fernanda: *Ei, ei, ei, para de brigar!* – A menina insere mais um personagem para apartar a briga.

O pesquisador pergunta quem havia apartado a briga, Fernanda responde que foi o João e acrescenta ela e Marlon não estavam brigando.

No Episódio 31, é apresentada uma situação de conflito provindo da brincadeira em que as próprias são capazes de resolver sem a interferência de um adulto. Fernanda, interpretando Marlon, João e a si própria, instaura uma situação de conflito, quando retira a cadeira de Marlon no instante em que ele estava prestes a sentar. Apesar de ter sido sua própria personagem a responsável pelo acidente, ela não aceita ser culpabilizada e acusa outras crianças. Como a confusão não se extingue com as acusações, sua personagem inicia uma discussão com Marlon e, ela própria, controla o personagem João apartando uma possível briga.

*Episódio 32.*

Participante: Marlon.

Compartilhamento de brinquedos e conduta em prol da coletividade.

O personagem Marlon, autorrepresentado pela criança, utiliza o carrinho como skate e realiza manobras radicais no telhado da maquete. Duas colegas, Alice e Fernanda, fitam-no. Ao descer ao chão, elas correm em sua direção, solicitando sua vez de usufruir o brinquedo.

Pesquisadora: *Agora eu! Agora eu! Agora eu!* – dizem as duas meninas.

Marlon garante que cada criança poderá utilizar o brinquedo, sem necessitar de tumulto.

Marlon: *Não precisa briga... Não precisa briga!* – As garotas pegam o objeto e Marlon pede organização – *Fila, fila!*

Pesquisadora: *Fila? Tá, mas eu vou primeiro* – Alice sobe no carrinho.

Marlon toma o controle das bonecas e faz com que cada uma tenha oportunidade de andar sobre o brinquedo.

No Episódio 32, observa-se que Marlon tem uma maneira singular de evitar a disputa pelo brinquedo, através da garantia de que cada criança terá sua vez para brincar e da sugestão de que elas façam fila para organizar a sua vez. As falas emitidas são muito similares as verbalizações de adultos diante de um grupo de crianças que inicia uma disputa por um brinquedo. Provavelmente, “não precisa briga” e “fila!”, são ordens que Marlon deve ter escutado muitas vezes na instituição ao longo de três anos e, com isso, deve tê-las internalizado e aprendido a compartilhar brinquedos. Nesse sentido, Arola (2000) afirma que a vida em instituições de acolhimento ensina às crianças e jovens a habilidades necessárias ao bom relacionamento com o grupo, como o desenvolvimento de ser útil e igual aos demais, a aceitação da rotina partilhada e a tomada de decisões em grupo.

#### 4.2. Brincando de família

Joana, Alice, Valquíria e Iris foram as crianças que não reconheceram a maquete e brincaram de casinha em todas as sessões, estabelecendo o cenário doméstico como único contexto lúdico. Os participantes que reconheceram as maquetes como uma representação da instituição de acolhimento foram mais flexíveis em sua brincadeira, definindo cenários diversos para os enredos escolhidos. Apolo, Annie, Marlon e Roberta, além da representação da rotina institucional, definiram

lugares e situações como escola, passeios, festas de aniversário para estabelecerem interação entre membros da família. A seguir, as brincadeiras que envolviam famílias serão analisadas e interpretadas no que se refere à composição, qualidade da interação, atividades desempenhadas e temáticas fantasiosas que perpassavam o faz-de-conta.

#### 4.2.1. Os relacionamentos

A composição da família era formada, majoritariamente, pelos membros da família nuclear (mãe, pai, irmão), mas algumas vezes, eram acrescentados membros da família extensa, como tias, avós, primos. A forma como os relacionamentos eram apresentados dependia muito de cada participante, porém, podem-se destacar algumas funções em comum dadas aos membros. Por exemplo, Joana e Alice fizeram encenações nas quais foi possível extrair sua percepção acerca do papel parental. Nos Episódios de 33 ao 40, pode-se perceber que pais são figuras hierarquicamente superiores aos filhos, sua autoridade não pode ser contrariada nem contestada, insubordinação e desrespeito são punidos com agressões físicas e castigo.

*Episódio 33.*

Participante: Joana

Tema: Agressão parental.

Um boneco, identificado anteriormente como filho, estava sentado à mesa. Joana assume a função de pai e chama o garoto para dormir:

Joana: *E agora vamo dormir aqui, filho – A criança aloca a cama no chão – Onde você tava?*

Pesquisadora: *Eu tava estudando papai.*

Joana: *Tava nada! Não minta!* – o tom de voz da criança transmite irritação.

Pesquisadora: *Não, eu tava sentado aqui estudando a lição de casa...*

Joana: *Não.*

Pesquisadora: *Tava sim, papai.*

Joana: *Não, era nada! Eu vi, você tava aí dormindo!*

Pesquisadora: *Ah...*

Joana: *Tava sim! Você vai ficar de castigo.*

Pesquisadora: *Não vou não!*

Joana: *Vai sim – A menina começa a bater o boneco do pai no filho.*

Pesquisadora: *Ai! Não me bate! Papai, tá doendo!* – O pai continua batendo – *O papai bateu muito em mim, viu! Ai, pai, não faz isso comigo!* – A pesquisadora, então, descreve as ações do filho – *Tava chorando e foi pro quarto dormir.*

No Episódio 33, não é possível definir se o filho estava ou não dormindo, porque ele sucede encenações de outros personagens. Joana, na maioria das vezes, realizava a tradicional brincadeira de casinha, onde amigas fazem comidas, comem juntas, penteiam o cabelo, conversam. Contudo, as brincadeiras não seguiam um enredo contínuo. Repentinamente, a participante trocava de personagens e mudava os cenários. Dessa forma, a convivência familiar é pincelada de maneira obscura. Algumas vezes surgem irmãos que conversam, comem ou brincam juntos. A mãe foi apenas citada, quando se perguntou a respeito de uma boneca, a quem ela definiu como sua mãe e afirmou que a amava. Contudo, no cenário doméstico as interações mais frequentes são as de pai e filhos, ainda que no prontuário de Joana não conste informações sobre seu pai. Apenas é dito que Joana residia com a mãe e os irmãos e que seu pai não quis comparecer na instituição e reaver a guarda da filha, quando foi contatado pela equipe. A seguir, são apresentados mais episódios que transparecem a qualidade do relacionamento parental.

*Episódio 34.*

Participante: Joana

Tema: Agressão parental.

À pedido da criança, a pesquisadora assume o papel de uma criança chamada Barbie, enquanto Joana assume o papel de uma boneca chamada Sereia. Barbie visita a Sereia, porém não pode entrar em seu lar porque o pai dela a proibiu.

Joana: *Oi amiga.*

Pesquisadora: *Oi amiga tudo bom?*

Joana: *Eu tava em casa.*

Pesquisadora: *Tava fazendo o que, amiga?*

Joana: *Tava fazendo comida.*

Pesquisadora: *Comida! Que comida você tava fazendo?*

Joana: *Sopa e macarrão com peixe.*

Pesquisadora: *Eu posso comer com você, amiga?*

Joana: *Pode.*

Pesquisadora: *Hum... Tá, então vamos comer, amiga!*

Joana: *Bora, mas o papai tá aqui.*



Pesquisadora: *Mas o papai tá aqui, e aí?* – a pesquisadora busca entender a implicação da presença paterna.

Joana: *Não, o meu pai!* - a menina explica que o pai é só dela e continua a verbalizar. – *O papai não deixa tu entrar aqui na minha casa.*

Pesquisadora: *Ah... Por que ele não deixa?*

Joana: *Porque ele tá com raiva.*

Pesquisadora: *Ele tá com raiva? Por quê? Por que seu pai tá com raiva?*

Joana: *Porque... Porque... Eu sumi. Aí o papai me procurou, me procurou, me procurou, o papai... Aí ele me deu uma surra. Eu tava chorando muito!*

Pesquisadora: *Por que você tava chorando, amiga?*

Joana: *Porque eu... Eu... Eu me escondi embaixo da minha cama.*

(..).

Não fica claro se a criança se escondeu do pai de brincadeira ou por medo. Porém, mais tarde, Joana coloca as duas meninas para brincarem de se esconder do pai na maquete de dormitórios, a qual denomina como seu castelo.

Pesquisadora: *Hum... E a gente vai brincar de que aí? Por que a gente vai pra aí?*- ela indaga sobre o convite da criança.

Joana: *A gente vamo se esconder.*

Pesquisadora: *Ah, gente vai se esconder de quem?*

Joana: *Do papai.*

Pesquisadora: *Por que a gente vai se esconder do papai aí?*

Joana: *Porque sim* – O pai é acrescentado na encenação, à procura das crianças – *Onde tá minhas filhas? A-há! Já sei onde elas entraram. Você tá aqui?* – O pai começa a abrir as portinhas da maquete, uma por uma – *Aí não... Aqui? Não... Não... Não* – Então, ele abre a porta do cômodo onde a filha se escondia – *Te peguei!*

Pesquisadora: *Ai pai! Papai...*

Joana: *Para de se esconder, menina! Vai pra casa vai logo! Vai logo!*

Pesquisadora: *Já vou papai. Já vou... Tô indo, tô indo...*

Joana: *Vai logo pra casa!*

Pesquisadora: *Já tô indo.*

### *Episódio 35.*

Participante: Joana

Tema: Agressão parental.

A criança arruma a casa com camas, nas quais coloca bonecos, ajeita a mesa e aproxima a maquete do barracão. Na casa organizada, os personagens conversam, até que chega um menino na casa e diz:

Joana: *Eu tô muito triste.*

Pesquisadora: *Por que você tá triste?*

Joana: *Porque meu pai me bateu.*

Pesquisadora: *Ele te bateu por quê?*

Joana: *Porque eu gritei com ele.*

Pesquisadora: *Poxa, mas não pode gritar com o papai. Ontem ele brigou comigo porque eu fui passear. O papai é muito brabo né?*

Joana: *Vocês estão brincando?* – O pai aparece no quarto e pergunta em tom autoritário.

Pesquisadora: *A gente tá conversando.*

Joana: *Tá bom!*

Pesquisadora: *Obrigada. Você gosta do papai?* – A irmã cochicha.

Joana: *O que vocês falaram?* – O pai retorna e, dessa vez, indaga como se estivesse enfezado.

Pesquisadora: *Falamos que você é um papai legal* – a personagem mente.

Joana: *Que eu gosto de vocês?*

Pesquisadora: *É!*

Joana: *Obrigada! Você pode brincar a vontade...*

Pesquisadora: *Olha, o papai deixou você brincar... Éh!*

Joana: *Você pode brincar no barracão com os brinquedos – acrescenta.*

O pai, representado por Joana, agride os filhos por diversos motivos (porque estão fora de casa, porque ele acha que estão mentindo, porque se esconderam dele e etc.). Não foi reproduzida, em nenhum momento, uma relação afetiva entre pai e filha. No máximo, o pai acompanhou de longe um passeio da criança à praia. A característica marcante é o traço autoritário: o pai dá ordens, agride e não oferece proximidade afetiva de seus filhos. Nos Episódios 34 e 35 é possível observar que o humor do pai interfere na forma como ele trata os filhos: quando ele está aborrecido, proíbe os filhos de brincarem; mas se estiver satisfeito com a conduta das crianças, permite que elas se divirtam.

Nas brincadeiras de Alice, suas histórias são mais contínuas e coerentes, resumidas unicamente pela rotina do lar. Na família de Alice, ora, os membros são cooperativos entre si, ora, são irascíveis. Nos momentos harmoniosos, todos ajudam no andamento das tarefas: a mãe faz comida, os filhos saem para comprar os ingredientes que faltam, pais e irmãos dão comida aos mais novos. Porém, com o andamento da sessão, os conflitos acontecem: irmãos se agredem e pais batem e põe de castigo os filhos.

*Episódio 36.*

Participante: Alice.

Tema: Conflito familiar.

Na cena está ocorrendo uma guerra de comida entre os membros da família e outros personagens não identificados, mas participativos. A criança controla o Filho que foge da Filha, controlada pela pesquisadora. Em determinado momento, o Filho joga leite no rosto da irmã.

Alice: *O que foi?* – pergunta o pai em tom imperativo. – *Aí ela vai dizer “Ele jogou leite em mim”* – A criança dá os comandos para a pesquisadora.

Pesquisadora: *Ele jogou o leite em mim!* – reclama a filha em tom choroso.

A pesquisadora agora passa a assumir o controle do Filho, a pedido de Alice, enquanto ela assume o papel paterno.

Alice: *Tu vai ficar de castigo!* – ordena o pai.

Pesquisadora: *Mas papai, eu só joguei leite... Por que eu vou ficar de castigo se todo mundo tá jogando comida?* – questiona.

A criança parece indecisa por um momento, mas prossegue com a decisão.

Alice: *Porque você jogou leite! Vai pedir desculpa!*

Pesquisadora: *Desculpa!* – diz o irmão de frente para a irmã.

Alice: *Agora ele dá um chute na irmã* – instrui.

A pesquisadora encena o filho golpeando a irmã, conforme fora solicitado. Em resposta, a mãe, interpretada pela participante, interfere e dá uma surra no filho.

Pesquisadora: *Ai, a mamãe me bateu!* – diz o Filho, chorando.

O filho sai chorando e se tranca num dos quartos, conforme a vontade da participante.

Alice: *Ei, tu abre essa porta agora!* – grita a mãe após se aproximar da porta.

Alice larga a boneca representante da mãe e a pesquisadora assume o controle dela. A criança, então, interpreta o filho que sobe no telhado e fica reclamando.

Pesquisadora: *Menino, tu vais ver o que vai acontece contigo... Desce daí!* – diz a Mãe.

Alice: *Não vou descer!* – desdenha o menino.

Pesquisadora: *Você tá muito malcriado, fica batendo no teu pai, fica respondendo - diz a mãe, instruída pela criança.*

Mais uma vez, Alice faz o filho se desculpar.

Alice: *Pede desculpas* – diz a menina agora controlando o Pai.

Pesquisadora: *Desculpa!* – diz a pesquisadora.

A criança decide que os pais irão dar uma surra no filho e assim o fazem.

Alice: *Agora ele chuta os bebês...*

Pesquisadora: *É pra chutar os bebês?* – pergunta incrédula.

Alice: *É.*

Pesquisadora: *Eu bato nos bebês porque vocês batem em mim!* – justifica o filho após cometer a agressão.

O Pai torna a bater no filho após escutar seu argumento e esse vai para o quarto.

### *Episódio 37.*

Participante: Alice.

Tema: Conflito familiar e papel parental.

Alice: *O filho tava deitado no colo da mãe... Parece um bebê - Ana coloca o filho no colo da mãe que estava sentada no sofá.*

Pesquisadora: *Ah...*

Alice: *Aí essa menina vem e diz “Ei, sai daí”* – pega a boneca e a utiliza para retirar o irmão do colo da mãe.

Pesquisado: *Ei, quero ficar no colo da minha mãe! Qual o problema de eu ficar no colo dela?* – pergunta, enquanto, faz a criança sentar no colo materno novamente.

Dessa vez, Alice pega o pai para expulsar o menino.

Pesquisadora: *Por que eles não deixam o menino ficar no colo dela?*

Alice não responde, mas pega outra boneca e põe o menino em seu colo, dizendo que aquela deixava. A pesquisadora pergunta se a mãe não vai falar nada e ela instrui a pesquisadora a assumir o papel materno e perguntar “Por que vocês não deixam o menino ficar no meu colo?”.

Pesquisadora: *Por que vocês não deixam o menino ficar no meu colo?*

Alice: *Vai pro castigo!* – responde o pai, referindo-se a uma das crianças do cenário.

Pesquisadora: *Mas por que ela vai pro castigo? Porque ela não deixou o menino ficar no colo da mãe?*

Alice: *Não. O pai manda... O pai tem que brigar mesmo!* – elucida.

Pesquisadora: *O pai é muito brigão, né? Fica colocando os filhos no castigo.*

Alice: *É...* – A criança continua a explanar sobre as regras de comportamento dentro do sistema familiar. – *O pai não pode. A mãe também não.*

Pesquisadora: *É só os filhos que podem ir pro castigo?*

Alice: *É* – a menina meneia a cabeça.

*Episódio 38.*

Participante: Alice.

Tema: Punição e relação parental.

Alice, no papel de mãe, havia colocado a personagem Mia de castigo o dia inteiro no Barracão. Quando acorda, o pai, interpretado pela criança, vai retirá-la.

Alice: *Mia, sai daí, Mia!* – ela retira a boneca do barracão e a põe de frente para o pai – *Mia, não fala assim com a tua mãe!*

Pesquisadora: *O que foi que ela respondeu?*

Alice: *Ela falou que ela respondeu pra mãe... Que ela... Falou palavrão!*

Pesquisadora: *Que coisa feia...*

Alice senta a personagem Mia à mesa e, em seguida, senta também a Mãe justificando que a mãe ficaria reparando a filha. Então, o jantar é servido e as filhas se alimentam.

Alice: *Saiam! Saiam!* – a mãe ordena aos berros para as garotas se retirarem da mesa.

A pesquisadora retira seus bonecos da mesa em resignação.

Alice: *Olha só o que ela fez! Fez uma bagunça!* – diz a nova personagem.

Pesquisadora: *As meninas estão tristes por que a mãe fica brigando com elas – então decide interpretar a fala de uma das filhas – Eu não sei o porquê a mamãe fica tratando a gente assim....*

Alice: *E vocês parem de falar! Vão pra fora!* – grita a mãe.

Pesquisadora: *Não, mãe! Não quero ir pra fora!*

A mãe diz que ambas irão para casa do avô, ficar lá como um castigo.

Nos Episódio 37, Alice deixa claro o papel que os pais devem assumir no jogo simbólico: “O pai manda... O pai tem que brigar mesmo”. Através de suas encenações, é possível perceber que os pais cuidam, dão comida, preocupam-se em deixar seus filhos a salvo nas ocasiões de perigo – porém o que chama atenção é o modo como eles brigam. Tanto nos episódios de Joana quanto de Alice, nem sempre fica claro o motivo da agressão, todavia, é possível perceber que os filhos não têm direito de resposta e de defesa quando são acusados. Caso se justifiquem ou discordem da punição, a reação das figuras parental é mais uma palmada.

Um fato que chama atenção no Episódio 38, é que a mãe coloca como um castigo ir para a casa da avó. Contudo, Alice não vivia com os pais antes de ingressar no EAPI. Ela foi morar com a mãe, usuária de drogas, na casa da avó e foi deixada aos cuidados dela com mais dois irmãos. A avó, que vivia com um companheiro, solicitou o acolhimento de seus netos alegando problemas de saúde e pobreza extrema. Sabe-se que, geralmente, crianças não representam em sua

brincadeira de família o que vivenciaram diretamente. Porém, questiona-se se esta representação não pode indicar que a criança veja como um castigo, uma punição de sua mãe, ser abandonada e ficar, exclusivamente, aos cuidados da avó materna.

Valquíria, participante que ingressou na instituição devido a negligência material, de cuidados básicos e emocional, representou o papel materno de forma ambivalente. No Episódio 39, ela interpreta uma mãe preocupada com o filho. Ela afirma que a criança é excluída e preterida pelos parentes e, imediatamente, aproxima-se para tomar satisfação. Nessa cena, subtende-se que a mãe tem o papel de proteção, contudo, em outra encenação, Valquíria interpretou uma mãe que maltratava e causava medo ao seu bebê (Episódio 40). Dessa forma, cogita-se que as fortes experiências de maus-tratos e omissão materna influenciam na concepção da participante sobre o papel parental.

*Episódio 39.*

Participante: Valquíria.

Tema: Exclusão de uma criança e proteção materna.

A família está sentada no chão, formando um círculo ao redor da mesa.

Valquíria: *E a criança vai ficar sozinha aqui...* – A criança coloca o boneco afastado dos outros personagens da roda – *Ninguém queria sentar perto dele.*

Pesquisadora: *Ninguém queria sentar perto dele? Por quê?*

Valquíria: *Aí eu vim correndo... Brigar com vocês!* – Ela pega a mãe em direção dos outros meninos e reclama. – *Por que vocês não querem sentar perto do meu filho, hein? Olha lá...O que vocês estão fazendo?*

Pesquisadora: *Ah, é porque aqui é mais legal de sentar. Por que que ele não vem sentar aqui com a gente?* – interpreta um nos meninos.

Valquíria: *Bora meu filho, senta perto de mim* – Valquíria pega a mãe e o filho e os dispõe no lado dos parentes com quem conversava.

*Episódio 40.*

Participante: Valquíria.

Tema: Maus tratos materno.

Valquíria e a pesquisadora interpretam personagens adultas e com filhos pequenos. Elas são vizinhas e suas casas são os dormitórios da maquete. Após colocarem seus bebês para dormir, a personagem de Valquíria convida a personagem da pesquisadora para subir no telhado da maquete. Lá no alto, a criança explica que elas devem pular no telhado com o intuito de assustar os bebês.

Pesquisadora: *Pronto!* – diz ao chegar em cima do telhado – *Você gosta de ficar no telhado?*

Valquíria: *Bora fazer medo pros bebês?*

Pesquisadora: *Fazer o quê pros bebês? Medo?* – a pesquisadora questiona – *Ah, mas eles vão chorar!!!*

Valquíria: *Não* – A criança bate com a sua boneca no telhado, produzindo som na madeira.

Pesquisadora: *Vão sim! Olha...* – A pesquisadora imita o som de choro – *Ué, ué... Eles tão com medo! Eles vão pensar que isso é o quê?* – indaga, referindo-se ao barulho.

Valquíria: *O bicho!* – A criança continua batendo a boneca na maquete, produzindo um som contínuo.

Pesquisadora: *Que bicho é esse? Ué, ué, ué... Você não vai pegar seu filho? Seu filho tá com medo agora...*

As duas desceram do telhado e foram ver seus filhos. Quando a pesquisadora segura no colo seu bebê, tentando acalmá-lo, Valquíria dá um chute para tirá-lo do colo da mãe.

Pesquisadora: *Coitada da criança. Porque você fez isso com o bebê?*

Valquíria: *Eu sou mal* – A criança ri – *Mentira minha!*

Pesquisadora: *Por quê?*

Valquíria: *Eu odeio os bebês!*

Nem sempre, a qualidade dos relacionamentos familiares é ambivalente. Em alguns momentos, os participantes interpretam pais (ou avós) protetores – que suprem as necessidades emocionais de seus filhos. A exemplo, expõe-se o Episódio 41. Nele, Íris é uma criança que está com medo do escuro e coloca seus pais para dormirem ao seu lado, como forma de oferecer segurança. Em todos os momentos, os membros da família de Íris são afetuosos entre si. Ela concentra toda a maldade em personagens denominados de “bicho”, “Novo Mau” e seu amigo, como será observado na sub-categoria “A família em perigo”.

*Episódio 41.*

Participante: Íris Luize.

Tema: Proteção paterna.

Após brincar sozinha com um carrinho, a filha solicita à mãe a presença paterna.

Íris: *Quero o papai!*

Pesquisadora: *Tá bom! Vou chamar seu pai* – A entrevistadora pega o boneco do pai e o interpreta. – *Que foi minha filha, o quê que você tem?*

Íris: *Tenho medo desse escuro!*

Pesquisadora: *Oh, vem cá* – A entrevistadora leva a criança para um quarto imaginário, põe-na na cama e diz – *O papai vai ficar aqui, até você dormir.*

Íris: *Tá aqui uma cama para o pai* – A criança dispõe a cama, ao lado esquerdo da cama da filha e outra cama à direita dela – *Tá aqui! É da mãe* – diz referindo-se a cama – *A mãe vai dormir perto dela!*

Pesquisadora: *Ah, eles sempre dormem juntos?*

Íris: *É!* – A filha adormece entre a mãe e o pai.

Os relacionamentos entre irmãos também foram explorados. Annie, que interpretou vários personagens violentos e opressores no cenário institucional, ao alocar a irmã no papel de coadjuvante, relacionou-se de forma mais. Na interação lúdica, ela e a irmã passeiam no bosque, fazem compras em um mercantil, brincam em um pula-pula e depois vão para a casa. Lá, a criança esclarece que além delas, moram os pais e uma tia, porém, encontram-se dormindo e não surgem na cena. A irmã se acidenta e, quando argumenta que não pode mais acompanhá-la no pula-pula, em razão do pé torcido, Annie age com compreensão e zelo (Episódio 42). Por outra via, no espaço de acolhimento, Annie reclamava e ameaçava bater na personagem da interlocutora quando eles pediam para fazer uma pausa na brincadeira porque estava cansada ou porque queria beber água.

*Episódio 42.*

Participante: Annie.

Tema: Cuidado fraternal.

Pesquisadora: *Vamos comer?*

Annie: *Vamos, eu tô com muita fome!* – a irmã representada pela pesquisadora senta-se a mesa. – *E depois vamos voltar pro Bosque.*

Pesquisadora: *Mas não posso agora, tô dodói.*

Annie: *Você fica em casa.*

Pesquisadora: *Você vai me deixar sozinha?*

Annie: *Não, vou comprar alguma coisa pra você.*

A irmã responde que tem comida em casa, põe um prato na mesa, elas comem e depois Annie segura as duas personagens em cima do carro para levar para passear.

Entrevistadora: *E pra onde a gente agora?*

Annie: *Pro Bosque* – A criança joga o carro para o lado e diz – *A gente vai a pé.*

Pesquisadora: *Mas eu tô dodói!* – diz referindo-se à batida que a perna que sua personagem sofreu na brincadeira de pula-pula.

Annie: *Peraí, eu vou curar!* – a menina pega a boneca da entrevistadora e finge que está passando remédio no pé dela.

Annie: *Curou* – ela devolve a boneca a sua interlocutora – *Tá doendo?*

Pesquisadora: *Não, tá melhor já!*

Annie: *Você já pode pular.*

Roberta, com menos de um mês de acolhimento, não representou nas sessões lúdicas muitos detalhes da vida na instituição nem da convivência familiar. Na maioria das vezes, suas personagens iam à aula ou se envolviam em jogos

tradicionais. Em uma das vezes em que está na escola, Leticia, sua personagem, desenha uma casa, com a mãe, o pai e o abrigo. Ao final da aula, ela interpreta o pai buscando a filha na escola. Esse foi o único momento em que ela se reportou aos pais. Fora isso, ela representou os irmãos brincando com ela de pira-esconde e pira-pega no espaço de acolhimento.

Vale ressaltar que, durante as gravações, ela realizou um comportamento de proteção ao irmão. Como a sala de pesquisa não possui isolamento acústico, Roberta escutou uma discussão próximo no local, deu um salto, correu em direção à janela e a abriu. A pesquisadora não estava entendendo seu comportamento, uma vez em que era comum ouvir gritos, ordens e choros da sala. Porém, quando se aproximou da janela e enxergou um garoto que ameaça jogar uma pedra em Robinho. Roberta disse que não era para menino jogar a pedra em seu irmão e que, se ele levasse adiante a agressão, teria que “se ver” com ela. O menino ficou indeciso com a pedra na mão, enquanto Roberta o ameaçava. A participante permaneceu com os olhos fixos no potencial agressor de seu irmão, até que este desiste de brigar, joga a pedra no chão e deixa Robinho partir. Quando a situação está resolvida, a criança fecha a janela e continua a brincar.

Alice também fez menção aos seus irmãos, tanto no lúdico, quanto nos diálogos com a pesquisadora. Nos Episódios 43 e 44, ela se reporta aos seus dois irmãos que também estavam acolhidos no EAPI: Artur (com três meses de idade) e Francisco (com três anos). Na cena 43, ela fala sobre uma agressão, a qual não se sabe se aconteceu ou não. No recorte 44, Alice escuta uma criança chorar e acredita que seja o irmão Francisco. Nos dois momentos, ela fala deles de forma afetuosa e se mostra muito preocupada com sua integridade física e com a possibilidade de serem agredidos.



Participante: Alice.  
Tema: Alusão ao irmão acolhido.

Pesquisadora: *Do que a gente vai brincar hoje?*

Alice: *De bebezinho.*

Pesquisadora: *Ah, e qual o nome do bebezinho?*

Alice: *Bebê... Bebezinho. Olha, sabe, o Artur, bateram muito no nenezinho... No Artuzinho.*

Pesquisadora: *Foi?*

Alice: *Foi. O olho ficou roxo... Porque ele é meu irmão... Até me falaram.*

*Episódio 44.*

Participante: Alice.

Tema: Alusão ao irmão acolhido.

Durante a gravação, uma criança do abrigo chora bem próximo à sala onde ocorre a brincadeira.

Alice: *Quê que aconteceu com o Chiquinho?*

Pesquisadora: *Com quem?*

Alice: *Com meu irmão.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Alice: *Quem foi que bateu no meu irmãozinho?* – fala enfaticamente.

Pesquisadora: *Por quê?* – Até o momento, a pesquisadora continua sem entender as perguntas da criança.

Alice: *Acho que foi a Kelly...*

Pesquisadora: *É ele que tá chorando lá fora?*

A criança balança a cabeça em afirmação.

Pesquisadora: *Tem certeza?*

O choro cessa e rapidamente, Alice volta atenção para a brincadeira.

A partir desses acontecimentos paralelos às representações lúdicas de Roberta e Alice, confirma-se o que estudiosos de instituições de acolhimento já demonstraram: relacionamentos entre irmãos é um fator de proteção à crianças que residem em instituições, uma vez que eles mantêm entre si um forte vínculo de apego, exercendo comportamentos de suporte, lazer, cuidado e proteção (Carvalho, 2002; Alexandre & Vieira, 2004). Mesmo que não seja o objetivo de pesquisa avaliar as interações fraternas, o surgimento de ocasiões em que irmãos mais velhos se preocupam e protegem seus irmãos mais novos – ainda que em quatro paredes – é um forte indício de que esse comportamento ocorre com grande frequência nos momentos em que estes têm a oportunidade de interagir livremente. Espera-se que a instituição seja capaz de preservar e promover esses vínculos, já que – coincidentemente – estas duas participantes tinham apenas um mês de internação,

logo, o comportamento de cuidado fraternal poderia ser reminiscência do ambiente doméstico. Quanto a Annie, Apolo e Joana, a menção aos irmãos aconteceu apenas dentro do contexto lúdico.

#### 4.2.2. Rotina

Dentre as atividades realizadas em família, havia passeios, brincar, orar, comemorar aniversários, assistir à televisão, entre outros. Porém, na maior parte das vezes, as atividades se resumiam em fazer comida, alimentar-se e dormir. No Episódio 45, verifica-se a rotina da família de Íris, nos momentos de sono, alimentação e brincadeira.

*Episódio 45.*

Participante: Íris.

Tema: O cuidado da avó.

Íris começa a acomodar os bonecos no chão e explica que são da mesma família, porém não nomeia nenhum, a exceção do Novo-Mau. A menina conta que todos estão dormindo todos juntos, no mesmo quarto, incluindo o Novo-Mau.

Pesquisadora: *Ok, amanheceu. Quem é essa aqui que eu esqueci?* – indaga tendo a personagem sobre quem pergunta nas mãos.

Íris: *É a avó.*

Pesquisadora: *E esses são todos os netinhos dela?* – pergunta a entrevistadora apontando para os bonecos no chão.

Íris: *É.*

Pesquisadora: *Até o Novo-Mau é um netinho da Vovó?*

Íris balança a cabeça em afirmação.

Íris: *Aí a avó diz “Tá na hora de acordar!”.*

Pesquisadora: *Meus netinhos, tá na hora de acordar! Tá na hora de tomar café da manhã!* - a pesquisadora segura a boneca e interpreta a personagem da avó.

Íris simula as pessoas despertando e os posiciona na mesa para tomar café. A avó prepara o café e os bonecos sentam ao redor da mesa e ‘tomam o café’.

Íris: *Aí a avó diz que eles podem brincar.*

Pesquisadora: *Agora vocês podem brincar!* – diz a entrevistadora falando o que a participante decide.

Íris: *Tá bom, Vovó!* – diz Vitória falando pelos bonecos, netinhos da avó.

Após o aval da Avó, Íris e a pesquisadora iniciam a brincadeira de pira-pegar. A menina começa o jogo sendo a mãe, porém perde duas vezes. Íris, quando descobre que terá que ser a mãe novamente, interrompe a brincadeira para pentear os cabelos dos personagens.

Íris: *E... E então, ele penteia o cabelo* – diz enquanto penteia o cabelo do boneco que era mãe anteriormente.

Valquíria, assim como Joana, Íris e Alice, afirmou que as portinhas da maquete eram um conjunto de casinhas. Essas participantes, ora representavam personagens adultos, normalmente as figuras parentais, ora eram as crianças da família. Assim como Joana, algumas vezes a pesquisadora era a vizinha, outras vezes era membro da família. Algumas vezes, Valquíria costuma incluir na brincadeira uma família extensa e numerosa, que se alimenta junta, são atacados por um carro malvado e oram pedindo pela saúde dos bebês (Episódio 46) ou pela proteção contra o mal.

*Episódio 46.*

Participante: Valquíria.

Tema: Oração em família.

Após a refeição em família, a criança decide que a família irá rezar.

Valquíria: *Agora nossa família vão ficar em pé.*

Pesquisadora: *Nossas famílias vão ficar em pé?!*

Valquíria: *É. Vamos fazer uma roda.*

Pesquisadora: *Vamos fazer uma roda... Nossa família vai fazer uma roda.*

Valquíria: *Esse é o meu pai - a menina oferece o boneco para sua interlocutora.*

Pesquisadora: *Esse eu seguro ele. Esse é o seu pai... Seu pai vai ficar aonde? Seu pai fica aqui... Eu sou da sua família? - a criança afirmar com a cabeça. – O que eu sou pra você?*

Valquíria: *Minha tia.*

Pesquisadora: *Ah, eu sou sua tia...*

Pesquisadora e criança organizam a família sentada no chão, formando um círculo.

Pesquisadora: *Já tá arrumada. E agora, estamos todos reunidos, o que a gente vai fazer?*

Valquíria: *Pegar os bebês.*

A pesquisadora coloca o bebê no colo de uma personagem, porém Valquíria que diz que esse não é lugar onde ele irá ficar, pois os bebês irão ficar no centro do círculo.

Pesquisadora: *Porque eles vão ficar no meio? - pergunta após dispor os bonecos aonde fora combinado.*

Valquíria: *Pra gente orar pra eles.*

Pesquisadora: *Então, tá! Quem faz a oração?*

Valquíria: *Você.*

Pesquisadora: *Eu?*

Valquíria: *É. Você mesmo.*

Pesquisadora: *Então, tá... Senhor, obrigada por essa família linda. Abençoe os bebês, que são muito bonitinhos e que a gente fique sempre unido.*

Valquíria: *Fofinho.*

Pesquisadora: *Fofinho? Que eles fiquem bem fofinhos, bonitinhos. Amém.*

Alice costumava representar a rotina e cuidados em famílias, como o preparo de refeições, colocar os filhos para dormir, brincar, assistir à televisão

juntos, entre outros (ver Episódio 47 e 48). Normalmente, sua família é configurada pela mãe e seus bebês e, algumas vezes, pais e irmãos mais velhos. Em um dos momentos em que prepara o mingau, ela diz quais são os ingredientes que o compõe (leite, açúcar, massa). O pai participa da criação dos filhos, colocando o bebê para dormir e alimentando-o. A filha mais velha sempre ajuda a mãe, saindo para comprar os ingredientes necessários e ajudando a cuidar dos menores e etc.

*Episódio 47.*

Participantes: Alice.

Tema: Refeição em família.

Alice decide interpretar a mãe das crianças, enquanto a pesquisadora interpreta a filha mais velha que se oferece para ajudar a mãe a preparar a refeição para a família.

Alice: *Será pizza pra todo mundo... Mas o bebê não pode comer! Pra ele será mingau.*

Pesquisadora: *De que vai ser o mingau?*

Alice: *Morango e chocolate...*

Pesquisadora: *Morango e chocolate... Você vai arrumando a casa, enquanto eu faço o mingau* - diz ao perceber que a criança havia começado a organizar os móveis da casa.

Em seguida, a criança coloca os personagens sentados ao redor da mesa e define quem serão as pessoas que alimentarão os bebês.

Pesquisadora: *Aí a mãe vai falar 'Bruna, vai buscar as crianças pra tomar mingau!' - diz incluindo, pela primeira vez, nome nessa brincadeira.*

A pesquisadora, então, pega a personagem Bruna e vai dentro dos quartos da maquete buscar as crianças. Depois, Alice interpreta a filha que vai dentro de um dormitório trazer um bebê que dormia para se alimentar, à pedido da mãe.

Pesquisadora: *Ela vai dar pra quem o bebê?*

Alice: *Pro pai...* – a menina entrega o bebê no colo do pai, que estava sentado no sofá ao lado da mãe e diz – *Tá aqui, mamãe!*

A criança continua a distribuir os alimentos entre os bonecos da cena de refeição. O pai fica encarregado de dar o mingau para ambos os bebês. A filha também dá o mingau, mas para outros personagens não identificados. Em seguida, os bebês são postos para dormir, enquanto as outras crianças são alimentadas.

*Episódio 48.*

Participantes: Alice.

Tema: A filha auxilia a mãe nas tarefas doméstica.

Ainda na cena prolongada da refeição, Alice decide fazer uma pizza. A pesquisadora arruma uma das personagens.

Pesquisadora: *Olha, ela tá bem arrumada. Ela vai dar uma volta. Onde ela vai?* – pergunta enquanto pega o carrinho e move sua boneca com ele.

Alice: *Ela comprou uma pizza. Ela comprou um trigo de pizza para fazer a pizza.*

Pesquisadora: *Ela boa né, porque ela te ajuda* – referindo-se à sua personagem, a filha, e a criança acena com a cabeça.

Alice: *É. E então ela falou, 'mãe o bebê tá chorando!' – diz, instruindo à pesquisadora o que sua personagem deve fazer.*

A pesquisadora acata a instrução e repete o que lhe foi dito.

Pesquisadora: *E quem vai cuidar do bebê?* – indaga a pesquisadora para Alice.

A menina não responde, apenas pega o boneco do Pai e o encaminha para perto do bebê.

Pesquisadora: *Pronto, o Pai vai trazer o bebê pra sentar aqui com ele. Ele vai andar um pouquinho com ele e cantar uma música pro bebê. Que música será que ele vai cantar?* – fala a pesquisadora enquanto pega o boneco do pai e do bebê.

Alice: *A do pinguim. É assim "A dança do pinguim, pinguim! Vem dançar assim!"* – A menina canta a música do pinguim e a pesquisadora repete.

Pesquisadora: *Pronto, agora o bebê já tá dormindo. Vamos colocar ele no quarto.*

#### *Episódio 49.*

Participantes: Alice.

Tema: Programa televisivo em família.

A cena ocorre com todos os membros da família, reunidos no sofá e aos arredores para assistir televisão.

Pesquisadora: *O que eles vão assistir?*

Alice: *Eles vão... Eles vão... Assistir o Pica-Pau.*

Passa algum tempo e a garota conta que a programação muda para o desenho "Ben 10".

Pesquisadora: *São todos irmãos?*

Alice: *São... Até os bebês.*

Os membros da família continuam a assistir o programa.

Alice: *Essa aqui vai deitar aqui* - a criança coloca uma boneca sobre as outras.

Pesquisadora: *Olha: ela deitou no colo da mamãe!*

O Pai então, que antes não estava na cena, é adicionado ao programa familiar de assistir televisão.

Alice: *Tá assistindo desenho? Eu vou deitar aqui no teu colo* - a criança coloca o Pai sobre um boneco que representa o filho.

É interessante notar que essa representação está claramente relacionada ao seu próprio contexto familiar, pois a criança tem dois irmãos na instituição, um de três meses e outro de três anos. Contudo, como a literatura mostra, a família representada, na maioria das vezes não é um reflexo direto das experiências vivenciadas. Apolo, que inicia a brincadeira no espaço de acolhimento, depois muda seu cenário para ambientes diversos. Quando a mãe dele surge na primeira sessão, pretere as representações do ambiente institucional e passa a interagir com a figura materna. A mãe, interpretada pela pesquisadora, faz bolo para a criança, brinca com ela de pira-esconde (a pedido do garoto) e realiza passeios (Episódio 50). Em uma das sessões,

ele acrescenta a irmã para acompanhá-los na ida a Mosqueiro, uma praia de água doce que fica perto da capital.

*Episódio 50.*

*Participante: Apolo.*

Tema: Passeio em família.

Pesquisadora: Não? Então, deixa eu passear. Pra onde a gente vai? Pra onde é que a gente vai? Pedro, pra onde você quer ir? Me diga.

Apolo: Lá pra Mosqueiro.

Pesquisadora: Ai, que legal. Bora pra Mosqueiro! A gente pode tomar banho. Você gosta de tomar banho em Mosqueiro? O que você mais gosta lá?

Apolo: Tomar água de coco.

Pesquisadora: Ai... Que gostoso tomar uma água de coco bem geladinha!

Apolo: A senhora leva tia. O menino segura o carrinho que seria utilizado para realizar a viagem.

Pesquisadora: Tá. Então, tá! Deixa eu levar... A gente tá indo lá pra Mosqueiro... é muito longe! A gente anda, anda, anda, anda, anda, anda... – Ela desliza o carro no chão, com os dois personagens sobre ele – Aí chega aqui em Mosqueiro. Aí lá em Mosqueiro, tem um rapaz vendendo água de coco. Quem quer um coco? Cê quer, Pedro, uma água de coco?

Apolo: Quero.

Pesquisadora: Me veja um aí, senhor! – A pesquisadora alterna entre a personagem materna e o vendedor – Opa, saindo uma água de coco aqui, geladinha! – Ela faz de conta que pegou o produto – Está aqui! Toma meu filho, pode beber. Hum... Tá gostosa a água?

Apolo: Tá.

Pesquisadora: Oba, que bom! Tá aqui moço, obrigada! – Ela realiza o pagamento – E agora, pra onde a gente vai Pedro?

Apolo: Lá pra Marituba.

Pesquisadora: Lá pra Marituba? Bora, bora passear então lá pra Marituba.

Apolo: Tô com sono.

Pesquisadora: Tá com sono? Ah, então vou te levar pra... Pra dormir.

A mãe leva o filho para casa e eles adormecem.

A seguir, é apresentado o único episódio em que Marlon acrescenta a mãe de seu personagem na história (Episódio 51).

*Episódio 51.*

*Participante: Marlon.*

Tema: Aniversário em família.

Marlon: *A mãe dele é essa.*

Pesquisadora: *Hum, essa aqui é a mãe dele? Oi meu filho o que houve? – A criança não responde e faz com que seu boneco ande de carrinho – Onde você está? Você vai dar uma volta de carro?*

Marlon: *Vou*

Marlon diz que vai andar de carro e que a mãe vai a pé. Em seguida a pesquisadora pergunta e ele responde que o personagem se chama Pedro.

Pesquisadora: *Ele é o Pedro? Pedro pra onde você vai meu filho?*

Marlon: *Eu vou brincar.*

Pesquisadora: *Hum. Brincar de quê?*

Marlon: *De... De motinho. Eu vou de skate* - Pedro continua deslizando no chão em cima do carrinho de brinquedo.

Pesquisadora: *Vou ficar te olhando aqui Pedro. Vou fazer um lanche pro Pedro. O que será que ele gosta de comer. Você sabe o que o Pedro gosta de comer?*

Marlon: *Não.*

Pesquisadora: *Não? A mãe dele vai fazer um lanche pra ele...*

Marlon: *Pizza*

Pesquisadora: *Pizza? Ah, tá! A mãe do Pedro chamou as coleguinhas dele pra brincarem com ele, pra fazer um lanche na casa dele. Queres suco ou refrigerante?*

Marlon: *Suco... Não, refrigerante... De laranja.*

Pesquisadora: *Ah, então eu vou levar aqui. Deixa eu colocar aqui pra você – A pesquisadora simula que está servindo a bebida de Pedro – Tá aqui. Eu vou tomar. E vocês meninos?*

Marlon: *Um de cada vez.*

Pesquisadora: *Isso. Um de cada vez... Um de cada vez... – A pesquisadora leva o copo a boca de cada boneco – Eles vão lanchar agora... Comer essa pizza que tá uma delícia!*

Marlon: *Aniversário!*

Pesquisadora: *Ah... É aniversário de quem?*

Marlon: *Dele aqui... Ele e ela. Essa aqui é ela.*

Pesquisadora: *Ah, é um menino e uma menina? Como é o nome deles?*

Marlon: *Wagner e... Não! José e Ana.*

Pesquisadora: *José e Ana... É aniversário deles? Eles são o que pro Pedro?*

Marlon: *Não sei.*

É interessante notar que Marlon, com mais de três anos de acolhimento, também brincou de família. Ele interpretou Pedro e decidiu inserir sua mãe na brincadeira. Entretanto, percebe-se que em suas brincadeiras de família alguns aspectos lembram a vida institucional. Pelo fato de a refeição oferecida ser diferente da rotineira (pizza e refrigerante), Marlon imediatamente associa a ocasião a uma festa de aniversário. Essa festa não é de apenas uma criança, porém de duas – as quais ele nem define como irmãos e diz não saber qual a ligação com Pedro. Isso recorda as festas de aniversário da instituição que, às vezes, comemora o aniversário de mais de uma criança ao mesmo tempo. Pouco depois, Marlon deixa de envolver a mãe nas atividades lúdicas.

#### 4.2.3. A família em perigo

Esta subcategoria teve por fim agrupar os excertos nos quais a família, representada pelas crianças, estava sendo ameaçada e atacada, seja por eventos

do mundo real, seja por seres fantasiosos. Quatro crianças, quase metade dos participantes, fizeram com suas famílias fossem acometidas por mazelas. Íris, Apolo, Valquíria e Alice foram as que encenaram eventos familiares traumáticos. Geralmente, estas crianças mesclavam, ainda que no início das brincadeiras, momentos harmoniosos, com acontecimentos dramáticos, tal como será apresentado no Episódio 52 de Íris.

*Episódio 52.*

Participante: Íris Luize.

Tema: Sequestro da filha.

Enquanto a família dormia, no meio da noite, eis que surge um monstro de voz gutural, interpretado por Iris. Ele rapta a filha, que estava dormindo entre os pais e a prende no dormitório da onde havia saído.

Íris: *Peguei ela! Ela vai ficar aqui agora!!!* - diz ao prender a boneca dentro do quarto pela segunda vez.

Pesquisadora: *Solta minha filha!* - grita a mãe enquanto bate na porta. – *Solta minha filha, seu Bicho feio!*

Íris segura a porta, ri da situação.

Pesquisadora: *O que você quer fazer com a minha filha, hein?* - a menina continua rindo. – *O Bicho não vai responder?* - olha para a criança ao perguntar.

Íris: *Eu quero deixar ela aqui!* - fala com a voz grossa, enquanto segura a porta do dormitório onde a Filha se encontra.

Pesquisadora: *Mas eu quero ela perto de mim! Deixe ela sair!* - a mãe continua batendo na porta, porém, o monstro de nega a soltar.

A mãe tenta negociar com o monstro: ela oferece dinheiro, pergunta o que ele deseja para libertar a refém, entretanto, ele continua a manter a personagem em cárcere. A entrevistadora pega o carrinho para pedir ajuda, mas ao ver o carro, Íris abre a porta e deixa a refém escapar.

Íris: *Tá aqui o carro! Bora em bora, esse bicho quer me pegar!* - ela pega a boneca que representa a Filha e a leva junto da Mãe.

A pesquisadora segura as duas bonecas sobre o carro e o mexe ao redor de seu corpo, enquanto a participante tentam pegá-las, segurando o Bicho nas mãos. Ele não consegue pegar nenhuma das duas e, depois, decide roubar a casa da família.

Ao retornar ao Episódio 42 (cena que precede o recorte 52), Íris inicia o primeiro encontro reproduzindo uma família nuclear feliz: a filha única é cuidada e protegida pelos pais. Contudo, a segurança do lar é quebrada logo no início da sessão, quando um bicho surge e rapta a filha. Se por um lado a criança brinca com uma família nuclear idealizada (que não experimentava junto à família biológica), por outro, ela concretiza e justifica a impossibilidade de ter um lar através figura de



um ser malvado que é o responsável por tirar a filha de dentro de casa e prendê-la em um lugar escuro, sem motivação plausível.

O Bicho, que depois ganhará o título de Novo-Mau, aparece em todas as sessões de Íris, sempre sendo controlado pela criança. Ele rapta, assassina, rouba e a participante dá muitas risadas ao realizar suas ações. Mas o vilão também é enfrentado, vencido e assassinado – somente quando a criança decide (Episódio 53). Os personagens dela (da Valquíria e do Apolo também) têm a capacidade morrer e voltar à vida – o que torna viável a continuação do enredo. A partir da segunda sessão, Íris acrescenta na história, em vez dos pais, a avó – parente com quem ela vivia, antes de ingressar na instituição. O Novo-Mau é considerado um de seus netos e mora na mesma casa, porém, ao mesmo tempo que ele compartilha atividades como dormir, alimentar-se e brincar com os familiares, ele retoma a maldade e atenta contra os personagens.

*Episódio 53.*

Participante: Íris Luize.

Tema: Sequestro da avó.

Após uma das brincadeiras, um dos participantes – interpretados pela criança – vai embora de carro e ela comenta que ele foi “trocar de roupa” em um dos dormitórios. Quando retorna, ele se denomina o Novo-Mau e sequestra a avó.

Íris: *O Novo-Mau levou a avó - a criança coloca os dois bonecos dentro de um dormitório e encera a fala do vilão. – Vai ficar aqui comigo!*

A menina conduz um boneco de carro até o dormitório. Ele salva a avó.

Íris: *Vóóóóó! A senhora tá bem? Sai, seu Novo-Mau!* - diz neto ao raptor e solta a Avó do quarto.

Pesquisadora: *Aaaaai, eu vou sair daqui!* - grita a avó.

A participante pega o carrinho e leva os dois personagens para longe.

Íris: *Fica aqui! E deixa minha Vó!* - diz o neto, mais uma vez, para o Novo-Mau.

Então, a avó vai até o vilão, que é seu neto, e começa a ralhar com ele.

Pesquisadora: *Novo-Mau, você está chato! Ontem você estava comportado, dormiu e comeu direitinho e agora já está com essa mania chata de prender as pessoas! Te ajeita!!!* – Luize apenas assiste a encenação sorrindo – O quê que o Novo-Mau falou pra ela?

Íris: *Eu vou te prender!* - a criança aproxima o boneco para prender a avó, mas a entrevistadora pega um objeto de brinquedo para repelir o agressor.

Íris: *E aí ele morreu!*

Dentre as situações adversas que as crianças representam em suas brincadeiras, está o latrocínio, representado por duas crianças (Episódio 54). Nessa brincadeira, ladrões se aproveitam do momento de sono ou de passeio da família para roubar os móveis da casa. As vítimas ficam perplexas e experimentam a frustração de perderem seus pertences. Essa brincadeira pode estar associada à experiência direta da violência, responsável pelo medo constante de ser assaltado e de ter a casa invadida. Mas também parece ser similar a sensação que estas crianças podem sentir ao ser retiradas de suas casas, repentinamente, perderem os objetos e espaço conhecido como seus, as pessoas – tudo que lhe é conhecido – para adentrar em um ambiente coletivo, onde nem as roupas nem os brinquedos que utilizam lhe pertencem. Nos dois casos, há perdas brutas acompanhada de um processo de luto.

*Episódio 54.*

Participante: Íris Luize

Íris organiza o cenário pedindo para a entrevistadora ter paciência enquanto ela esconde a mesa atrás dela. Ela aproveita e adiciona as cadeiras, os talheres e o carro aos elementos roubados pelo Bicho. Em seguida, ela esconde o Bicho e diz que a família, que estava dormindo, pode acordar.

Pesquisadora: *Cadê a nossa mesa? Papai, papai, cadê nossa mesa?* – pergunta a filha.

Íris diz, então, que eles encontraram a mesa e as cadeiras roubadas. Nesse momento, o Bicho se revela novamente.

Íris: *A-há! Fui eu que roubei a cadeira!* – diz o bicho.

Pesquisadora: *Eu não vou deixar! Eu vou lhe prender!* – diz o pai andando na direção do bicho para prendê-lo.

Diante da possibilidade de ser preso, Íris diz que o Bicho irá chamar um amigo para ajudar no assalto. Ela pede para a pesquisadora colocar os familiares para dormirem novamente, enquanto ela ajeita o cenário. Os dois assaltantes retiram todos os objetos da casa e se escondem. Então, a menina diz que todos devem acordar.

Íris: *Fui eu que roubei as coisas!* - diz o primeiro Bicho - o que estava desde o início da brincadeira.

Pesquisadora: *Por que você tá roubando a mesa daqui de casa?* – diz a entrevistadora como a mãe.

Íris: *Não, fui eu que roubei!* – diz o novo vilão.

Logo em seguida, o bicho interpretado por Íris tenta roubar a Mãe que está em posse da entrevistadora. Não conseguindo, ele rouba novamente a filha. Íris segura a personagem e a suspende, de maneira que a pesquisadora não consiga resgatá-la. Nesse momento, a participante se levanta, de modo a deixar a filha mais inacessível.

Íris: *Eu tô muito alta, a senhora não pega!* – diz Íris sem interpretar nenhum personagem.

Pesquisadora: *Não?*

Íris: *Mas assim a senhora não pega* – afirma enquanto a pesquisadora se mantém sentada no chão.

Ocorre uma leve perseguição quando a entrevistadora se levanta e tenta pegar os bonecos de Íris, como se a mãe tivesse tentando resgatar a filha.

Íris: *Eu vou jogar ela pra longe!* – ameaça o Bicho.

Íris então lança o boneco da filha para um rio imaginário. A entrevistadora como a mãe parece ficar abalada com sua filha estar se afogando no rio.

Pesquisadora: *Minha filha, onde está você?*

Íris então desfaz a ideia de que a filha está no rio para dizer que estava apenas dormindo. Em seguida, ela decide que o monstro irá matar a criança.

Íris: *Pow! Eu matei a tua filha!* – diz o bicho depois de executar a criança.

Pesquisadora: *Não, não acredito nisso! Minha filha, acorda, acorda!* – ela manipula a boneca, olha para a participante e pergunta. – *A filha responde alguma coisa?*

Íris: *Não.*

Pesquisadora: *Oh, não, perdi a minha filha! O que vai ser de mim!*

Apolo também interpreta uma cena de furto, porém, ao observar a agonia da família em ser roubada, ele resolve contornar a situação, prendendo o ladrão e devolvendo os objetos perdidos. Quando Pedro estava dormindo com a irmã na casa da mãe, Apolo diz que o ladrão aparece para furtar. Ele conta que o criminoso levará tudo e começa a retirar todos os móveis e louças da casa e as esconde ao lado da maquete. Em seguida, ele pede para a pesquisadora acordar os personagens e procurar pelos objetos. Quando a família acorda, a pedido da criança, eles ficam sentados em frente da casa, enquanto o ladrão ressurgue e os objetos restantes (cama, mesas...) são levado e, assim, a casa fica vazia. Em seguida, ele faz com que Pedro – personagem que interpreta – abra uma portinha e pergunte “cadê a nossa cama?”. A mãe, interpretada pela pesquisadora, começa a procurar seus pertences e sem encontrá-los, fica aflita, sem saber o que fazer diante do infortúnio. Apolo dá a ideia de esconder os personagens em cima do telhado para esperar o ladrão voltar. O ladrão retorna, entra na casa e, ao sair, personagem do garoto pula em cima dele. A criança encerra a história dizendo que ladrão foi preso e traz de volta os pertences da família. Um fato curioso é que, ao ser

indagado sobre as ações do ladrão, o menino afirma que ele levaria os objetos para uma casa que iria construir.

Todavia, a tribulação que Apolo costumava desenvolver em suas brincadeiras e repetir várias vezes em cada sessão era o jogo de se esconder e ser procurado (Episódio 55). De início, Apolo estava disperso e tendia a brincar isoladamente, ele começou a interagir de maneira mais consistente com a pesquisadora quando, em meio a uma brincadeira de pira-esconde, ele tem a oportunidade de dirigir a brincadeira de maneira a não ser encontrado. Quando os personagens de sua interlocutora começam a demonstrar preocupação, ele ri e repete o jogo. Apolo, então, pede para os personagens procurá-lo em lugares errados, faz o personagem pedir socorro e dizer que está em perigo. No momento em que a mãe entra na história e demonstra aflição por não encontrar o filho, ele assiste com risos e sorrisos a interpretação da mãe e repete com maior frequência o jogo.

*Episódio 55.*

Participante: Apolo

Tema: O ataque da cobra

Pesquisadora: *Hum, iremos lanchar...* - coloca sentados à mesa os personagens que estavam brincando de pira-esconde.

Apolo: *Minha mãe, tia* - ele aponta para uma miniatura humana adulta.

Pesquisadora: *A mãe tá aqui? É essa a mãe?* – a criança fica calada, então, a pesquisadora resolve assumir o papel materno. – *Meu filho, bora comer?*

Apolo: *Bora.*

Pesquisadora: *Mamãe fez um bolo pra você... Com nescau. Hum, tá gostoso? Tá gostosa a comida tá?* - a pesquisadora controla a mãe retirando a louça da mesa. – *Agora eu tenho que lavar a louça.*

Apolo: *Ele vai se esconder...* – o menino esconde o boneco.

Pesquisadora: *Ué, pra onde o meu filho se foi? Ele tava aqui agorinha... Só fui virar pra lavar a louça. Meu filho sumiu...* – comenta a mãe.

Apolo: *Socorro!*

Pesquisadora: *Meu filho, o quê que você tem? Meu filho, você se machucou? Onde você tá? Meu filho?*

Apolo: *Atrás do dormitório. A cobra quer me comer!*

Pesquisadora: *Meu Deus! O quê que aconteceu com ele?*

Apolo: *Socorro!*

Pesquisadora: *Não, ele não tá aqui* – ela abre uma das portas da maquete – *Não tá atrás do barracão. Deixa eu ir por aqui.*

Apolo: *A cobra comeu.*

Pesquisadora: *A cobra comeu? Cadê a cobra? Quem é a cobra?* - Apolo fica de cabeça baixa sem responder, mas deixa o seu boneco no chão, a mãe se aproxima de Pedro. – *Meu filho, cadê você, meu filho? Você tá bem? Fala comigo!*

Apolo: *Ali, o carro... Levou ele o carro* – O menino faz seu personagem andar sobre o carro.

Pesquisadora: *Esse carro... Ele tava brincando no carro?* – o menino desce do carro e vai até a mãe, que o abraça – *Meu filho, que bom que te encontrei. Você tá bem? Eu vi você gritando por socorro. O quê que aconteceu com você? Hein?*

Apolo: *Do que você está falando?*

Pesquisadora: *Você gritou por socorro. O quê que aconteceu com você?*

Apolo: *Nada.*

Pesquisadora: *Não? O que você tava fazendo?*

Apolo: *Nada.*

Pesquisadora: *Você tá bem então?*

Apolo: *Tô.*

Pesquisadora: *Ah, então, que bom!* – Apolo coloca o boneco em cima do telhado e o deixa lá.

Apolo: *Socorro!* – Apolo faz a voz de Pedro e começa a manipular outra boneca.

Pesquisadora: *Quem é que tá gritando socorro? Você não acha que essa é a voz do Pedro?* – pergunta a Mãe para a boneca que o menino segura.

Apolo: *É*

Pesquisadora: *Pois é. Porque ele gritou socorro, aí eu encontrei ele falou que tava bem, não tinha acontecido nada...*

Em outro momento, Apolo faz todas as coisas desaparecerem e reaparecerem e as pessoas morrerem e reviverem, misteriosamente (Episódio 56). Ele observa a reação da pesquisadora e de sua personagem e parece se divertir ao causar confusão e angústia na mãe. Porém, logo, após a perceber que a mãe se encontra sozinha, aflita e confusa, ele faz as coisas retornarem, sem explicar.

#### *Episódio 56.*

Participante: Apolo.

Tema: Desaparecimento dos móveis da casa.

A mãe estava procurando Pedro, no instante em que Apolo começa rapidamente a retirar todos os objetos (mesas, cadeiras, camas) dos quartos e do chão para aloca-los em cima do telhado.

Pesquisadora: *Meu deus, tá tudo vazio aqui! Cadê as coisas da minha casa? Cadê a cama, a mesa, as pessoas?* – a personagem materna pergunta enquanto o menino esconde todos os bonecos humanos em cima do telhado.

Apolo: *Até as pessoas.*

Pesquisadora: *Tá tudo vazio aqui. Eu tô sozinha nesse lugar.*

Nesse momento, Apolo – que segurava um bebê no chão – começa a imitar o som de choro.

Pesquisadora: *Olha esse bebê. Vem cá! O que você está fazendo aqui sozinho?* - na ausência de resposta, a pesquisadora direciona a pergunta à criança. – *O que o bebê tava fazendo sozinho no dormitório, hein? Apolo?* – a personagem carrega o bebê em seu colo e verbaliza – *Vem cá! Deixa eu carregar você.*

Apolo: *Quando tu viu já tava tudo de volta* – a criança diz ao devolver o brinquedos ao chão.

Pesquisadora: *Tá uma bagunça aqui! O que será que aconteceu? Será que foi um furacão que veio e desarrumou tudo? Será que foi uma ventania que bateu? - a mãe se direciona as miniaturas humanas que estão no chão. – Vocês estão bem?*

Apolo: *Tavam tudo mortos!*

Pesquisadora: *Meu Deus! O que foi que aconteceu aqui? De quê foi que eles morreram?*

Apolo: *Eu nem vi...*

Pesquisadora: *Você não viu isso?! E agora? Meu filho, não está por aqui pelo meio... Será? Pedro? - o filho não responde, a pergunta, então, é direcionada ao participante. – O quê que aconteceu a essas pessoas?*

Apolo: *Eu não sei direito.*

Pesquisadora: *Você não sabe, mas o que foi que aconteceu aqui? Por que tá tudo bagunçado? Tu sabe o que foi que aconteceu?*

Apolo: *Não. Eu vou dormir - Apolo coloca Pedro dentro de um dormitório.*

Pesquisadora: *Você vai dormir? Acorda! Meu filho! Venha pra cá... - a mãe carrega Pedro para fora.*

Apolo: *Ele tava morto...*

Pesquisadora: *Meu filho, o que aconteceu com você? Fale com a sua mãe! Fale! Ah, meu filho, eu vou cuidar de você. Não vou deixar você morrer não. Cê tá bem? - a pesquisadora pergunta a Apolo se o Pedro continuava morto, ele confirma com um aceno de cabeça, a partir desse momento, imitando choro a mãe lamente – Que tristeza pelo meu filho! O meu filho amado...*

Apolo: *Oi.*

Pesquisadora: *Meu filho, você acordou? Ai, que alegria! Deixa eu abraçar você! Você tá bem, meu filho?*

Apolo: *Acorda, pessoal!*

Pesquisadora: *Agora vai todo mundo acordando!*

Outra participante que envolveu em todas suas sessões um ser maligno peculiar para apavorar a família – um carro - foi Valquíria (Episódio 57, 58 e 59). Nas quatro sessões lúdicas, Valquíria representa o ambiente familiar que, desde a primeira sessão, sofre com os ataques de um carro que amedronta e atropela as pessoas. Habitualmente, a família ora para pedir proteção contra o carro. Mesmo assim, ele aparece, atropela e destrói. A criança inclui um espelho mágico que tem poder de afastar o carro e de ressuscitar as suas vítimas. Contudo, algumas vezes, nem o espelho mágico consegue evitar a morte.

*Episódio 57.*

Participante: Valquíria

Tema: O carro assassino.

A família brinca dentro do Barracão, então a criança pega um carrinho e diz que a personagem da pesquisadora vê um carro.

Pesquisadora: *Ele viu um carro? - pergunta para confirmar a vontade da criança. – Ele viu um carro e falou “Oi, pra onde você vai?”.*

Valquíria: *Eu vou sair* - responde o carro.

Pesquisadora: *Você vai pra onde?*

Valquíria: *“Quem é você? Eu nem te conheço!” tu fala.*

Pesquisadora: *Quem é você? Eu nem te conheço!*

Valquíria: *Eu vou matar toda a sua família.*

Pesquisadora: *Você vai matar minha família, por quê?*

Valquíria: *Porque eu sou mal. Aí eu fui lá... Aí eu disse que ia matar todo mundo que me olhar... Eu vou matar a família de vocês - a criança avança com o carro em direção ao Barracão, onde a família se encontrava.*

Pesquisadora: *Não, não pode você vai matar a pessoa errada... Não pode matar, você tá enganado... A gente não fez nada pra você! Porque você quer matar nossa família? A gente tem bebês pra criar...*

Valquíria: *Eu mato o bebê também...*

Pesquisadora: *Mas não pode, porque você quer matar os bebês também? O que os bebês fizeram pra você?*

A criança começa a derrubar os personagens com o carro

Valquíria: *Não me derrube! Fala assim: “Não me derrube”.*

Pesquisadora: *Não me derrube, por favor! Não, não faça isso... O que foi que a gente fez pra você?*

Valquíria: *Nada! Todos vocês vão cair...*

Pesquisadora: *Porque você quer matar a gente, por quê? Se eu lhe der esse espelho, você ainda vai querer me matar?*

Valquíria: *Espelho mágico?*

Pesquisadora: *Um espelho Mágico... - ela oferece o espelho à criança.*

Valquíria: *Não.*

Pesquisadora: *Não? Mas o espelho mágico vai salvar a minha família. Espelho, espelho, me salva. Pronto, o espelho o espelho afastou...*

Valquíria: *Olha aí, ele tava escondido.*

Pesquisadora: *Mas o espelho afastou... O espelho não vai deixar mais... O carro fazer mal pra minha família. A gente vai ficar aqui ao redor do espelho rezando pro carro não voltar.*

Em outro momento, o carro mata todos os participantes para ficar com a casa da família. Contudo, ele não sente feliz, ressuscita os personagens e resolve ser “bom” por um tempo.

### *Episódio 58.*

Participante: Valquíria.

Tema: Morte e renascimento dos personagens.

A família acreditava ter se livrado do carro, porém, ele retornou e assassinou a todos.

Valquíria: *Ai o carro voltou... Ai levou todos eles... - a criança arrasta de uma só vez os bonecos com as mãos.*

Pesquisadora: *Levou eles pra onde?*

Valquíria: *Levou lá pra casa dele... Vamos salvar eles - Valquíria continua a empurrar todos os brinquedos para um canto.*

Pesquisadora: *E o espelho mágico? Ele não tinha entrado dentro do espelho? - referia a ação anterior, na qual, o carro havia sido engolido para dentro do espelho e desaparecido.*

Valquíria: *Mas ele voltou... Aí mataram lá.*

Pesquisadora: *Eles morreram? Todo mundo morreu? - a criança concorda. - E eles foram pra onde? O quê que aconteceu depois que eles morreram?*

Valquíria: *Ah! Eles tão mortos! Tão no caixão! - Após um breve período - Aí essa casa foi toda dele.*

Pesquisadora: *É?! A casa é toda dele? - a pesquisadora se surpreende com a consideração. - Por isso que ele matou as pessoas? Por que ele queria a casa?*

Valquíria: *É. A casa era bonita.*

Pesquisadora: *E ele ficou feliz de ter matado todo mundo?*

Valquíria: *Não.* – responde com tom de certeza.

Pesquisadora: *Ele não tá feliz?*

Valquíria: *Aí depois, aí depois eles viveram... Aí todos eles... Até o carro morreu com eles – a criança começa a trazer de volta os brinquedos que tinha levado para o canto. – Aí o carro trouxe também eles de volta, aí eles não morreu, eles tão vivo agora.*

Pesquisadora: *O carro não ficou... Por que o carro trouxe eles de volta?*

Valquíria: *O carro ficou arrependido porque ele matou - Valquíria segura o carro e dirige a cena. – Aí eles falaram “obrigado!”.*

Pesquisadora: *Obrigada carro, por deixar a gente viver!* – a pesquisadora dispõe a boneca em frente ao carro.

Valquíria: *Ela deu um abraço nele* – a criança manipula os brinquedos a fim de realizar essa ação.

A pesquisadora pergunta se o carro e se as pessoas estão feliz com este desfecho. A criança concorda e muda as atitudes do carro. Ela conta que o carro foi atrás de comida para a família.

#### *Episódio 59.*

Participante: Valquíria.

Tema: A transformação do carro assassino.

Em outra sessão, o carro mata todos e Valquíria explica que ele vai se tornar bom, que ele estava muito triste pelo assassinato e que iria ressuscitar todo mundo. Dessa vez, ela justifica a maldade de maneira distinta:

Valquíria: *Ele tava aqui morando só... - a criança joga para longe os últimos boneco e permanece com o carro entre suas mãos – Ele se arrependeu do que fez, aí ele virou um carro bom...*

Pesquisadora: *Ele se arrependeu do que fez... O carro?*

Valquíria: *Foi, ele ficou muito triste porque ele fez isso.*

Pesquisadora: *E o que fez ele ficar triste?*

Valquíria: *Esse carro sabe fazer tudo! Ele tava fazendo uma festa... Ele é muito só. Ninguém queria sair, ninguém queria ir pra festa dele, porque ele era mal.*

Pesquisadora: *Ah, e agora ele se arrependeu e tá bonzinho.*

Valquíria: *Não, ainda não. Ele tá sozinho...*

Pesquisadora: *Então, agora vai aparecer uma luz no espelho. Essa luz vai fazer ele ficar bom* – a pesquisadora segura o espelho sobre o carro.

Da mesma forma que Íris, Valquíria tem gosto por interpretar o vilão. Mas diferente da primeira, que não oferece nenhuma razão para as maldades de Novo-Mau, Valquíria justifica o comportamento do carro. No episódio 58, argumenta que os ataques e assassinatos são o desejo do carro em possuir a casa da família e que ele queria ficar com a casa dela. No Episódio seguinte, ela acrescenta que ele se sentia muito sozinho. Ao dizer que “ninguém queria ir pra festa dele, porque ele era mal”, a criança parece oferecer uma informação sobre si mesma: é possível que



Valquíria se sinta triste, solitária e culpada pelo abandono de sua mãe. Algumas vezes, ao vivenciar o luto, pessoa tende a não aceitar e compreender o motivo da perda, muitas vezes culpando a si própria por isto (Tinoco & Franco, 2011). Ao adentrar em uma instituição de acolhimento, a criança pode não compreender as razões pelas quais ela foi afastada de sua família. É provável que entre as fantasias de Valquíria, esteja a crença de que ela não possa ter sido boa o suficiente para ter o carinho da mãe e o direito a um lar, talvez ela se sinta rejeitada, assim como o filho apresentado no Episódio 40. É possível que um dos desejos da criança seja se sentir boa e ter direito a ser inserida em uma família, assim como acontece após a rendição do carro assassino.

*Episódio 60.*

Participante: Alice.

Tema: A casa assombrada.

Após representar a rotina familiar, Alice inclui um fantasma assombrando a casa da família. Após a mãe ter ido sozinha ao banheiro trocar de roupa, ela volta correndo e dizendo que encontrou um fantasma. Inicialmente, a pesquisadora diz que não há fantasmas, mas vendo o desespero com a criança interpreta, ela entra nesse cenário fantasioso no qual a harmonia da casa é quebrada por seres de outros planos.

Pesquisadora: *Onde mãe? O que aconteceu?*

Alice: *Um fantasma!!!* – diz desesperada.

Pesquisadora: *Mas quem disse que tem fantasma?*

Alice: *Fantasma! Aqui dentro... Tem que tirar o bebê de lá!* – ela corre com a mãe para dentro do quarto.

Pesquisadora: *Vamos! Vamos tirar o bebê.*

Pesquisadora: *E agora o que a gente faz?* – perguntando à Alice.

Alice: *A gente tem que chamar alguém, alguém pra nos ajudar.*

Pesquisadora: *E quem a gente vai chamar?*

Alice: *O policial.*

A pesquisadora diz que precisa de um telefone pra ligar. Então, a criança leva a mãe ao Barracão e realiza a ligação “Ei, guarda, ajuda! A gente precisa de ajudaaa!!!”.

Alice: *Aí ela saiu por aqui e diz “Já liguei! Já liguei!”. Aí eles fugiram do fantasma eles dois!*

Pesquisadora: *Quem fugiu do fantasma?*

Alice: *Os filhos!*

A criança gagueja enquanto organiza a fuga dos personagens, como se estivesse realmente nervosa.

Alice: *E aí o Pai... É... Vou fazer uma colher de balão pra eles fugirem!* – diz enquanto arruma os personagens da família ao redor do pai. Ela tem a ideia de fazer-de-conta que uma colher é um balão que irá levar as crianças para longe do perigo.

A cena se desenrola com a criança fazendo os personagens fugirem, deixando-os atrás da pesquisadora. Um dos filhos fica para trás e acaba chegando perto do fantasma, fugindo aterrorizado.

Pesquisadora: *Pronto, se esconderam. O que acontece agora?*

Alice: *Todo mundo se escondeu. O fantasma aparece e disse “Quero ver seu dinheiro!”. Era um fantasma de cadeira, de mesa, prato, de sofá, de colher. Ele vem bagunçando tudo! – a criança revira todo o cenário da refeição previamente montado e simula a discurso do fantasma novamente – Eu quero pegar o dinheiro!*

*Episódio 61.*

Participante: Alice.

Tema: O gigante ataca a família.

A cena tem início logo após o filho apanhar do pai e ir para o quarto. Alice se posiciona atrás da maquete do dormitório.

Alice: *E aí tinha um gigante!* – diz imitando voz grossa.

A criança descreve que o Gigante está atacando a casa. Ele consegue pegar os bebês, mas a mãe consegue salvar um dos filhos.

Pesquisadora: *O gigante pegou um dos bebês? E o que ele faz com ele? Come? – indagando à criança.*

Alice: *É. Ele come!*

A criança continua controlando o gigante que agora começa a destruir completamente a casa da família.

Alice: *Aí tem que levar as coisas pra montar outra casa, porque o gigante quebrou tudo!* - diz empurrando os moveis e utensílios de brinquedo para longe do gigante. – *Aí eles vão morar num castelo.*

Pesquisadora: *Num castelo, mas como?*

Alice: *O Gigante não veio. Ele sumiu. A polícia matou o gigante – fazendo barulho de sirene. A família então se muda para uma nova casa – Mas tem um bicho gigante. Um fantasma gigante. Eu tenho que ajudar – diz o policial referindo-se à nova casa.*

A família de Alice é assombrada por fantasma (Episódio 60) e sua casa é destruída por um gigante (Episódio 61). Mais uma vez, uma participante insere seres mitológicos responsáveis por afetar a família e destruir o seu lar. Alice passa a maior parte da sessão representando a rotina familiar até que, no final da sessão, os inimigos surgem e não é possível observar que encaminhamento a criança daria à história, pois a sessão se encerra. No ataque do gigante, Alice fala claramente que a família terá que trocar de casa porque o gigante a destruiu, isto é, terá que passar por mudanças. Contudo, ela apenas comenta que a nova residência não será segura, pois haverá um fantasma e um bicho gigante. Com apenas um mês de acolhimento, imagina-se que a criança ainda esteja elaborando o afastamento do ambiente familiar. Em uma das sessões, ela chega a sala de pesquisa dizendo ter

recebido uma visita de sua avó e que sente saudades de casa. A brincadeira pode ser um ambiente seguro no qual a criança consegue expressar a sessão de perda e demolição do principal referencial de segurança que conhecia durante toda a vida: a família. É provável que estas crianças precisem ouvir explicações acerca dos motivos do acolhimento institucional e de um espaço terapêutico para elaboração do luto e sofrimento – o que, ao se tratar de crianças – é realizado com o recurso da ludicidade.

## Capítulo 5. Considerações finais

Esta pesquisa alcançou com êxito o objetivo de identificar, descrever e analisar aspectos relacionados à vida familiar e institucional reproduzidos em contexto lúdico por crianças em acolhimento institucional. Na situação estruturada que ambientou a coleta de dados, tanto a família quanto o EAPI foram contextos representados nas brincadeiras. Todavia, a hipótese inicial de que a temática da brincadeira estaria diretamente relacionada ao tempo de acolhimento dos participantes foi refutada. Não foi possível identificar relações entre o tempo transcorrido após o ingresso na instituição e os conteúdos lúdicos desenvolvidos.

Na verdade, no que diz respeito à temática da brincadeira, observou-se apenas que, através do reconhecimento da maquete como uma miniatura da instituição de acolhimento em que residiam, as crianças tendem a desempenhar papéis e atividades contíguas ao contexto institucional. Enquanto os participantes que denominavam a maquete como casinhas brincavam, com maior frequência, encenando situações da vida familiar.

Conclui-se que a manipulação da zona lúdica através da inclusão de artefatos que remetessem ao espaço de acolhimento foi satisfatória ao estimular o surgimento de enredo que revelassem a rotina e os relacionamentos institucionais. Contudo, no que se refere ao estudo exploratório, a metodologia utilizada possibilitou liberdade para que as crianças direcionassem as atividades desenvolvidas e o resultado foi o surgimento de temas diversos (além dos que eram foco de análise), como heróis, escolinhas e personagens de filmes. Dessa forma, futuras pesquisas que tenham como objetivo exclusivo a representação lúdica da experiência em instituições de cuidado total devem direcionar a metodologia com estratégias que instiguem o desenvolvimento dessa temática. Para tanto, é aconselhável uma escolha mais rigorosa dos objetos que farão parte da zona lúdica

e direcionar a brincadeira através de instruções. À maneira de Pereira, Lira e Pedrosa (2011), pode-se investigar a opinião de participantes em potencial sobre objetos que poderiam fazer parte de uma brincadeira “de” instituições de acolhimento e incluí-los a fim de estimular e enriquecer com as reproduções lúdicas da vida institucional. Também sugere-se que, à moda de Giacomello e Mello (2008), possa-se iniciar a coleta com a questão norteadora “Vamos brincar de uma criança que vive em um abrigo?”. A escolha de crianças para a função de parceiras de brincadeira, em vez do próprio pesquisador, provavelmente iria desencadear em dados diferenciados – além de possibilitar a análise da interação entre crianças de instituições de acolhimento.

No entanto, vale ressaltar que esta pesquisa, com o objetivo de contemplar tanto a vivência institucional quanto a familiar, trouxe resultados válidos nas duas vias. A observação e a interação com a criança em situação de brincadeira permitiu a identificação de significados e de concepções que elas atribuem a relacionamentos e rotinas que permeiam diferentes contextos onde ocorre desenvolvimento delas. As convivências familiar e institucional são eventos inter-relacionados nas histórias de vidas desses participantes. Quando ingressam em um espaço de acolhimento, a criança adentra com uma bagagem de valores, comportamentos e normas que influenciam a conduta e as interações que irá pôr em prática no novo ambiente.

Convém esclarecer que as pesquisadoras tiveram dificuldades ao conduzir o enredo escolhido pelos participantes, principalmente, quando este envolvia temas fortes como assassinatos, maus-tratos às crianças e bebês, entre outros. Muitas vezes, a formação em psicologia não oferece um treino para lidar com crianças, o que evidencia a necessidade de que os cursos de graduação, sobretudo, àqueles ofertados por instituições de ensino públicas, repensem sua matriz curricular.

Nessa perspectiva, seria interessante se as faculdades de Psicologia reservassem uma carga horária significativa para estágios com crianças em vulnerabilidade social, pois seria uma forma dos acadêmicos desenvolverem habilidades para compreender um pouco do complexo e delicado universo infantil. Seja para trabalho terapêutico ou investigativo, saber brincar e reagir adequadamente diante às interações e conteúdos lúdicos é essencial para a prática de excelência de psicólogos que atuam com o público infantil. São engajadas no ato de brincar – atividade costumeira e altamente motivacional nesse período do desenvolvimento – que as crianças se dedicam aos seus propósitos lúdicos e, por meio destes, revelam muito do que pensam, querem, sabem ou criam interiormente (Martins & Szymanski, 2004; Pereira, Lira & Pedrosa, 2011). A ludicidade é uma porta de acesso à subjetividade e ao universo emocional infantil (Winnicott, 1971/1975).

Foi condizente com o acolhimento institucional, os participantes mostrarem a existência de uma rotina coletiva e rígida em horários, coordenada por adultos, na maior parte do tempo, distantes emocionalmente. A pouca participação de educadores ou a ausência de nomeação parece indicar que, na percepção das crianças, eles formam uma massa genérica – cujo intuito é vigiá-los, discipliná-los, cuidar de sua segurança e manter em ordem o funcionamento da rotina de atividades. Uma massa genérica de “tios” e “tias”, entretanto, não é fértil para a criação e manutenção de laços de apego. A característica marcante desse tipo de vínculo é justamente a reciprocidade e a eleição de uma figura singular – que se diferencia do conjunto de pessoas no ambiente – a quem se busca proximidade e proteção (Bowlby, 1969/1990).

Em um ambiente dotado de rotatividade por um grande número de adultos, onde as crianças são cuidadas todos os dias por pessoas diferentes e, de três em três meses, os educadores a quem haviam se acostumado são remanejados para

outros dormitórios (quando não, elas próprias) – elas podem se acostumar com um padrão superficial de relacionamento com os adultos. Como forma de adaptação e sobrevivência emocional, qualquer adulto indistintamente atenderia a suas necessidades básicas e passaria a não fazer muita diferença a quem ela pede colo ou ajuda. Dessa forma, até pesquisadores ou visitantes recém-chegados na instituição recebem abraços e pedidos por colo, ainda que sejam desconhecidos. Esta conduta não pode ser considerada a melhor alternativa ao desenvolvimento social e emocional da criança.

Por outro, dois meninos nomeavam os educadores e elegeram um como predileto, por quem eram cuidados e com quem realizavam atividades de lazer. Aparentemente esse educador foi capaz de construir uma relação de confiança e afeto com essas crianças, tornando-se significativa e diferenciada entre o conjunto de adultos com quem convivem diariamente. Portanto, quando se observa que ele é o único homem na profissão de educador do EAPI, mais uma vez, afirma-se a importância de valorizar o gênero masculino na função de cuidar e educar, além de oportunizar sua presença em instituições de acolhimento. Acredita-se que mais importante que o fato de ser homem ou mulher, seja a execução de um processo de seleção adequado de educadores, que avaliem conforme o perfil apropriado e também a oferta de capacitação e educação continuada para lidar com um público peculiar, fragilizado por rupturas e violências.

Os participantes identificaram com muito mais frequência e consistência crianças com quem convivem nas instituições enquanto personagens de brincadeira. Ainda que a vinculação entre crianças não substitua a atenção de um cuidador adulto, isto sugere que elas estão conseguindo criar laços entre si. Como afirmam Carvalho (2002), Alexandre e Vieira (2004) e Martins e Szymanski (2004), os pares são figuras mais estáveis e acessíveis nessas instituições e nada é melhor

que os momentos de interação lúdica para fortalecer os laços entre crianças. E, de forma semelhante aos achados desses investigadores, também se observou comportamentos de cuidados e proteção aos irmãos no contexto das filmagens.

As crianças representavam a rotina da instituição, contudo, mais intensamente, reproduziam brincadeiras em grupos com os colegas da instituição. Assim, ressalta-se a importância das brincadeiras na vida dessas crianças enquanto meio de se oportunizar a construção e o fortalecimento de laços de amizade. Carvalho e Rubiano (2004) explicam que a convivência por longos períodos de tempo, o compartilhamento da rotina, o gosto similar por atividades consideradas prazerosas, a sensação de se pertencer a um grupo e a co-construção de um conhecimento próprio do grupo de brincadeira – são aspectos que dão condições para o surgimento de vinculação entre crianças.

As brincadeiras de relacionamentos familiares seguiram a linha já apresentada pelas pesquisas de Carvalho (2002), Martins e Szymanski (2004) e Giacomello e Mello (2008): as crianças institucionalizadas não reproduzem diretamente em suas brincadeiras o que viveram em suas casas. A exemplo, uma participante que convivia com a mãe brincava sobre relacionamento de pai e filha e crianças que vivem com a avó, representaram família nucleares. Dessa forma, não foi possível observar a repetição da trajetória contida em seus prontuários dentro do contexto lúdico.

As brincadeiras simbólicas possibilitam a representação de papéis vinculados a Episódios interativos diretamente experimentados ou apenas observados pelas crianças. A dinâmica de funcionamento de família e os papéis desempenhados por seus membros costumam permear o universo cultural circundante por meio de desenhos infantis, livros escolares e de histórias, novelas e propagandas – exprimindo famílias nucleares felizes, pais cuidadosos e filhos



obedientes. Por isso, é mais provável que as reproduções lúdicas da vida institucional sejam mais referenciadas naquilo experimentado no interior do EAPI que a família brincada seja um reflexo de todos os dramas e alegrias ocorridas na residência de origem. O conteúdo do faz-de-conta de casinha resulta de uma mistura de valores e relacionamentos provindos da família, com aqueles vinculados pelo ambiente social, acrescidos pela expressão da imaginação e do desejo infantil.

Todavia, chamou atenção as atribuições dadas ao papel parental. As práticas educativas dos pais foram coercitivas: eles não explicavam aos filhos o que estava errado em sua conduta, não orientavam a forma correta de se comportar, apenas batiam. E, se indagassem as razões, os filhos apanhavam de novo. Na pesquisa documental, constatou-se que eventos como violência e maus-tratos estavam presentes no histórico de seis participantes. E todos os dez participantes sofreram ou algum tipo de negligência ou violência. No faz-de-conta, crianças costumam testar papéis que envolvam hierarquia e autoridade (Pereira, Lira & Pedrosa, 2011). Porém, preocupa-se se estas manifestações não são indícios de uma internalização de estilos violentos de cuidado. As práticas parentais podem ser internalizadas e existe uma grande probabilidade de que as pessoas repitam na educação de seus filhos os padrões de cuidados disponibilizados por seus pais. Weber, Selig Bernardi e Salvador (2006) comprovaram em um estudo a existência da transmissão intergeracional de aspectos negativos como modelos inconsistentes e punições inadequadas. Logo, é aconselhável que os educadores sejam capazes de exercer um modelo alternativo de educação, caracterizado pela explicação das consequências de um comportamento inadequado e orientação.

Por fim, alguns participantes apresentaram em suas brincadeiras de família a impossibilidade de conviver em um ambiente tranquilo. A família era ameaçada, atacada e desintegrada por seres como bichos, fantasmas, carros assassinos e

gigantes. O cenário lúdico era um ambiente onde eles poderiam expressar (ou assistir, quando eram os pesquisadores que encenavam os familiares) o medo, o terror e a preocupação de se perder entes queridos. Também se vivia a aflição de ter a casa roubada – os pertences levados de uma hora para outra. Nas histórias, certa vez, foi necessário que a família mudasse de lar, em outros momentos, parecia que a segurança e paz nunca iria acontecer, pois o perigo era sempre iminente. Considerando que as crianças manifestam no faz-de-conta suas angústias, medos e dramas, permaneceu a dúvida: será que os participantes compreendiam os motivos pelos quais elas estavam ali? Será que eles tinham oportunidade de conversar sobre suas perdas, seus medos e desejos? Ou será que seus conflitos emocionais tinham como campo principal de manifestação a fantasia?

As mazelas trazidas ao contexto lúdico foram interpretadas como a expressão de sentimentos relacionados ao afastamento do lar, ruptura de laços afetivos e da mudança forçada para um ambiente onde tudo é novo e os pertences coletivos. Como Tinoco e Franco (2011) explica, é muito grande o sofrimento experimentado com a institucionalização – ela significa uma experiência de múltiplas perdas – todas as pessoas, práticas e objetos que a criança conhecia, lhe são retirados gerando tristeza, revolta, raiva e culpa. É importante que o novo ambiente que a acolha ofereça condições de elaboração do luto, ressignificação das relações rompidas, sensação de controle sobre sua vida e possibilidade de construir novos relacionamentos estáveis. O desconhecimento dos motivos e das possibilidades que o acolhimento institucional encerra, pode gerar fantasias mais aterrorizadoras que a realidade. Para isso, é fundamental que a criança possa expressar seus sentimentos, conhecer sua história de vida, ter clareza sobre os motivos que a levaram à institucionalização e que possa fazer planos.

Conforme apresentado nas pesquisas em instituições de acolhimento de Giacomello e Melo (2004) e de Barth et. al. (2012), o lúdico pode ser utilizado não só como meio de socialização, aprendizagem, construção de vínculos mas também pode ser instrumento terapêutico que permite a ampliação da capacidade de expressão e manejo de situações conflitivas, tendo como resultado a elaboração de conflitos emocionais e promoção do bem-estar psicológico.

## 6. Referências

- Abaid, J. L. W., Siqueira, A. C., & Dell'aglio, D. D. (2012). Implicações legais e desenvolvimentais do acolhimento institucional: possibilidades e desafios de uma perspectiva psicológica. In D. M. Arpini & A. C. Siqueira (Eds.), *Psicologia, família e leis: desafios à realidade brasileira* (pp.19-44). Santa Maria: Editora da UFSM.
- Arola, R. L. (2000). *Casa não é lar: o abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico*. São Paulo, Ed. Salesiana.
- Abreu, M., & Martinez, A. (1997). Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. In I. Rizzini (Ed.) *Olhares sobre a criança no Brasil – Séc. XIX e XX*. (19-37). Rio de Janeiro Petrobás.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa . *Educação & Sociedade*, 26(91), 419-442.
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicol. estud*, 9(2), 207-217.
- Armstrong, T. (2012). Segunda infância: os anos mágicos. In T. Armstrong (Ed.), *Odisseia do desenvolvimento humano* (pp. 81-106). Porto Alegre : Artmed.
- Baptista, R. S., França, I. S. X. D., Costa, C. M. P. D., & Brito, V. R. D. S. (2008). Caracterização do abuso sexual em crianças e adolescentes notificado em um Programa Sentinela. *Acta paul enferm*, 21(4), 602-8.

- Barth, L. F. B., Mroginski, L. I., Rezende, B. P., Cervieri, D., Damaceno, J. S., & Peres, K. R. L. (2012). O brincar como espaço de prevenção e intervenção psicológicas em crianças e adolescentes. *Barbarói*, 2(37), 235-250.
- Bichara, I. D. (2003). Nas águas do velho Chico. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.), *Brincadeiras e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp.89-107). São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Bichara, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos*. Tese de doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Bomtempo, E. (2012). Brincadeira simbólica: imaginação e criatividade. In E. Bomtempo & L. C. Going (Eds.), *Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação* (pp. 21-35). Rio de Janeiro: Wak editora.
- Borges, J. L., & Dell’Aglío, D. D. (2008). Relações entre abuso sexual na infância, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e prejuízos cognitivos. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 371-379.
- Bowlby, J. (1990). *Apego: a natureza do vínculo - Volume 1 da trilogia apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1969).
- Bowlby, J. (2001). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1979).
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União. Lei Federal nº.8.069, 13 de julho de 1990. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006) *Plano nacional de promoção, proteção e defesa*

*do direito da crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.*  
Brasília, DF: CONANDA/ CNAS.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre. Artmed. (Originalmente publicado em 1979).

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.* Porto Alegre: Artmed. (Originalmente publicado em 2005).

Bussab, V. S., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. In L. Souza, M. F. Quintal Freitas, & M. M. Rodrigues (Eds.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (pp. 175-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, A. M. A. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 19-44). São Paulo: Casa do psicólogo, Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia.

Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.

Carvalho, A. M. A., & Pontes, F. A. R. (2003) Brincadeira é cultura. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.), *Brincadeiras e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp.15-30). São Paulo. Casa do Psicólogo.

Carvalho, A.M. A. & Rubiano, M. R. B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva

- & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp.171-187). Porto Alegre: Artmed.
- Cavalcante, L. I. C. (2008). *Ecologia do Cuidado: Interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em Instituição de Abrigo* (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento). Acessada em: [http://www.ufpa.br/ppgtpc/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54&Itemid=98](http://www.ufpa.br/ppgtpc/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=98).
- Cavalcante, L. I. C., & Corrêa, I. D. S. (2012). Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (146), 494-517.
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2007a) Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: Um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. *Revista mal-estar e subjetividade*. 7(2). 329-352.
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2007b). Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. *Alethéia*, 25(1), 20-34.
- Cavalcante, L. I. C., Silva, S. S. C. & Magalhães, C. M. C. (2010). Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. 10 (4). 1147-1172.
- Cerqueira, E. S. & Koller, S. H. (2003) Brincando na rua. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.), *Brincadeiras e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp.187-206). São Paulo. Casa do Psicólogo.

- CNMP (Conselho Nacional do Ministério Público). (2013). *Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no país*. Acessado em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/noticia/3702-cnmp-divulga-dados-sobreacolhimento-de-criancas-e-adolescentes>
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) & CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social). (2009). *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa do brincar. *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 113-134.
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade. Educação e Sociedade*, 26(91), 443-464.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Müller & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro* (pp.31-50). São Paulo: Cortez.
- Costa, F.O., & Antoniazzi, A. S. (1999). A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepções dos pais. *Paidéia*. 67-75. USP, Ribeirão Preto



- Cotrim, G. S.; Fiaes, C. S.; Marques, R. L., & Bichara, I. D. (2009). Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). *Psicologia: teoria e prática*, 11 (1), 50-61
- Cunha, C. M. (2007) Mídia e criança: a permanência dos jogos tradicionais. In Congresso Brasileiro de Ciências Do Esporte, Recife. *Anais*: CBCE, 1, 1-8.
- Cruz, S. H. (2008). Apresentação. In S. H. Cruz (Ed.), *A criança fala - a escuta de crianças em pesquisa* (pp. 11-34). São Paulo: Cortez.
- Da Cruz Benetti, S. P. (2006). Conflito conjugal: impacto no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 261-268.
- Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: interviewing children. *Research in Nursing & Health*, 22, 177-185.
- Elliot, R., Fisher, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Fante, A. P. & Cassab, L. A. (2007). Convivência familiar: um direito à criança e ao adolescente institucionalizado. *Revistas Textos e contextos*, 6(1), 154-174.
- Figueró, J. A. (2012). As bases neurofisiológicas do brincar. In R. M. Affonso (Ed.), *Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo* (pp. 26-37). Porto Alegre: Artmed.
- Filocreão, C. L., & Magalhães, C. M. C. (2011). Limites e possibilidades da utilização da Escala ITERS na avaliação da qualidade de uma instituição de acolhimento provisória. In C. M. C. Magalhães, L. I. C. Cavalcante, F. A. Pontes, S. S. C.

- Silva & L. S. Corrêa (Eds.), *Contextos ecológicos de desenvolvimento humano*. Belém: Paka-Tatu.
- Filocreão, C. L. (2010). *Estudo exploratório da aplicação da Escala de Avaliação de Ambiente Coletivos de Cuidado para Crianças em um abrigo infantil* (Trabalho de Conclusão de Curso não publicado). Universidade Federal do Pará. Belém, Pará.
- Forgearini, B. C., & Arpini, D. M. (2009). "Eu me doo para eles": a vivência de cuidadoras para abrigos de crianças e adolescentes em relação ao trabalho. In D. M. Arpini (Ed.), *Psicologia, família e instituição*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Giacomello, K. J., & Melo, L. L. (2011). Do faz de conta à realidade: compreendendo o brincar de crianças institucionalizadas vítimas de violência por meio do brinquedo terapêutico. *Ciência e Saúde Coletiva*, 16(1), 1571-1580.
- Goetz, E.R. & Vieira, M.L. (2010) *Pai ideal, pai real: o papel paterno no desenvolvimento infantil*. Editora Curitiba: Juruá.
- Gosso Y; Morais, M. L. S. & Otta, E. (2006). Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estudos de Psicologia*. 11(1), 17-24.
- Guará, I. M. F. R. (2005). Dilemas e avanços na política de abrigamento no Brasil. *International conference: children and youth in emerging and transforming societies*. Universidade de Oslo, Noruega.

- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A., & Machado, P. X. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (3), 341-348.
- Hansen, J., Macarini, S. M., Martins, G. D. F., Wanderlind, F. H., & Vieira, M.L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(2), 133-143.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1994). The developmental niche: a theoretical framework for analyzing the household production of health. *Soc Sci Med.*, 38 (2), 217-26.
- Jarvis, P. (2011). A utilidade da brincadeira. In B. Avril, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (Eds.), *Brincar: Aprendizagem para a vida* (pp. 25-36). Porto Alegre: Penso. (Originalmente publicado em 2009).
- Kelleher, K., Chaffin, M., Hollenberg, J., & Fischer, E. (1994). Alcohol and drug disorders among physically abusive and neglectful parents in a community-based sample. *American Journal of Public Health*, 84(10), 1586-1590.
- Kishimoto, T. M. (1999) *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Mayan, M. J. (2001). An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals. *International Institute for Methodology*, 10-14.
- Marques, R. L., & Bichara, I. D. (2011). Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universidade e diversidade. *Estudos de Psicologia*, 28 (3), 381-388.

- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: Significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 177-187.
- Monteiro, L. C. (2012) *Percepção de Crianças de Abrigo: os ambientes e as formas relacionais* (Relatório de pesquisa de Iniciação Pesquisa não publicado). Universidade Federal do Pará. Belém, Pará.
- Moraes, M. D. L. S., & Carvalho, A. M. A. (1994). Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de psicologia*, 44(100/101), 21-30.
- Morais, M. L. S., & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.), *Brincadeiras e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp.127-156). São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Murray, J. S. (2000). Conducting psychosocial research with children and adolescents: a developmental perspective. *Applied Nursing Research*, 13(3), 151-156.
- Nogueira, P. C. & Costa, L. F. (2005) Criança, a mãe social e o abrigo: limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15(3), 36-48.
- Olusoga, Y. (2011). Nós não brincamos assim aqui: perspectivas sociais e culturais e de gênero sobre a brincadeira. In B. Avril, S. Dodds, P. Jarvis e Y. Olusoga (Eds.), *Brincar: Aprendizagem para a vida* (pp. 61-92). Porto Alegre: Penso.
- Parreira, S. M. C. P., & Justo J. S. (2005). A criança abrigada: Considerações acerca do sentido da filiação. *Psicologia em Estudo*, 2, 175-180.

- Pereira, M. C., Lira, P. P., & Pedrosa, M. I. (2011). Observando brincadeiras e conversando com crianças sobre família. In L. V. Moreira, & E. P. Rabinovich (Eds.), *Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história* (pp. 41-62). Curitiba: Juruá.
- Pfeiffer, L., & Salvagni, E. P. (2005). Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 197-204.
- Piaget, J. (1975). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2002). A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (2), 213-219.
- Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 117-124.
- Pontes, F. A. R., Magalhães, C. M. C., & Marin, W. L. B. (2008). Preferências de crianças no brinquedo de miriti: a influência do gênero e composição da díade. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Humano*, 18(2), 170-178.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Queiroz, N. M., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.
- Ribeiro, C. A. (2002). O brinquedo e a assistência de enfermagem à crianças. *Enfermagem atual*, 2(24), 6-12.

- Ribeiro, S. A. (in press) *Por entre o brincar e a escola*. Acessado em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem\\_13/COLE\\_3039.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem_13/COLE_3039.pdf)
- Rizzini, I.; & Pilotti, F. (2009). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios presentes*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; UNICEF; CIESPI.
- Rizzini, I., Rizzini, I., Naiff & Batista, R. (2007). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez.
- Rocha, E. A. C. (2008). Porque ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In S. H. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta da criança em pesquisas* (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades*, 23 (2), 176-180.
- Rosa, E. M., dos Santos, A. P., da Silva Melo, C. R., & de Souza, M. R. (2010). Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento para crianças. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 233-241.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P., & Carvalho, A. M. (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

- Rossetti-Ferreira, M. C., Serrano, S. A., & Almeida, I. G. (2011). A criança e o adolescente como sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. In M. C. Rossetti-Ferreira, S. A. Serrano, & I. G. Almeida (Eds.), *O acolhimento institucional na perspectiva da criança* (pp. 29-59). São Paulo: Hucitec.
- Salina-brandão, A., & Willians, L. C. A. (2009). O abrigo como fator de risco ou proteção: avaliação institucional e indicadores de qualidade. *Psicologia: Reflexo e Crítica*, 22(3), 334-352.
- Sanderson, C. (2005). O impacto do abuso sexual em crianças. In c. Sanderson. *Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abuso e pedofilia*. (pp.168-200). São Paulo: M.Books.
- Santos, A. K. (2005). *Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia.
- Santos, A. K. & Bichara, I. D. (2005). Brincadeiras e contextos: alguns pressupostos para o estudo dessa relação. In F. A. R. Pontes, C. M. C. Magalhães, R. C. S. Brito, & W. L. B. Martin (Eds.), *Temas pertinentes à psicologia contemporânea* (pp. 278-297). Belém, PA: EDUFPA.
- Seixas, A. A. C., Becker, B., & Bichara, I. D. (2012). Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Psico*, 43(4), 541-51.
- Serrano, S. A. (2008). *O abrigamento de criança de zero a seis anos de idade: caracterizando esse contexto* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo.

- Silva, R. (1997). *Os filhos do governo: A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Ática.
- Silva, L. I. C.; Pontes, F. A. R.; Magalhães, C. M. C.; Baia da Silva, S. D.; Bichara, I. D. (2005). Diferenças de gênero(s) nos grupos de brincadeira na rua: elementos para pensar a hipótese de aproximação cultural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 114-121.
- Siqueira, A. C. (2012). Aspectos históricos, teóricos e legais da legislação de proteção à infância e a juventude. In D. M. Arpini & A. C. Siqueira (Eds.), *Psicologia, família e leis: desafios à realidade brasileira* (pp.19-44). Santa Maria: Editora da UFSM.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80.
- Slack, K. S., Holl, J. L., McDaniel, M., Yoo, J., & Bolger, K. (2004). Understanding the risks of child neglect: an exploration of poverty and parenting characteristics. *Child maltreatment*, 9(4), 395-408.
- Spinelli, L. H. P.; Nascimento, L. F.; Yamamoto, M. E. (2002). Identificação e descrição da brincadeira em uma espécie pouco estudada, o boto cinza (*Sotalia fluviatis*), em seu ambiente natural. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 165-171.
- Teixeira, S. R. S. & Alves, J. M. (2007) O Contexto das Brincadeiras das Crianças Ribeirinhas da Ilha do Combu. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 374-382.



- Tinoco, V. (2001). *O luto de crianças institucionalizadas em casas abrigo*. Acesso em: [http://www.caf.org.br/paginas/biblioteca/texto\\_valeria\\_tinoco.pdf](http://www.caf.org.br/paginas/biblioteca/texto_valeria_tinoco.pdf)
- Tinoco, V. & Franco, M. H. P. (2011). O luto em instituições de abrigamento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 28(4) | 427-434.
- Trinca, W. (2012). Atitude lúdica e expansão de consciência. In R. M. L. Affonso (Ed.). *Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo* (pp.19-25). Porto Alegre: Artmed.
- Tucci, A. M. (2005) Fatores associados ao uso abusivo de substâncias psicoativas: história de abuso e negligência na infância, história familiar e co-morbidades psiquiátricas. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.
- Turney, K. (2011). Labored love: examining the link between maternal depression and parenting behaviors. *Social Science research*, 40, 399-415.
- Vieira, M. L., & Prado, A. B. (2004). Abordagem evolucionista sobre a relação entre a filogênese e o desenvolvimento infantil. In M. L. Moura, *O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento* (pp. 155-204). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1984).
- Weber, L. N. D., Selig, A. N, Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.  
(Originalmente publicado em 1971).

Winnicott, D. W. (1982). Por que as crianças brincam. In D. W. Winnicott (Ed.), *A criança e o seu mundo* (pp.161-165). Rio de Janeiro: LTC.

Zogaib, M. T. B. (2005). *O brincar e o bem-estar da criança abrigada: sua influência no combate a depressão e ao baixo desempenho escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, São Paulo.

Xiao, Q., Dong, M. X., Yao, J., Li, W. X., & Ye, D. Q. (2008). Parental alcoholism, adverse childhood experiences, and later risk of personal alcohol abuse among Chinese medical students. *Biomedical and environmental sciences*, 21(5), 411-419.

## APÊNDICE A

### Formulário para Caracterização das Crianças.

#### Parte A: IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

##### 1. Dados Pessoais:

- 1.1. Nome: \_\_\_\_\_
- 1.2. Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_
- 1.3. Escolaridade: € estuda € não estuda € sem informação € não se aplica
- 1.4. Cor: € branca € negra € parda € amarela
- 1.5. Responsável legal: \_\_\_\_\_
- 1.6. Endereço: \_\_\_\_\_
- Bairro: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

##### 2. Dados sobre a situação familiar:

- 2.1. Nome da mãe: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.2. Nome do pai: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.4. Idade da mãe: \_\_\_\_\_ anos € sem informação
- 2.5. Escolaridade da mãe: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.6. Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.7. Renda da mãe: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.8. Idade do pai: \_\_\_\_\_ anos € sem informação
- 2.9. Escolaridade do pai: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.10. Profissão do pai: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.11. Renda do pai: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.12. Idade do responsável legal: \_\_\_\_\_ anos € sem informação
- 2.13. Escolaridade do responsável: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.14. Profissão do responsável: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.15. Renda do responsável: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.16. Paradeiro da mãe: € conhecido € desconhecido € sem informação
- 2.17. Paradeiro do pai: € conhecido € desconhecido € sem informação
- 2.18. Possui irmãos: € sim € não € sem informação
- 2.19. Número de irmãos: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.20. Ordem em que nasceu: \_\_\_\_\_ € sem informação
- 2.21. Convivência familiar:
- € nunca teve € até 3 meses € até 12 meses € até 18 meses
- € outro: \_\_\_\_\_ € sem informação

2.22. Se possui experiência de convivência em família, com quem vivia antes da sua permanência no EAPI:

- com a mãe e o pai  
 apenas com a mãe  
 apenas com o pai  
 com a mãe e o padrasto  
 com o pai e a madrasta  
 com a mãe e outros familiares  
 com o pai e outros familiares  
 com os avós  
 com outros familiares  
 sem informação  
 outros: \_\_\_\_\_

**2.23. Condição da família:**

- família biológica       família substituta (guarda)       família substituta (adoção)

**2.24. Orfandade antes de ser encaminhada ao EAPI:**

- órfã de pai     órfã de mãe     órfã de ambos     N.R.A.     sem informação

**2.25. Orfandade durante a permanência no EAPI:**

- órfã de pai     órfã de mãe     órfã de ambos     N.R.A.     sem informação

**Parte B:      PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO**

**3. Dados sobre a situação jurídica e institucional:**

**a) Situação Atual:**

- 3.1. Data em que deu entrada no EAPI:** \_\_\_\_\_  sem informação

**3.2. Motivo(s) que justificou(aram) seu encaminhamento ao EAPI:**

- abandono por parte dos pais e/ou responsáveis  
 negligência familiar  
 pobreza e/ou vulnerabilidade social dos pais e/ou familiares  
 situação de rua (família de rua, etc.)  
 violência física (punições, torturas, confinamento, etc.)  
 violência sexual (abuso sexual e estupro)  
 pai, mãe ou pais alcoólatras ou dependentes de outras drogas;  
 pai, mãe ou pais presidiários;  
 pai, mãe ou pais portadores de doença mental; necessidades especiais; doenças graves ou crônicas.  
 outro: \_\_\_\_\_

**3.3. Fatos que levaram à institucionalização da criança:**

---



---



---



---

**3.4. Permanência de irmãos no EAPI:**

- sim                                       não                                       sem informação

**3.5. Nome, idade e sexo dos irmãos:**





**C.DADOS SOBRE A SAÚDE DA CRIANÇA:****4.1. Distúrbios na fala (atraso, deslexia, etc):**

€ sim                                      € não                                      sem informação

Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

**4.2. Distúrbios visuais (baixa visão, cegueira, etc):**

€ sim                                      € não                                      sem informação

Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

**4.3. Distúrbios auditivos (baixa audição, surdez, etc):**

€ sim                                      € não                                      sem informação

Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

**4.4. Deficiência física (paralisia, mutilações, etc):**

€ sim                                      € não                                      sem informação

Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

**4.5. Uso de medicação controlada:**

€ sim                                      € não                                      sem informação

Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

**4.6. Quando a criança chegou ao EAPI apresentava lesões corporais?** (Se houver um laudo e o documento não registrar nada, a resposta é NÃO; se não houver laudo, nem informações de qualquer tipo, a resposta é NÃO; se não houver laudo ou qualquer outro registro mas um funcionário da instituição possui alguma informação, a resposta deve ser SIM)

sim                                      não                                      sem informação

**4.7. Quando a criança chegou ao EAPI apresentava alterações de ordem emocional** (timidez excessiva, agressividade, estado de choque, hiperatividade, apatia, etc.)?

sim                                      não                                      sem informação

**Em caso afirmativo, quais?**

---



---



---



---



---

**4.8. Informações sobre a avaliação psicológica da criança:**


---



---



---



---



---

## **Apêndice B**

Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



Carta Provisória: 155/11 CEP-ICS/UFPA

Belém, 06 de outubro de 2011.

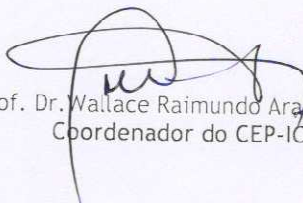
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Maria Colino Magalhães

Senhora Pesquisadora,

Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa "PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE ABRIGO: OS AMBIENTES E AS FORMAS RELACIONAIS." CAEE 0135.0.073.000-11 e parecer nº146/11 CEP-ICS/UFPA foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano CEP-ICS/UFPA, do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará na reunião do dia 5 de outubro de 2011.

Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar a este CEP, no dia 30 de março de 2014, um relatório indicando qualquer alteração que possa ocorrer após a aprovação do protocolo.

Atenciosamente,

  
Prof. Dr. Wallace Raimundo Araújo dos Santos.  
Coordenador do CEP-ICS/UFPA