

**PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO SOBRE FAMÍLIA EM CRIANÇAS ACOLHIDAS
INSTITUCIONALMENTE**

PEDRO PAULO BEZERRA DE LIRA

**PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO SOBRE FAMÍLIA EM CRIANÇAS ACOLHIDAS
INSTITUCIONALMENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

RECIFE
2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Divonete Tenório Ferraz Gominho, CRB4-985

L696p Lira, Pedro Paulo Bezerra de
Processos de significação sobre família em crianças acolhidas
institucionalmente / Pedro Paulo Bezerra de Lira. – Recife: O autor, 2012.
165f., il., 30cm.

Orientador : Profa. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco,
CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.
Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Psicologia. 2. Família – Processos. 3. Crianças. 4. Brincadeiras.
5. Instituições sociais – Orfanatos. I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de
Carvalho. (Orientador). II. Título.

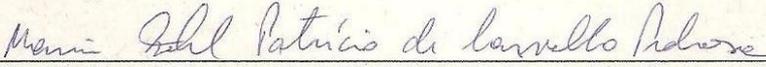
150 CDD (22.ed.)

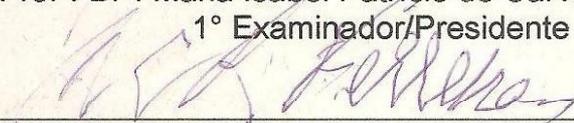
UFPE (CFCH2012-15)

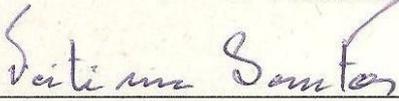
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

**Processos de significação sobre família em crianças acolhidas
institucionalmente**

Comissão Examinadora:


Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
1º Examinador/Presidente


Prof^ª. Dr^ª. Maria Clotilde Therezinha Rossetti Ferreira
2º Examinador


Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima de Souza Santos
3º Examinador

Recife, 27 de fevereiro de 2012

AGRADECIMENTOS

Diferentes pessoas, cada uma de modo singular, se fizeram presentes no caminho que percorri até chegar aqui e é a elas que expresso e encaminho os meus sinceros agradecimentos.

A Bel (minha orientadora Maria Isabel Pedrosa), que, em suas aulas ao longo do meu ainda segundo período da Graduação em Psicologia, despertou em mim a atenção para um dos grandes pilares da ciência e prática psicológicas: a observação. Com você, Bel, aprendi primeiro a observar. E, assim, o meu olhar, a minha escuta, a minha capacidade de “sentir o observado”, foram, a cada discussão em sala de aula, a cada reunião de grupo, a cada encontro de orientação, paulatinamente aguçados e (trans)formados. Aprendi também que ciência se faz de forma ética e comprometida, a partir de uma curiosidade criteriosa, levada a cabo no ir e vir de questionamentos e respostas sobre detalhes/minúcias do fenômeno estudado; e, mais que isso, não se faz sozinho e, sim, sempre na interação com o outro. A professora exigente para com a construção do conhecimento de seus alunos que conheci há cinco anos e meio orientou a minha formação de pesquisador desde então, em disciplinas ligadas à pesquisa, na Iniciação Científica e no Mestrado, e logo se tornou, além de orientadora, uma grande parceira e amiga. Obrigado, Bel, por abrir o caminho de minhas emoções diante da descoberta de quão simples são as crianças!

Agradeço enormemente aos meus pais, José Lira e Geanice, pelos 25 anos de amor, zelo e cuidado! Muito obrigado pelo investimento constante em minha educação e por acreditarem e me apoiarem em minhas decisões/escolhas de formação profissional, ainda que nem sempre elas fossem tão claras a vocês. E, mais ainda, o meu agradecimento especial pelo lindo exercício de “desapego” a tantas coisas a que têm se dedicado, ao me deixarem lutar e viver a minha felicidade!

À minha irmã, Joana, pelo apoio e amor incondicionais. Obrigado por respeitar minhas necessidades, por ceder sempre o computador, mesmo que, por vezes, com aquela “raiva” que só irmãos sabem e entendem como é. Obrigado por entender os meus silêncios e se dispor a ouvi-los quando o que você desejava era apenas conversar um pouco, por respeitar os meus momentos de isolamento e, sem saber, me passar a segurança de que estará sempre comigo. Da mesma forma que estava escrito em uma lembrança que, um dia, recebi de suas mãos, aqui eu registro: você é muito importante pra mim!

A Iwelton, meu companheiro e tudo o que essa palavra pode significar! Agradeço a você por estar ao meu lado ao longo de toda essa jornada, por me apoiar nas minhas decisões,

por seu jeito espontâneo e brincalhão de ser, que traz leveza e vida à seriedade e rigidez de muitos passos meus, pela paciência e tolerância diante de algumas de minhas intransigências que só você conhece, e, especialmente, pelo amor, carinho e cuidado dedicados a cada um de nossos dias! Obrigado por todo o apoio doméstico nessa minha nova vida de “dono de casa” trabalhador que ganhei na reta final do Mestrado! E, neste trabalho, especificamente, obrigado por participar de cada momento do seu nascimento: da leitura de meus escritos iniciais ao embaçamento visual das fotografias das crianças. Obrigado por ser o geógrafo que, depois de tanto discutir ideias e inquietações decorrentes da construção e realização da pesquisa, mais entende de observação de crianças em situação de brincadeira!

A todos os meus familiares que torceram pelas minhas conquistas. Agradecimento especial à minha tia Geane, por, ainda quando eu estava no Ensino Fundamental, me levar para assistir à sua defesa de dissertação e, então, me dar as primeiras indicações do que vinha a ser um Curso de Mestrado.

Àqueles que, como vizinhos amigos, me viram crescer e torcem por mim: Rejane, Silvaneide e Aury.

A Verônica Silveira e Pedro Xavier, que, no exercício da Psicologia, ajudaram-me a refletir sobre a minha história, encorajando-me a desatar alguns nós e a aprender a conviver com outros. Em diferentes processos, pude arriscar algumas vezes e alçar vôos que me trouxeram ao que sou hoje.

À minha grande amiga Juliana Lucena, meu orgulho e inspiração acadêmica e pessoal! Você, Ju, contribuiu para tornar a caminhada mais suave e doce, inspirando-me na superação de desafios, no enfrentamento de dificuldades, na experimentação de novos ares. Agradeço por toda a ajuda nas diferentes situações relativas a esta dissertação, a exemplo do seu olhar atento e cuidadoso na leitura da primeira versão de boa parte do que escrevi. Sorte a minha contar com a sua cumplicidade para os assuntos mais íntimos e também a presença e o apoio constante no período de mobilidade em que me desafiei a estar fisicamente longe, pela primeira vez, das pessoas que amo.

A Karine Viana, monitora, professora, amiga! Ká, independentemente da distância a que os nossos desejos profissionais e pessoais nos colocarem, sinto que estaremos juntos no compartilhamento de experiências pessoais, acadêmicas, profissionais, posto que a amizade que nos une transcende continentes e oceanos! Obrigado por me colocar contra a parede na necessidade de estudo do inglês e por ter feito a tradução do resumo deste trabalho!

A Melina Pereira, minha amiga e companheira de pesquisa, minha “namorada”, segundo a imaginação de muitas crianças, e minha irmã “de mentirinha” em nosso faz de

conta de família! Mel, não tenho palavras para agradecer a sua disponibilidade e empenho para me ajudar na coleta de dados desta pesquisa, bem como nos questionamentos analíticos surgidos em nossas discussões, além da sua leitura cuidadosa e muito construtiva da versão inicial do texto dissertativo!

A Mayara Lacerda, meu muito obrigado pela ajuda nos primeiros passos da coleta de dados e pela amizade incondicional!

Ao “grupodepesquisa_belpedrosa”, do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), pelas intensas tardes de encontro, recheadas por discussões de estudo e trocas de experiência e aprendizados. Bel, Juliana, Karine, Melina, Mayara, Júlio, Érika, Creuza, Amanda, Rachel, Isabel, Priscila, Pedro, Nicole, Telma, Ana Nery, muito obrigado pelos momentos de crescimento e pelos laços de amizade criados!

Aos meus queridos amigos do Colégio de Aplicação da UFPE, ala_esq do meu peito! Ana, Artur, Caio, Cecília, Edgar, Jane, Mariana, Marília, Taciana, Talyne, Tatiana, crescemos juntos e hoje seguimos nos nossos frutíferos caminhos, sempre torcendo um pelo outro e compartilhando as conquistas. Divido aqui com vocês esse momento da minha vida, com a certeza da participação de cada um no amadurecimento do PP de hoje. Acrescento também nesse grupo o meu pequeno Tauan, primeiro sobrinho da ala esquerda, que, com seu um aninho, só faz crescer o meu encanto pelas crianças!

À minha turma de Graduação, pelos muitos momentos de alegrias e aprendizados que vivenciamos durante os cinco anos do curso, que culminaram na construção de fortes e verdadeiros vínculos de amizade. Em especial a Adízia, Alanny, Camila, Carol, Domitila, Douglas, Juliana Mazza, Léo, Lílian, Lucas, Marília (minha noiva mais linda e fofa do mundo!), Marina, Morgana, Raíssa, Wayne. Vocês tiveram papel fundamental em minha formação profissional e pessoal!

A Andrezza Karla, amiga da Geografia mais presente, pela cumplicidade, apoio e entusiasmo com as minhas conquistas.

A Adelle e Caio, pela recepção e acolhimento amorosos em minha nova cidade de morada.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus* Garanhuns, aqui representados por Roberto França, Márcia e Laura, com quem tenho estabelecido uma relação profissional muito bacana.

A todos da minha turma de Mestrado, que também vivenciam o fechamento desse ciclo na formação, passo fundamental para novas experiências de engrandecimento. Obrigado pelas trocas e aprendizados construídos em nossas discussões de sala de aula, de grupos de

pesquisa, de reuniões discentes. Menciono especialmente Creuza, Érika, Flávio, Igor, Isabela, Júlia, Patrícia Monteiro, Selma, Silvana, Túlio, Vivian.

Aos grandes professores que passaram em minha vida, pelo alicerce e a postura ética e crítica que me ajudaram a construir. À professora Kátia Barreto, que, da 6ª série do Ensino Fundamental (atual 7º ano) ao 3º ano do Ensino Médio, me ensinou e me motivou no aprendizado da Língua Portuguesa, cheia de regras e minúcias em sua norma culta, contribuindo para me tornar exigente com a escrita. Aos professores da Graduação e do Mestrado, aqui representados pela professora Fátima Santos, que, nos dois níveis de formação, contribuiu com aspectos relevantes de meus conhecimentos no campo da Psicologia.

Do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, agradeço também ao professor Pedro de Oliveira, pela participação como suplente na banca de defesa desta dissertação. Aos secretários Alda e João, que estiveram a todo tempo a postos para auxiliar no que fosse necessário. A alguém que não é do Programa, mas também foi importante no meu encontro diário com a Psicologia: Bruno.

Um agradecimento especial à professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, grande referência minha na Psicologia, que docemente aceitou os diferentes convites feitos por mim e por Bel nesses dois anos do meu Curso de Mestrado: primeiro, o Exame de Qualificação; depois, o período de mobilidade discente em Ribeirão Preto; e, enfim, mas não por último, a defesa da dissertação. Clotilde, muito obrigado por me acolher e contribuir significativamente com o percurso e a finalização deste trabalho. A experiência de discutir e analisar com você fragmentos do que hoje compõe esse produto final foi de extrema relevância para o amadurecimento de minhas reflexões.

Agradeço igualmente ao pessoal do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (CINDEDI/FFCLRP/USP), pela gostosa acolhida durante as três semanas da mobilidade. À professora Kátia Amorim, pela atenção despendida às minhas necessidades de visitante e pelas ricas observações na discussão do meu estudo, bem como por aceitar compor como suplente a banca da minha defesa.

Aos profissionais e supervisores que passaram pela minha formação: Luciana Ribeiro e Antônio César (Gerência Operacional de Medidas Socioeducativas – Prefeitura do Recife); e, Edineide Silva (Núcleo de Adoção e Estudos da Família – Tribunal de Justiça de Pernambuco). Muito obrigado pelo solo seguro que serviu de base na construção dos meus

primeiros passos como psicólogo! Agradeço também pelas inspirações que as experiências de estágio com vocês proporcionaram ao meu percurso de pesquisador.

A todos os meus amigos que, de alguma forma, participaram comigo desta conquista Agradeço a felicidade de ter construído amizades que superam o tempo e a distância. A Soraya Lima, minha eterna baixinha linda, por, mesmo estando em outro hemisfério, se colocar tão perto no amor e carinho que sinto. A Patrícia Bazante, que, em sua simplicidade e alegria, foi um dos grandes presentes do meu período de estágio.

À Dr^a. Valéria Wanderley, Juíza da Vara da Infância e da Juventude, por ter autorizado a realização deste trabalho.

A todos os profissionais das instituições de acolhimento, que abriram espaço em suas rotinas para acolher a minha proposta investigativa.

Às crianças participantes, pela oportunidade de poder escutá-las, observá-las, e, a partir daí, tentar contribuir com a efetivação de um trabalho adequado às necessidades de seu desenvolvimento.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pelo apoio financeiro.

À vida, por ter me proporcionado todos esses amigos, amores, momentos!

“As crianças são muito simples.
Observam, comentam, aprendem e nos ensinam”
Isabel Pedrosa¹

¹ E-mail pessoal, 17 de julho de 2011.

RESUMO

A partir de uma compreensão sociointeracionista de desenvolvimento, este trabalho destaca a criança como construtora ativa de significações sobre objetos sociais diversos; sua participação na sociedade a instiga a reproduzir interpretativamente informações do mundo adulto de forma a atender aos interesses próprios de sua idade. Explorar significações infantis sobre família, por exemplo, pode revelar como crianças apreendem esse objeto e salientar os aspectos de maior visibilidade, segundo suas perspectivas, ainda que a família implique um processo de contínuas (trans)formações conforme valores e normas culturais. Em se tratando da criança em acolhimento institucional, torna-se sobressalente colocá-la na posição de sujeito ativo e detentor de direitos na vivência de institucionalização, escutando-a em suas próprias percepções, especialmente em um contexto sociocultural que defende a preservação do direito infanto-juvenil à convivência familiar e comunitária. É então que o presente estudo buscou investigar processos de significação sobre família em crianças de 3 a 6 anos acolhidas institucionalmente na cidade do Recife. Contou-se com 24 participantes, que estavam há pelo menos um mês acolhidos e cujas histórias de vida e situação processual no Poder Judiciário não foram conhecidas pelo pesquisador. Em sessões videogravadas, grupos de quatro ou cinco crianças foram convidados a ‘brincar de família’ num *setting* lúdico previamente organizado com objetos à disposição, desempenhando ‘personagens’ que admitissem integrar uma família. Dois dias após a sessão da qual participou, cada criança conversou individualmente com o pesquisador, também sob registro em vídeo, acerca da temática estudada, utilizando-se como material de apoio fotografias de momentos relevantes da sessão e lápis e papel. Sob análise microgenética, cada oficina foi observada atentamente, repetidas vezes, e episódios envolvendo significações relacionadas a família, construídas e negociadas pelas crianças, foram identificados, recortados e transcritos em detalhe; complementarmente, trechos das conversas foram alçados à discussão. ‘Brincando de família’ e falando de seus ‘personagens’ e ações, as crianças sinalizaram fragmentos perceptivos a respeito desse objeto social; isso, por meio da explicitação daqueles que julgaram compor uma família, da consideração de diferenças nas atividades desempenhadas por estes, da referência às distintas relações estabelecidas entre os ‘personagens’, e, especialmente, da forma como negociaram a condução dos empreendimentos lúdicos coletivos; o que revelou diferentes modos de ‘ser família’. Aparentes recortes mnêmicos de vivências particulares circunscreveram alguns relatos e ações. Interessante que, independentemente de essas crianças estarem acolhidas institucionalmente, suas brincadeiras se mostraram semelhantes a outras observadas em crianças de mesma faixa etária fora de uma situação de acolhimento, com papéis e posições negociadas. Os resultados evidenciam processos de significação como construções microgenéticas no aqui e agora das interações, as quais se apresentam imprevisíveis enquanto recombinação de significados advindos dos distintos parceiros interacionais imersos em um contexto sócio-histórico. O estudo realizado contribui para a percepção de que, mais do que crianças institucionalizadas, estas são crianças, e, assim sendo, são socialmente competentes como quaisquer outras. Além disso, permite refletir sobre o brincar na ontogênese infantil e as implicações metodológicas quando este é considerado lugar de observação.

Palavras-chave: processos de significação; família; crianças em acolhimento institucional; interação social; brincadeira.

ABSTRACT

Based on a socio-interactionist approach, the present study highlights the child as an active builder of meanings about different social objects; his participation in the society instigates him to reproduce information interpretatively from the adult world, as to suit the interests of his age. Exploring children's meanings about family, for instance, might reveal how they grasp such object and this stresses the most visible aspects of family according to the children's view, even considering that family implies a process of continuous transformations based on cultural values and rules. Considering children under institutional care as an active subject with rights, during their institutionalization period, is essential. This means to listen to their own perceptions, especially when one takes into account a socio-cultural context which defends the preservation of children's rights in terms of their acquaintanceship in a family and community. Thus, the present study aims to investigate the meaning-making process about family among 24 children between 3 and 6 years of age, institutionally sheltered in Recife. Only children who had been in the institution at least for one month were included in this study and their life history and situation in the Judiciary remained unknown by the researcher. Using video recordings, groups of 4 or 5 children were invited to carry out a "family play" in a playful setting organized with available objects to perform in the role of characters considered as part of a family. Two days later, video recordings were made with each child talking individually about family with the researcher, who used photos of relevant moments of the previous plays, pencil and paper, as a support for the conversation. Each session of play and talk were observed carefully, several times, and based on a microgenetic analysis, episodes involving constructed and negotiated meanings about family were identified, clipped and transcribed in details; in addition, excerpts of the talk were raised for the discussion. While they were playing about family and talking about their characters and actions, children indicated perceptive fragments concerned to such social object; then, different ways of being a family were revealed through the characters that the children thought a family would consist of, the distinct activities and relationship among them and, especially, the way they negotiated the collective playful enterprise. Apparent mnemonic clippings of particular experience pervaded some reports and actions. Regardless the fact that these children have been under institutional care, their plays have involved negotiated roles and positions showing similar findings of the studies with non institutionalized children within the same age range. The outcomes highlight the meaning-making process as a microgenetic construction within the interactions which are unpredictable due to the recombination of meanings from the distinct interactional partners in a socio-historical context. The study contributes with the notion that, beyond of their institutional condition, children are children and, therefore, they are socially competent as any other child. Furthermore, the research allows reflections about play in child's ontogeny and the methodological implications when considered as a setting of observation.

Key words: meaning-making process; family; children in institutional care; social interaction; play.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Informações gerais dos participantes.....	56
Figura 1 – Cenas do Episódio #1.....	73
Figura 2 – Cenas do primeiro momento do Episódio #2.....	82
Figura 3 – Cenas do segundo momento do Episódio #2.....	83
Figura 4 – Cenas do terceiro momento do Episódio #2.....	84
Figura 5 – Cenas do quarto momento do Episódio #2.....	85
Figura 6 – Cenas do quinto momento do Episódio #2.....	86
Figura 7 – Cenas do sexto momento do Episódio #2.....	87
Figura 8 – Cenas do Episódio #3.....	89
Figura 9 – Cenas do primeiro momento do Episódio #4.....	91
Figura 10 – Cenas do segundo momento do Episódio #4.....	92
Figura 11 – Cenas do terceiro momento do Episódio #4.....	93
Figura 12 – Cenas do quarto momento do Episódio #4.....	95
Figura 13 – Cenas do primeiro momento do Episódio #5.....	97
Figura 14 – Cenas do segundo momento do Episódio #5.....	100
Figura 15 – Cenas do primeiro momento do Episódio #6.....	101
Figura 16 – Cenas do segundo momento do Episódio #6.....	103
Figura 17 – Cenas do terceiro momento do Episódio #6.....	104
Figura 18 – Cenas do Episódio #7.....	110
Figura 19 – Cenas do Episódio #8.....	112
Figura 20 – Cenas do Episódio #9.....	115
Figura 21 – Cenas do primeiro momento do Episódio #10.....	116
Figura 22 – Cenas do segundo momento do Episódio #10.....	117
Figura 23 – Cenas do Episódio #11.....	118
Figura 24 – Cenas do Episódio #12.....	121
Figura 25 – Cenas do Episódio #13.....	123
Figura 26 – Cenas do Episódio #14.....	126
Figura 27 – Cenas do Episódio #15.....	128
Figura 28 – Cenas do Episódio #16.....	129
Figura 29 – Cenas do Episódio #17.....	129
Figura 30 – Cenas do Episódio #18.....	130
Figura 31 – Cenas do primeiro momento do Episódio #19.....	131

Figura 32 – Cenas do segundo momento do Episódio #19	132
Figura 33 – Cenas do Episódio #20.....	135
Figura 34 – Objetos disponibilizados às crianças nas oficinas.....	156
Figura 35 – Fotografia da Oficina #1 apresentada às seguintes crianças: Caio; Douglas; Gabriela; Luciano; Renan	157
Figura 36 – Fotografia da Oficina #1 apresentada às seguintes crianças: Caio; Douglas; Renan.....	157
Figura 37 – Fotografia da Oficina #1 apresentada às seguintes crianças: Caio; Douglas; Gabriela; Luciano; Renan	157
Figura 38 – Fotografia da Oficina #1 apresentada às seguintes crianças: Gabriela; Luciano.....	157
Figura 39 – Fotografia da Oficina #2 apresentada às seguintes crianças: Marina; Luciano; Renan; Suely	158
Figura 40 – Fotografia da Oficina #2 apresentada às seguintes crianças: Marina; Luciano; Renan; Suely	158
Figura 41 – Fotografia da Oficina #2 apresentada às seguintes crianças: Marina; Suely	158
Figura 42 – Fotografia da Oficina #2 apresentada às seguintes crianças: Luciano; Renan....	158
Figura 43 – Fotografia da Oficina #3 apresentada às seguintes crianças: Carlos; José; Thaís; Viviane	159
Figura 44 – Fotografia da Oficina #3 apresentada às seguintes crianças: Carlos; José; Thaís; Viviane	159
Figura 45 – Fotografia da Oficina #3 apresentada à seguinte criança: José.....	159
Figura 46 – Fotografia da Oficina #3 apresentada às seguintes crianças: Carlos; Thaís; Viviane	159
Figura 47 – Fotografia da Oficina #4 apresentada às seguintes crianças: Artur; Cristiane; Eduardo; Jonas	160
Figura 48 – Fotografia da Oficina #4 apresentada às seguintes crianças: Artur; Cristiane; Eduardo; Jonas	160
Figura 49 – Fotografia da Oficina #4 apresentada às seguintes crianças: Cristiane; Jonas....	160
Figura 50 – Fotografia da Oficina #4 apresentada às seguintes crianças: Artur; Eduardo....	160
Figura 51 – Fotografia da Oficina #5 apresentada às seguintes crianças: Diego; Gustavo; Hugo; Karla; Ruan	161
Figura 52 – Fotografia da Oficina #5 apresentada às seguintes crianças: Diego; Gustavo; Hugo; Karla; Ruan	161

Figura 53 – Fotografia da Oficina #5 apresentada às seguintes crianças: Gustavo; Ruan	161
Figura 54 – Fotografia da Oficina #5 apresentada às seguintes crianças: Diego; Hugo; Karla	161
Figura 55 – Fotografia da Oficina #6 apresentada às seguintes crianças: Breno; Francisco; Raquel; Vânia	162
Figura 56 – Fotografia da Oficina #6 apresentada às seguintes crianças: Breno; Francisco; Raquel; Vânia	162
Figura 57 – Fotografia da Oficina #6 apresentada às seguintes crianças: Raquel; Vânia	162
Figura 58 – Fotografia da Oficina #6 apresentada às seguintes crianças: Breno; Francisco..	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de meninos e meninas por idade	55
Tabela 2 – Quantidade de meninos e meninas por instituição	55
Tabela 3 – Quantidade de crianças por tempo de institucionalização.....	55
Tabela 4 – Quantidade de crianças por faixa etária no momento da institucionalização.....	56
Tabela 5 – Frequência de ‘personagens’ no conjunto geral de oficinas.....	75

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	
	OU... DO QUE CONTEXTUALIZA E JUSTIFICA A PRESENTE INVESTIGAÇÃO..	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
	OU... DO QUE SUSTENTA O PROBLEMA DE PESQUISA	25
2.1	O desenvolvimento infantil em uma perspectiva sociointeracionista	25
2.1.1	Psicologia da Criança e Sociologia da Infância: o conceito de <i>reprodução interpretativa</i>	27
2.2	Os processos de significação em crianças pequenas	31
2.2.1	Contribuições da <i>RedSig</i> e da noção de <i>jogos de papéis</i>	34
2.3	Um tópico para significar: família	37
2.3.1	Algumas reflexões a partir dos documentos legais.....	38
2.4	O estudo de família com crianças	46
2.5	Os objetivos de pesquisa	50
3	MÉTODO	
	OU... DO QUE SE FEZ PARA CONSTRUIR OS DADOS.....	52
3.1	Os locais da pesquisa.....	52
3.2	Os participantes	54
3.3	O pesquisador e a auxiliar de pesquisa.....	57
3.4	Os materiais utilizados	58
3.5	Os procedimentos de coleta.....	59
3.6	Os procedimentos de análise	63
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	
	OU... DO QUE SE REFLETE A PARTIR DOS DADOS	65
4.1	Caracterizando e descrevendo as oficinas de família.....	65
4.2	Conhecendo os ‘personagens’ da ‘família brincada’	70
4.3	Explorando os episódios de família	78
4.3.1	A construção e o desenrolar da brincadeira	81
4.3.2	Os diferentes modos de ‘ser família’	108
4.3.3	As relações entre os membros familiares	115
4.3.4	As atividades familiares.....	124
4.3.5	Os contrapontos entre o faz de conta e a realidade.....	130
4.4	Abordando o contexto de institucionalização a partir das conversas.....	136

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

OU... DO QUE FICA PARA PENSAR E AINDA PERGUNTAR	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	152
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	153
APÊNDICE B – Lista de objetos presentes nas oficinas.....	155
APÊNDICE C – Fotografias utilizadas nas conversas	157
ANEXOS	163
ANEXO A – Termo de Anuência da Meritíssima Senhora Juíza da Primeira Vara da Infância e da Juventude da Capital	164
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	165

1 INTRODUÇÃO

OU... DO QUE CONTEXTUALIZA E JUSTIFICA A PRESENTE INVESTIGAÇÃO

Entende-se que, tendo sofrido inúmeras transformações ao longo do tempo, figurando como uma construção histórica e social, e, sob o ponto de vista legal brasileiro, enfatizada, no âmbito da infância e adolescência, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), a família é claramente colocada em um lugar de destaque quando se pensa em condições necessárias ao desenvolvimento saudável da criança (SILVA, 2006). Diferentes contextos de desenvolvimento são possíveis, mas parece existir uma valorização do grupo familiar, considerado como aquele que dispõe das melhores condições para a criança. Essa valorização da família aparece incrustada em distintos espaços sociais e o campo dos documentos legais é um deles. A Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009, segue nessa direção, na medida em que, ao promover alterações no ECA (Art. 101, § 1º), ressalta o acolhimento institucional como medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta. Em outra alteração (ECA, Art. 19, §§ 1º e 2º), a Lei estabelece ainda o prazo de dois anos para definição, por parte da autoridade judiciária, da situação das crianças acolhidas, numa tentativa de pôr fim a longos períodos de institucionalização de muitas delas.

O cenário valorativo da família suscita discussões acerca dos embasamentos teóricos que o subsidiam e incita a voltar o olhar para o enfrentamento proposto por políticas públicas a situações em que a convivência familiar pautada na consanguinidade não é possível ou está prejudicada por fatores de ordem diversa. Nessa direção, o acolhimento institucional aparece como uma medida de proteção às crianças e adolescentes cujas famílias de origem não assumiram o dever de promoção de sua proteção integral, de modo que as instituições de acolhimento surgem em substituição provisória à falta de uma família.

Menelau (2009) discute a visão da família como o contexto mais propício ao pleno desenvolvimento de uma criança. Todavia, destaca que as instituições de acolhimento, por meio da superação de algumas dificuldades, podem, sim, alicerçar o desenvolvimento infantil. De toda forma, a esse respeito, Bronfenbrenner (1979/1996² apud SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006) argumenta que as crianças institucionalizadas não têm um equivalente funcional familiar, valorizando, assim, o contexto da família como decisivo para a constituição infantil.

² BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1979).

É fato que o descrédito com que tantas vezes se olha para as instituições de acolhimento sustenta-se em um percurso histórico de condições negativas propiciadas ao desenvolvimento infantil, o qual ainda hoje exhibe suas marcas na sociedade e precisa ser, nas práticas sociais cotidianas, superado.

De início, como destaca Serrano (2008, p. 33), é preciso reconhecer que “a impossibilidade de crianças e adolescentes viverem com seus pais, acarretando a perda do cuidado e proteção, é algo que acompanha a história da humanidade”. E para compreender as diversas ações tomadas, ao longo do tempo, para ‘resolver’ essa situação, tem-se de considerar “o contexto, o momento histórico, o local, a concepção de infância/adolescência de cada época e os interesses implícitos das esferas de poder, religião e governo”.

Constata-se que, no Brasil, em prol do controle social, uma cultura de institucionalização se enraizou nas formas de assistência a crianças e adolescentes. Ditadas a princípio pelos colonizadores, por um longo período (cerca de três séculos e meio), elas mantiveram um caráter religioso (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011; SERRANO, 2008).

Marcílio (1998/2006) caracteriza a assistência à infância brasileira em três fases que se justapõem: a primeira, de caráter *caritativo*, perdura até meados do século XIX; a segunda, embora mantendo setores e aspectos caritativos, evolui para o novo caráter *filantrópico*, seguindo até 1960; e a terceira, a do *Estado do Bem-Estar Social* ou *Estado-Protetor*, tem lugar nas últimas décadas do século XX. Aqui entendidas de forma não linear, mas sob influência mútua, essas fases ajudam a traçar o panorama histórico que circunscreve a realidade assistencial presente.

A *fase caritativa* durou do período colonial até meados do século XIX, quando os mais ricos e poderosos procuravam ‘diminuir’ o sofrimento dos desfavorecidos, por meio de esmolas ou das boas ações – coletivas ou individuais, esperando receber a salvação de suas almas, o paraíso futuro e, no plano terreno, o reconhecimento da sociedade e o status de beneméritos. Nesse período, a assistência e as políticas sociais em favor da criança abandonada aconteciam sob diferentes formas: 1) as Câmaras Municipais, por meio de convênios, repassavam às Santas Casas de Misericórdia a ‘criação das crianças’; 2) o sistema da Roda³ (modelo vindo da Europa) e Casa dos Expostos recebia as crianças, que, até os três anos de idade, viviam com amas de leite pagas e depois eram devolvidas à Casa para

³ “O nome *Roda* – dado por extensão à Casa dos Expostos – provém do dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. Na parte externa, o bebê era acomodado, e a roda era girada, concomitante com o toque da sineta, avisando que o bebê havia sido deixado, enquanto o abandonante se retirava, garantindo o anonimato” (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011, p. 34).

colocação em famílias ou instituições que iriam assumi-las; 3) as crianças eram recebidas em famílias e ‘criadas’ por elas, podendo exercer algum trabalho como mão de obra (MARCÍLIO, 1998/2006).

Com o grande número de denúncias sobre o sistema da Roda, como as de senhores que expunham os filhos para depois recolhê-los na idade de trabalhar, e as altas taxas de mortalidade infantil, passou-se à *fase filantrópica*. Nesta, ampliaram-se e diversificaram-se as instituições de atendimento (asilos de órfãos, escolas industriais e agrícolas, entre outras), que visavam garantir a formação moral das crianças pobres, preparando-as para o mundo do trabalho, e, assim, ‘salvar a nação’, tendo em vista a crença de que elas seriam marcadas por predisposições inatas a experiências negativas para a sociedade como um todo. A concepção higienista e saneadora da sociedade atuava diretamente sobre o universo da pobreza (que havia crescido em paralelo ao grande crescimento demográfico e ao intenso processo de urbanização), moralizando-o. Assim, consolidava-se o abismo entre duas infâncias: aquela formada por *crianças*, os filhos das famílias de poder e dinheiro; e a outra, constituída pelos *menores*, os desfavorecidos, delinquentes, carentes e abandonados (MARCÍLIO, 1998/2006).

Nas primeiras décadas do século XX, a assistência à infância e à adolescência adquiriu fortemente ares judiciais, criando-se, em 1924, o Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes, e, aprovando-se, em 1927, o Código de Menores, o qual buscou sistematizar e reorganizar a assistência prestada. Marcílio (1998/2006, p. 222) refere que, “gradualmente, o Estado ia assumindo a assistência à infância desvalida e criando um aparato governamental para atender a essa nova função e, também, controlá-la”.

Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), com a atribuição de prestar, em todo o território nacional, amparo social aos ‘menores’ desvalidos e infratores. Contudo, não existiram modificações concretas na forma de assistir aos ‘menores’, que continuaram sendo oprimidos, por meio de práticas autoritárias e reguladoras que objetivavam fazer deles ‘adultos produtivos’. Em decorrência das condições precárias de várias instituições nessa época (corrupção, clientelismo, maus-tratos às crianças), “o SAM se tornou um escândalo público; autoridades públicas, políticos e até seus diretores o condenavam e propunham a criação de um novo instituto” (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011, p. 37).

Na década de 1960, introduzindo os ideais do *Estado do Bem-Estar Social*, o Estado brasileiro, cujas funções no campo da infância, até então, restringiam-se ao estudo, vigilância e controle da assistência ao ‘menor’, bem como à repressão aos desviantes, tornou-se “o

grande interventor e o principal responsável pela assistência e pela proteção à infância pobre e à infância desviante” (MARCÍLIO, 1998/2006, p. 225).

Em 1964, durante a ditadura militar, propondo-se a ser o anti-SAM, foi desenvolvida a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com o objetivo de formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), estudando o problema, planejando soluções, orientando, coordenando e fiscalizando as entidades executoras dessa política (MARCÍLIO, 1998/2006). Todavia, ao herdar as locações, os profissionais e os internos do SAM, em quase nada se modificou. Em síntese, diante do enfoque correccional-repressivo e da prática assistencialista articulada à associação de criminalidade com pobreza, não houve mudança na realidade de atendimento a crianças e adolescentes da época. Em paralelo, “sabe-se que as famílias também exerciam uma pressão para o internamento dos filhos por enfrentarem dificuldades em suprir suas necessidades de educação, alimentação e vestuário” (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011, p. 38).

No ano de 1979, entrou em vigor um novo Código de Menores (Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979), o qual regulamentava o tratamento ofertado a este público, não diferenciando, porém, encaminhamentos dados a demandas judiciais ou a demandas sociais. Nesse sentido, a Doutrina da Situação Irregular homogeneizava a categoria ‘menores’, de modo que crianças e adolescentes autores de atos infracionais e crianças e adolescentes vítimas de todo tipo de abusos e exploração eram igualmente retirados dos logradouros públicos e colocados em instituições fechadas (as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor – FEBEM), que não possuíam propostas educacionais e ainda os afastavam do convívio social e familiar. As propostas institucionais existentes possuíam um caráter punitivo e extremamente arbitrário, visando ao enquadramento dos sujeitos às normas sociais e desprezando sua realidade social e seu momento de desenvolvimento. Como afirma Marcílio (1998/2006, p. 226),

presentes em vários estados da federação, essas “instituições totais” de internamento, para abrigo da infância desamparada e com desvios de conduta, eram de responsabilidade dos governos estaduais, mas estavam sob a supervisão das “políticas” gerais estabelecidas pela FUNABEM. A maior parte dessas instituições, no entanto, já existia e funcionava desde fins do século passado, [...] tendo sido apenas repassadas para os governos estaduais, que se incumbiram do abrigamento dos menores carentes e dos menores infratores.

Já nos anos 80, acompanhando a abertura política do país que culminou na Constituição de 1988, surgiram os movimentos sociais pelos direitos das crianças, e entidades não governamentais prestadoras de atendimento se articularam ao movimento constituinte

(ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011). A partir de uma série de lutas, os direitos da criança e do adolescente foram, enfim, resguardados, com absoluta prioridade, pela nova Constituição.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a Doutrina da Situação Irregular deu lugar à Doutrina de Proteção Integral, e crianças e adolescentes passaram a ser vistos como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento. A institucionalização agora ganhou o caráter de provisoriedade face a tentativas de inserção da criança em uma família. Apontando uma mudança de nomenclatura, com a Lei n. 12.010, de abrigo a acolhimento institucional, Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011, p. 40) realçam a tentativa de se “rever e recriar diretrizes e posturas no atendimento à criança e ao adolescente, ou seja, provocar ruptura com práticas de internação anteriormente instauradas e profundamente enraizadas”.

As referidas autoras sintetizam:

[...] verifica-se que o Brasil é um país com tradição de atendimento institucional a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, tradição essa historicamente forjada pela desqualificação da parcela da população a que pertencem, em sua grande maioria pobre e procedente de etnias não brancas. Instituições religiosas e filantrópicas e, mais tarde, a própria ação estatal esforçaram-se para promover a adaptação dessa população aos padrões considerados “aceitáveis”. Porém, essa estratégia não conferiu a essas pessoas condições de igualdade e inclusão; pelo contrário, reforçou a ideia de sua preconcebida incapacidade para a plena inserção na sociedade, o que, de certa forma, tornava natural a sua condição de subalternidade (p. 41-42).

Em um cenário, então, marcado pelas circunscrições de uma história que embasa a formação de preconceitos para com o contexto institucional, aliado à força de concepções científicas como a Teoria do Apego (elaborada por Bowlby e Ainsworth, nas décadas de 1960 e 1970), observa-se o olhar social valorativo sobre o grupo familiar para o desenvolvimento infantil e a descrença e consequente falta de investimento afetivo em práticas cotidianas das instituições de acolhimento.

Entretanto, posicionando as crianças como sujeitos de suas próprias histórias, e, refinando o foco de investigação para aquelas acolhidas institucionalmente, cabe questionar: para além do que falam os adultos, que compreensões elas podem revelar sobre família? Como experienciam a construção de significados sobre esse grupo social estando afastadas de seu convívio cotidiano?

Parte-se do entendimento de que, desde o nascimento, a criança se envolve em diversos processos de significação do mundo e de si própria e revela, por meio de suas ações,

mesmo antes da aquisição da linguagem verbal, que possui habilidades comunicativas. Tais habilidades mostram que as crianças pequenas são protagonistas do desenrolar de suas significações; com os recursos de que dispõem, em cada idade, elas interpretam ações de parceiros, adultos ou outras crianças, compartilhando com eles informações que também possibilitam construções conjuntas (CARVALHO; PEDROSA, 2002; LUCENA, 2010; MEDEIROS, 2011).

Por esse modo, o processo de significação é alçado como uma construção microgenética, ao mesmo tempo circunscrito pelas interações em curso. Tais interações apresentam-se imprevisíveis enquanto um constante desdobramento de sentidos e significados que se entrecruzam a partir dos distintos parceiros interacionais. E a própria compreensão infantil sobre a dinâmica relacional da rede social na qual está inserida, isto é, suas ideias acerca dos parceiros e do meio, figura como o substrato a partir do qual a atribuição de significado sobre os mais diversos objetos sociais se efetiva (PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011).

O interesse e a motivação para problematizar e discutir os processos de significação de família em crianças acolhidas institucionalmente partiu da conjugação de minhas experiências de Iniciação Científica na Universidade Federal de Pernambuco e de estágio curricular não obrigatório no Núcleo de Adoção e Estudos da Família, da Segunda Vara da Infância e Juventude do Recife, durante a graduação em Psicologia. As pesquisas sobre competências e compreensões sociais da criança pequena no contexto de Educação Infantil (LIRA, 2009; LIRA; PEDROSA, 2007) e as reflexões constantes, no âmbito judiciário, acerca do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária suscitaram o intuito de minimizar o olhar ‘adultocêntrico’ que busca e avalia possíveis famílias (seja a natural ou uma substituta) para as crianças acolhidas e melhor escutar estas últimas, as principais interessadas.

Foi inspirado em estudos de que participei no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) do Departamento de Psicologia da UFPE, sob a orientação da professora Maria Isabel Pedrosa, e nas leituras de trabalhos da professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e seus orientandos do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) – que vislumbrei a realização da presente investigação. De um lado, aponto o trabalho coletivo dos labintianos (como carinhosamente nos chamamos enquanto membros do LabInt) na efetivação das pesquisas que envolviam as compreensões de família e de gênero em crianças pequenas de um Centro Municipal de

Educação Infantil do Recife (CAVALCANTI, 2009; LIRA, 2009), norteadas pelo olhar sociointeracionista de teóricos como Henri Wallon, Michael Tomasello e William Corsaro; de outro, sinalizo especialmente o texto de Rossetti-Ferreira, Solon e Almeida (2010), ao qual tive acesso antes de sua publicação, e que me levou à leitura e conseqüente encantamento com o estudo de Solon (2008), bem como ao estreitamento com a perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações* ou *RedSig*. Fontes de inspiração, essas experiências de curiosidade científica serviram-me de ponto de partida para a chegada neste trabalho que ora apresento.

De antemão, a proposição de um estudo *com* crianças institucionalizadas com a pretensão de *escutar* as suas ideias acerca da temática *família* mostra-se premente em uma sociedade que, como dito anteriormente, valoriza e preza pela convivência e o desenvolvimento infantil em um seio familiar. Voltar a atenção para a *voz*⁴ das crianças é contribuir para que elas possam *falar por si* e que o adulto não simplesmente fale *sobre e/ou por* elas, sendo necessário, para isso, uma escuta e olhar sensíveis e livres de pré-conceitos, de modo a se poder “ver e ouvir crianças concretas, vivas, reais”, como destaca Cruz (2008, p. 12).

Serrano (2008, p. 60) alerta que “as crianças abrigadas são, muitas vezes, consideradas como meras espectadoras das decisões e ações sobre suas vidas, tomadas por profissionais que decidem com quem e como viverão”. Faz-se importante, então, colocá-las na posição de sujeito ativo e detentor de direitos na vivência de institucionalização (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2010), escutando-a atentamente em suas próprias percepções.

Diante dessas considerações, objetivou-se no presente estudo: a) escutar crianças institucionalizadas, sob diferentes formas de expressão, acerca do tema *família*; b) observar como papéis e relações familiares são experienciados por essas crianças em brincadeiras de faz de conta, procurando inferir possíveis significações atribuídas a objetos e situações e compartilhadas no grupo de brinquedo; c) analisar *o que é ser, como é ser e o que fazem* os ‘personagens’ existentes na família segundo as crianças; d) perceber como os contextos *família biológica e instituição de acolhimento* são compreendidos e significados por elas.

Estruturalmente, este trabalho está dividido em cinco capítulos, mais referências, apêndices e anexos. O primeiro diz respeito a esta introdução, a qual apresenta sucintamente o problema e os objetivos da pesquisa, situando-os e, de algum modo, justificando-os a partir de

⁴ O entendimento de *voz* no presente trabalho não se restringe ao seu sentido literal ligado a expressões verbais. Ações e gestos das crianças caracterizam igualmente suas vozes.

considerações sobre a história da institucionalização de crianças no Brasil e a visão da família como contexto mais adequado ao desenvolvimento infantil. Além disso, tece um apanhado geral de como está organizada a dissertação.

Em seguida, tem lugar o segundo capítulo, produto alcançado a partir da costura de recortes de corpos teóricos e empíricos que compuseram a lente com que foram observados e construídos os dados de pesquisa. Neste ainda são reapresentados os objetivos, geral e específicos, que nortearam a todo tempo o caminho de investigação, no sentido de responder ao problema proposto.

No terceiro capítulo, visualiza-se o percurso metodológico trilhado em imbricação direta com os pressupostos teóricos e os propósitos do estudo. Além de serem apresentados os locais da pesquisa, os sujeitos, o pesquisador e os materiais utilizados, são detalhados os procedimentos de coleta, com destaque para a videogravação como instrumento de registro, e o procedimento de análise microgenética, como instrumento para o tratamento e análise dos dados videogravados.

No quarto capítulo, expõem-se as interpretações feitas, a partir das considerações teóricas, a respeito das observações tomadas como dados. Assim, episódios recortados de sessões videogravadas e extratos de conversas com as crianças são analisados em grupos de discussão que, embora realcem, cada qual, determinado aspecto, muitas vezes, se justapõem, na medida em que se ligam à complexidade do estudo de processos de significação.

Por fim, no quinto e último capítulo, tecem-se algumas considerações finais, retomando-se, de modo sintético, as principais reflexões propiciadas pelo estudo, com base no resgate das ideias-chave apreciadas ao longo da análise e discussão dos resultados. Aponta-se, também, para algumas implicações teórico-práticas de um estudo que foca a criança como detentora de compreensões relevantes sobre aspectos condizentes a objetos sociais diversos e à sua própria história. Com base nessas implicações, reflete-se sobre a postura do pesquisador em futuros trabalhos de pesquisa que possam aprofundar pontos aqui abordados e/ou lançar luz sobre outras questões e inquietações no campo do desenvolvimento infantil relacionadas às competências, à compreensão social e, conseqüentemente, aos processos de significação envolvendo crianças em diferentes contextos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

OU... DO QUE SUSTENTA O PROBLEMA DE PESQUISA

2.1 O desenvolvimento humano em uma perspectiva sociointeracionista

Os pilares teóricos que sustentam o presente trabalho partem inicialmente da compreensão de que os seres humanos são biologicamente socioculturais e, portanto, apenas se constituem enquanto tais em um meio de constantes trocas sociais (BRUNER, 1983/2007; TOMASELLO, 2003; WALLON, 1959/2008). Assim sendo, a interação social está na base da construção do ser humano.

Nesse sentido, as características do indivíduo não devem ser observadas como se limitando às suas propriedades individuais, tendo em vista que elas têm lugar em um processo construído pela dinâmica de regulação existente entre os parceiros de espécie. Interagir implica regular e/ou ser regulado pelo coespecífico (CARVALHO, 1998; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996).

Quando se observa o comportamento de um indivíduo, sob uma abordagem sociointeracionista, compreende-se que ele não é isolado, mas afetado pelo comportamento de outro/s, ao mesmo tempo em que afeta este. Ou seja, sua compreensão implica a consideração dos demais componentes do campo interacional. Nessa perspectiva, o comportamento é produto da interação (CARVALHO, 1998).

Desse modo, a sociabilidade apresenta-se como característica de primordial importância para o desenvolvimento humano. Sua compreensão, no campo psicológico, envolve diferentes níveis de recorte dos fenômenos sociais, tais como relações interindividuais e fenômenos de grupo. Como visto, a interação é dado básico para análise do comportamento social; todavia, não é um dado direto de observação, mas, sim, inferido a partir da regulação mútua dos comportamentos dos indivíduos envolvidos na situação social. A regulação mútua das interações permite supor uma relação. E a regulação mútua de determinadas relações permite a constituição de uma estrutura de grupo (CARVALHO, 1998; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996).

Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996) explicam que a sociabilidade é regida por três princípios: a *orientação da atenção*, a *atribuição de significados* e a *persistência de significados*.

O primeiro princípio estabelece que uma pessoa se regula pela outra apenas orientando sua atenção para ela. As autoras esclarecem que tal regulação não requer reciprocidade para

que se considere que tenha ocorrido interação. Por exemplo, existem episódios interacionais infantis em que não há trocas sociais explícitas, ou porque a criança percebe que está sendo o foco da atenção de outra, mas não lhe responde com uma ação explícita, ou mesmo, por nem perceber que está regulando essa outra. Embora inexistam trocas sociais conspícuas, esses episódios são chamados sociais, pois o comportamento de uma criança só é compreensível através da consideração da presença ou do comportamento da/s outra/s.

O segundo princípio da sociabilidade diz respeito à transformação de informações em significado no processo de regulação. Neste, os parceiros encontram-se co-regulados, ou seja, ajustam-se mutuamente e explicitamente, implicando acordos sobre o significado, o que possibilita o seu compartilhamento (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996).

Por fim, o terceiro princípio da sociabilidade é a persistência de significados. Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996) argumentam que a persistência é possibilitada pela abreviação de significados compartilhados numa interação de regulação recíproca. Essa abreviação desencadeia outro processo mais específico de interação: a *correlação*. Termo tomado emprestado da matemática, esta implica “uma *redução ou condensação de informação e ao mesmo tempo uma maior precisão*” (p. 15, grifo das autoras). Nela, as interações dos parceiros criam uma configuração coletiva que indica convergência de significados e reconhecimento da cena interacional. Tal convergência possibilita a criação de um *atrator* – um momento reconhecível de estabilidade – que elimina as informações irrelevantes e reinstaura a configuração coletiva compartilhada entre os parceiros que a construíram.

As autoras referem que, na persistência de significados, a especificação de um critério temporal é arbitrária, no sentido de não ser necessário delimitar o tempo que é preciso para uma informação compartilhada ser recuperada pelo grupo e se poder dizer que ela persistiu. Explicam: “Não é a duração, e sim, o fato da permanência que qualifica este conceito como um dos princípios básicos da sociabilidade” (p. 20).

Esse último princípio é ainda apontado como contendo “a possibilidade de diferenciação de um fenômeno *especificamente* humano: o símbolo e suas decorrências” (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996, p. 21, grifo nosso).

Nessa direção, Tomasello (2003, p. 73, grifo nosso), por sua vez, reforça que, embora não seja exclusiva do ser humano, a sociabilidade impõe como condição à ontogênese desta espécie *uma vida social diferente da de outras*, caracterizada por uma “capacidade biologicamente herdada de *viver culturalmente*”. Como refere Bruner (1983/2007, p. 17), “a

competência humana é, simultaneamente, biológica na origem e cultural nos meios pelos quais encontra expressão”.

Tomasello (2003) argumenta que a capacidade particular do ser humano de “compreender os coespecíficos como seres *iguais a ele*, com vidas mentais e intencionais iguais às dele” (p. 7, grifo do autor), é decisiva para a aprendizagem cultural humana, tendo em vista que os artefatos culturais e a prática social, prototipicamente exemplificados pelo uso de ferramentas e de símbolos linguísticos, apontam invariavelmente para um *significado* intencional. Diante dessa capacidade, torna-se possível um processo de evolução cultural cumulativa (“efeito catraca”), não observado em primatas não humanos, em que “algumas tradições culturais acumulam as modificações feitas por diferentes indivíduos no transcurso do tempo de modo tal que elas se tornam mais complexas, abrangendo um espectro mais amplo de funções adaptativas” (p. 51). Tal processo exige uma transmissão social confiável que funcione como uma catraca, impedindo o resvalo para trás.

Nesse cenário, vislumbra-se o ininterrupto envolvimento do ser humano na *atribuição, construção e compartilhamento de significados* na manutenção de sua vida social. Sob uma perspectiva sociointeracionista, o processo de apropriação e construção da cultura vem sendo estudado por pesquisadores do desenvolvimento infantil visando à descrição e explicação da aquisição cultural desde tenra idade (CARVALHO; PEDROSA, 2002; CORSARO, 1997/2011, 2009; TOMASELLO, 2003). Nesse sentido, tem-se dado especial atenção às microculturas infantis construídas nas interações de pares. O entendimento da criança como sujeito ativo no mundo em que está inserida filtra o olhar investigativo.

2.1.1 Psicologia da Criança e Sociologia da Infância: o conceito de *reprodução interpretativa*

Apesar de partir de outra área do conhecimento, a Sociologia da Infância, o sociólogo William Corsaro, com histórico de mais de trinta anos de dedicação ao desenvolvimento de pesquisas transculturais sobre infância, cultura de pares⁵ e educação infantil com crianças na Itália, Noruega e Estados Unidos, desenvolve argumentos compatíveis com o campo teórico da Psicologia adotado no presente estudo.

Corsaro (1997/2011, p. 31) argumenta que “as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil

⁵ Corsaro (2009, p. 32) define cultura de pares como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança”. Entendendo que essas teorias adotam uma visão linear do processo de desenvolvimento, com o estabelecimento de estágios preparatórios na infância para a vida adulta, o autor se contrapõe, afirmando que “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. Enxerga a criança com um papel ativo no mundo em que vive, na medida em que se esforça para interpretar, dar sentido, participar de sua cultura.

Nesse sentido, propõe um modelo de desenvolvimento diferente dos modelos de estágios, assim como uma abordagem alternativa ao conceito de socialização, o qual, segundo ele, já está intrinsecamente pautado por uma conotação individualista e progressista incontornável. Trata-se do “modelo de teia global” e a noção de “reprodução interpretativa”.

Com a ideia da “teia global”, ele busca diferenciar sua compreensão acerca do desenvolvimento infantil daquelas com enfoque individualista e linear, considerando que as diferentes experiências das crianças são entrelaçadas por diversos campos de suas vidas (comunidade, família, escola, política etc.). Por esse modelo, “*o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos*” (CORSARO, 1997/2011, p. 39, grifo do autor).

Dessa forma, com um olhar sociointeracionista, Corsaro (1997/2011) valoriza atividades coletivas, participação em grupos, construções colaborativas, tendo em vista que tais situações propiciam a criação de um espaço social de negociação e ressignificação de informações, artefatos, rotinas, normas etc. Atenta, então, para os modos “como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (p. 31).

Como dito anteriormente, não visualiza, assim, o desenvolvimento social da criança como um processo individual de internalização de conhecimentos e aprendizado de habilidades em prol da construção de um adulto competente. A criança não simplesmente se ajusta aos costumes sociais de um meio sociocultural ou internaliza valores; ela apropria-se, reinventa e reproduz (CORSARO, 1997/2011, 2009). Em outras palavras, ela é sujeito ativo em sua experimentação do meio em que vive, tendo em vista suas competências sociais e comunicativas (PEDROSA, 2004) para reelaborar experiências vivenciadas, inter-relacionar fatos, acrescentar aspectos ou suprimir detalhes às rotinas cotidianas, criar novas rotinas etc.

A esse respeito, Corsaro (2009, p. 31) propõe a noção de “reprodução interpretativa”, explicando que

o termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Enfim, o conceito tenta destacar que a integração das crianças em suas culturas é essencialmente reprodutiva e não linear. De acordo com essa visão de reprodução, as crianças não simplesmente imitam ou internalizam o mundo ao seu redor, mas interpretam e constroem sentidos para a cultura ao participar dela. Segundo Corsaro (1997/2011, p. 36), “na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares”.

De algum modo nessa direção, Wallon (1934/1971) atribui à brincadeira de faz de conta, em especial, à brincadeira em que as crianças são protagonistas de ações, assumindo papéis e posições sociais, um verdadeiro jogo de experimentação em que se alternam disposições, sentimentos e perspectivas ao revezarem-se enquanto protagonistas diferentes, em turnos distintos. No ‘jogo de experimentar’ as crianças ‘reproduzem interpretativamente’ os conhecimentos que já fazem parte de seus repertórios e os enriquecem, os modificam e os ajustam aos novos contextos das brincadeiras que constroem juntas.

Para Carvalho e Pedrosa (2002), em seus momentos lúdicos, as crianças podem transmitir significados criados na macrocultura para a microcultura do grupo de brinqueado. As autoras referem que “trazer valores e conceitos da macrocultura para a brincadeira é uma oportunidade de questioná-los, de reconstruí-los ou de fortalecê-los, dependendo da interação com conceitos e valores dos parceiros” (p. 184).

Ao brincar com coetâneos, as crianças interpretam significados diversos da sua macrocultura, reelaborando-os e construindo novos, os quais podem constituir uma microcultura própria do grupo infantil, uma cultura de pares. Coelho e Pedrosa (1995, p. 54) apontam que, por meio de gestos, posturas, sons, palavras e frases, “as crianças tanto retomam, no espaço da brincadeira, significados já experienciados no seu dia a dia, quanto constroem significados que fazem sentido naquele momento de seu processo interacional”. Para Pedrosa e Santos (2009, p. 55), na medida em que “objetivam nas ações significados derivados de suas experiências com um objeto qualquer, elas confrontam esses significados com outras crianças, e podem acrescentar informações, modificá-las, fazendo emergir, no espaço da brincadeira, novos significados”. Diante disso, verifica-se que a “reprodução

interpretativa” implica não apenas reelaborações de significados culturais, mas também empreendimentos criados e transmitidos no próprio grupo de crianças, como observa Lucena (2010).

É então que um dos momentos mais produtivos para se estudar processos de significação e de aquisição cultural concerne à observação da criança em brincadeiras espontâneas, com parceiros de idade (LIRA; PEDROSA, 2007; PEDROSA, 2005).

Tomando-se emprestada a expressão de Bruner (1990/1997), pode-se dizer que, brincando, a criança realiza *atos de significação* acerca do mundo no qual está inserida, apropriando-se de informações socialmente disponíveis de forma a atender criativamente aos interesses próprios de sua idade. Regulando o outro e/ou regulando-se por este, nas diferentes ações de seus enredos lúdicos, ela constrói, compartilha e negocia significados sobre fenômenos diversos de seu contexto sociocultural.

Em síntese, sob uma situação protegida, em que os acontecimentos são ‘de brincadeira’, isto é, não correspondem diretamente a algo de verdade, as crianças exploram relações sociais (CARVALHO; PONTES, 2003). Elas trazem informações já apreendidas em seu meio e as confrontam com as dos parceiros, na medida em que buscam realizar seus propósitos do brincar, encontrando concordâncias, resistências e oposições, que são frequentes em um empreendimento conjunto (PEDROSA, 2005). Assim, revelam o modo como apreendem o mundo, suas concepções a respeito de objetos sociais, regras, valores etc. e negociam com o outro o significado atribuído aos eventos. Uma vez que necessitam de acordos mínimos para o brincar coletivo, elas cedem em seus propósitos, mas, por outro lado, mostram-se contrariadas em face de atribuições de sentidos divergentes dos seus.

Considerando a motivação intrínseca infantil para o brincar (PEDROSA, 2005), situações lúdicas parecem propícias à busca de evidências empíricas da apropriação social de regras que são construídas na macrocultura a que pertencem as crianças, em face do desafio provocado por essa construção.

Ampliando a discussão, Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 66), com base nas ideias de Corsaro, refletem que

a análise dessas situações pode [deve] sair de uma perspectiva intraindividualista e ampliar-se pela consideração do grupo social do qual a criança faz parte, as relações entre seus membros e a matriz ideológica historicamente construída que constitui seus integrantes como pessoas envolvidas em um drama cultural em movimento e que é ressignificado pelas crianças.

Acredita-se que aliar a observação de brincadeiras com a promoção de conversas com as crianças, tendo-se sempre em mente as circunscrições em que ocorrem, pode maximizar a busca por sentidos e significados construídos por elas sobre determinado fenômeno.

2.2 Os processos de significação em crianças pequenas

Com base nos três princípios da sociabilidade, elencados por Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996), pode-se dizer que, tendo em vista a característica de sua espécie de ser biologicamente sociocultural, o ser humano apenas se constitui enquanto tal imerso em processos de significação, os quais acontecem ininterruptamente durante toda a vida. A participação ativa da criança no mundo sociocultural do qual faz parte ocorre desde tenra idade, a partir da atribuição e compartilhamento de significados sobre os diversos objetos, fenômenos, que o compõem.

A esse respeito, Lucena (2010) menciona que, tradicionalmente, as discussões nos diferentes campos do conhecimento sobre como o ser humano constrói e compartilha sentidos e significados a respeito do mundo e de si próprio esteve fortemente atrelada ao signo linguístico, qual seja, a palavra. Nos dias de hoje, os modos de compreensão da significação como atividade própria da espécie humana são múltiplos e, algumas vezes, divergentes. Se, de um lado, existem as concepções que relacionam fortemente a significação à linguagem verbal, ao discurso, de outro, ela parece ser compreendida como um processo que transcende a palavra, sendo o corpo um poderoso instrumento de expressão de sentido. Apesar da relevância dessa discussão, foge ao escopo do presente trabalho considerar os argumentos de uma e outra posição em face de que esta investigação focará crianças em suas brincadeiras que têm um amplo repertório verbal.

Alguns estudos encontrados na Psicologia (AMORIM, 2008; CARVALHO; PEDROSA, 2002; LUCENA, 2010; PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011) discutem que, por meio da observação da construção de brincadeiras entre crianças, é possível inferir aspectos de suas significações. Mesmo a criança pequena, ainda sem ter um sistema de representação integralmente formulado, apreende e expressa significações diversas utilizando certas habilidades – emoções, gestos, movimentos do corpo – que lhe permitem significar.

Bruner (1990/1997) entende a significação como uma forma exclusivamente humana de partilhar significados com o outro, dentro de contextos culturais específicos. Considerada uma conquista do desenvolvimento da espécie, ela possibilita ao ser humano compreender os

modos de compartilhamento de significados culturais do contexto em que está inserido, bem como se fazer entender nesta cultura.

Na compreensão de Bruner (1983/2007), compatível com um pensamento evolucionista, interações sistemáticas em um contexto culturalmente situado são fundamentais para o estabelecimento desse processo. Ressalta-se o avanço impetrado pelo autor na compreensão da criança pequena como ativa nos processos de significação de si e do mundo, compreendendo a ocorrência desses processos via estrutura narrativa (a qual se coloca em momento mesmo anterior à expressão verbal). A esse respeito, cabe refletir sobre o corpo – a ação – como instrumento de significação, bem como investir, para além das relações adulto-criança focadas por Bruner, na observação das interações de crianças com pares de idade.

Nessa direção, estudando crianças pequenas, Amorim (2008) parte da suposição de que, nos primeiros anos de vida, a significação ocorre a partir/através do próprio corpo, independentemente de se ter alcançado o desenvolvimento da linguagem verbal. A autora argumenta que, ao longo da vida, o ser humano apresenta meios/recursos diferenciados de comunicação e significação, que englobam os mais variados estímulos (sonoros, visuais, táteis etc.) e aspectos diversos ligados ao corpo, às emoções, às ações, à imitação, à palavra. Contudo, reflete que, embora exista um reconhecimento das competências expressivas/comunicativas da criança pequena, muitas vezes elas não são tratadas como formas de significação, haja vista este processo, tradicionalmente, estar atrelado à palavra.

Apoiada em um conjunto de episódios em que crianças do primeiro ano de vida fazem uso de gestos e movimentos carregados de significações (gestos de estender os braços para ir ao colo, engatinhar como apoio para sentar), Amorim (2008) evidencia que a capacidade de significar está presente nas ações infantis, sendo o corpo meio e recurso de significação. De acordo com a pesquisadora, “no diálogo mudo, as (re)ações, gestos e emoções da criança falam, aceitam, recusam e negociam com seus parceiros” os significados específicos para uma dada situação (p. 56).

Esse diálogo, apesar de mudo, acontece, necessariamente, por intermédio do outro. E é com o outro que as ações, os gestos, da criança pequena adquirem expressividade e passam a comunicar algo; diferem-se de automatismos e especificam-se ganhando um status de significado. O outro é quem atribui sentidos a tais gestos, permitindo que a criança possa especificar as suas próprias disposições (WALLON, 1938/1986a). Essa especificação recebe a influência do campo emocional e ocorre basicamente por um mecanismo análogo ao dos reflexos condicionados: as crianças começam a associar algumas de suas manifestações (por exemplo, estender o braço) a uma determinada reação no ambiente (por exemplo, sua mãe o

pega no colo) e “o efeito obtido torna cada vez mais claramente intencional a manifestação emotiva. Esta transforma-se em um instrumento com resultados mais ou menos seguros” (WALLON, 1946/1986b, p. 161).

Nessa perspectiva, o gesto, o movimento, a ação, devem ser considerados em condições contextuais específicas e nas relações com os outros. Amorim (2008, p. 67) defende a ideia de que “o outro e suas significações culturais co-constroem tais processos e modificam os processos de significação mesmo do bebê, o que vai alterar suas relações com os outros, com o mundo e consigo próprio”.

Para a autora, essa relação de mão dupla com o outro se estabelece por intermédio do corpo, o qual expressa, por meio de suas posturas, gestos e ações, as significações. Ele é significado e significa. E, no percurso ontogenético, os recursos de significação vão se transformando gradualmente, em função do contexto sociocultural e dos aspectos culturais que são valorizados (AMORIM, 2008).

O conjunto dessas reflexões possibilita a conclusão de que a criança não passa a significar apenas a partir da aquisição da linguagem verbal. Em momento anterior, ela também significa, por intermédio dos recursos que lhe estão disponíveis, sendo, nesse caso, a expressão corporal das emoções o mais poderoso.

Cabe observar que, ao considerar a estrutura narrativa como inerente à práxis da interação social antes mesmo de atingir expressão linguística, Bruner (1990/1997) não parece se contrapor às ideias apresentadas por Amorim (2008). Seus argumentos, contudo, concentram-se na defesa da compreensão dos processos de significação por meio narrativo.

Nesse ponto, estudos sobre narrativas em uma perspectiva interpretativa têm explorado diferentes situações que evidenciam seu papel enquanto ferramenta para a criança capturar a realidade e conferir significado à experiência (NICOLOPOULOU, 1997). É uma ação simbólica que ocorre em inúmeras situações de engajamento emocional com as quais a criança lida com temas que lhe causam fascínio e perplexidade. Segundo Bruner (1990/1997), ela emprega a narrativa não apenas para dar sentido às coisas, mas a si própria: define e mantém sua identidade, num jogo de interdependência com seu mundo cultural. Nicolopoulou defende uma estreita afinidade entre a narrativa e a brincadeira na experiência infantil, admitindo que as duas devam ser estudadas como formas de ação simbólica paralelas e frequentemente entrelaçadas, situadas socioculturalmente.

2.2.1 Contribuições da *RedSig* e da noção de *jogos de papéis*

Partindo da compreensão de que o desenvolvimento humano acontece “*nas e por meio das* múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos social e culturalmente organizados” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 23, grifo das autoras), a perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações* ou *RedSig* traz à discussão conceitos relevantes para o estudo dos processos de significação.

As suas formulações sobre desenvolvimento fundamentam-se em dois pressupostos básicos: complexidade do processo de desenvolvimento e constituição semiótica da pessoa. De modo indeterminado, isto é, não seguindo uma lógica linear causal e, conseqüentemente, apresentando um alto grau de imprevisibilidade, o desenvolvimento humano, segundo essa perspectiva, insere-se em uma rede de elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos, que interagem dinâmica e dialeticamente em um universo semiótico, circunscrevendo-lhe possibilidades e limites de percurso (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000, 2004).

A esse respeito, Amorim (2008, p. 6, grifo da autora) afirma que pessoas e processos encontram-se “mergulhados *em* e impregnados por uma matriz sócio-histórica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais”; essa matriz assume “concretude nos elementos pessoais, relacionais e contextuais, contribuindo para possibilitar e delimitar as interações, favorecer certas organizações, disponibilizar papéis, práticas discursivas e significados culturais, dentre outros”.

A pesquisadora explica:

Para cada pessoa, em função dos parceiros, dos lugares que frequentam e das práticas discursivas, além das mudanças decorrentes dos eventos, há o entrelaçamento de novos aspectos, promovendo a (re)configuração do que é metaforicamente denominado de *rede de significações*. A metáfora de rede tem se mostrado interessante, por possibilitar expressar o desenvolvimento das várias pessoas em interação e da situação como um todo em recíproca constituição, e não simplesmente de cada pessoa isolada das outras e do contexto. Ainda, por possibilitar expressar as relações às quais o desenvolvimento humano se encontra articulado, pertencente e submetido, e o modo como essas relações continuamente se atualizam (p. 7, grifo da autora).

Em síntese, as dialéticas articulações entre os vários elementos configuram a rede, a qual atua circunscrevendo o desenvolvimento, seja impulsionando-o para certas direções e aquisições, seja distanciando-o de outras ou mesmo interditando estas (AMORIM, 2008; SILVA, 2003; SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Nos meses iniciais de vida, a relação com o outro, que decorre da prolongada imaturidade do bebê, é construída dialogicamente por intermédio da otimização da expressividade emocional deste. No campo interacional estabelecido com o parceiro de espécie, o bebê humano expõe seu fluxo de comportamentos ao recorte e à interpretação por parte daquele, e, assim, é convocado a participar ativamente dos processos de significação que então têm lugar, paulatinamente também recortando e interpretando as ações do outro; tudo isso em meio a circunscritores diversos (AMORIM, 2008; SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Nas palavras de Bruner (1990/1997, p. 39-40),

quando entramos na vida humana, é como se entrássemos em uma peça cuja encenação já está em andamento, uma peça cujo enredo um tanto aberto determina que papéis podemos desempenhar e em direção a que desfechos podemos estar nos dirigindo. Outros, no palco, já têm uma noção do que trata a peça suficiente para fazer negociações com um possível recém-chegado.

Nesse sentido, Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1996, p. 114) refletem que

vai ser ao nível das interações sociais, pela dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas em situações presentes, através dos processos de imitação (fusão) e do confronto (diferenciação) das necessidades, sentidos e representações, que cada pessoa vai negociar os significados que atribuem a si mesmos, ao outro e à situação como um todo.

Como ser biologicamente sociocultural, pode-se entender o humano como biologicamente voltado para o significado. Nesse ponto, cabe refletir sobre a noção de *biologia do significado*, apresentada por Bruner (1990/1997).

O autor entende que o significado *simbólico* depende da capacidade humana de interiorizar a linguagem e fazer uso desta. Porém, em virtude da presença da habilidade para significar já em tenra idade, em momento anterior ao desenvolvimento da linguagem verbal, considera a existência de um sistema protolinguístico (de caráter inato) que inicie o percurso humano em tal habilidade.

Destaca três alegações sobre a aquisição precoce da linguagem. A primeira delas se liga ao fato de que o seu uso na interação é imprescindível nesse processo. É preciso usar a linguagem para que seja possível aprendê-la. Outra alegação consiste na consideração de que determinadas funções ou intenções comunicativas (indicar, rotular, solicitar, enganar), bem como habilidades comunicativas generalizadas (atenção conjunta a um presumível referente, revezamento, troca mútua), estão bem posicionadas antes que a criança tenha dominado a linguagem formal. A terceira conclusão indica a sensibilidade ao contexto na aquisição de uma primeira língua, na medida em que esta “progredir muito melhor quando a criança já

capta, de algum modo *pré-linguístico*, o significado do que está sendo falado ou da situação na qual a fala está ocorrendo” (BRUNER, 1990/1997, p. 68, grifo do autor).

Embora Bruner (1990/1997) termine por enfatizar a importância da linguagem nos processos de significação, aspecto que, como visto, é problematizado por Amorim (2008), extrai-se de suas reflexões sobre uma *biologia do significado* a ideia de que há no bebê humano uma predisposição inata para interpretar o mundo social de uma forma particular e agir sobre suas interpretações, mas que apenas se expressa *na e pela* interação social.

Oliveira (2011) compreende que a criança exerce fortemente sua habilidade para significar em jogos de faz de conta com parceiros, aprendendo a assumir diferentes ‘personagens’, de modo a se pôr em uma perspectiva diferente da sua e a reagir às suas próprias ações como considera que os outros o fariam. Essa experimentação de ‘personagens’ faz parte de um exercício de construção narrativa sobre *o que é ser e como é ser* alguns deles e a ocupação desses papéis diante de outros; tudo em negociação contínua com as ações dos parceiros.

A pesquisadora discute que, em cada situação interacional, “papéis são *jogados* pelos indivíduos” (p. 71, grifo da autora), numa interface entre as ações culturalmente relacionadas a determinado papel (que tornam possível o reconhecimento deste pelos membros da cultura) e os incrementos decorrentes da interpretação de cada sujeito sobre elas. Considera, assim,

o jogo de papéis como um processo dialógico presente nas interações humanas em que, ao mesmo tempo que os indivíduos recortam sua ação com base em sentidos extraídos de matrizes históricas e culturais específicas, eles se apresentam como agentes ativos construindo-se como sujeitos (OLIVEIRA, 2011, p. 71).

Nesse ponto, é importante esclarecer que o conceito de papel a que a autora se refere abrange tanto os papéis sociais (ser mãe, ser pai), quanto os “psicológicos” (ser autoritário, atuar como vítima) ou ainda maneiras específicas e historicamente elaboradas de funcionamento psicológico (a forma de ser narrador de uma história, de resolver problemas, de reagir a uma situação).

Segundo Oliveira (2011), significados são construídos nas interações que os parceiros vivenciam no aqui e agora da situação, a partir do embate de papéis aí colocados, sendo estes apenas compreendidos na totalidade dinâmica então instalada. Reproduzindo gestos básicos, expressões faciais, posturas corporais e verbalizações, frequentemente encontradas em experiências cotidianas, as crianças revelam sua inclusão na rede de significações que perpassa a situação vivenciada. Porém, ressalta-se que não se trata de “uma reprodução automática de algo anteriormente aprendido, mas uma atualização do antigo, uma

reconstrução sempre nova feita com parceiros também ativos que negociam objetivos, necessidades, ritmos e intenções” (p. 127).

A recombinação dos significados advindos dos distintos processos de significação em curso a partir dos diversos parceiros permite ao grupo de brinquedo ‘reproduzir interpretativamente’ aspectos da macrocultura em atendimento aos objetivos específicos de suas interações.

2.3 Um tópico para significar: família

No leque imenso de objetos sociais passíveis a todo tempo de atribuição de significados pelo ser humano, elege-se neste trabalho um tópico para significar: família.

O intuito de observar processos de significação a respeito desse objeto em crianças exige inicialmente a problematização de seu conceito a partir da visão adulta expressa em textos acadêmicos, bem como em documentos legais. No entanto, esta não se mostra uma tarefa fácil, pois não parece simples cercar o conceito de família de todas as suas possíveis características definidoras.

Propondo-se a discutir esse conceito no âmbito jurídico, Nascimento (2009, p. 12) considera a necessidade de uma abordagem interdisciplinar do tema, na medida em que “há dificuldade em se construir uma concepção de família que atenda ou dê conta deste fenômeno”, pois “quando são ressaltadas algumas das características, outras são deixadas de fora, não sendo possível contemplar todas as vertentes”. O fenômeno é, assim, visto como multifacetado, assumindo uma diversidade de formações na prática, e o recurso à interdisciplinaridade auxilia, a partir do entrelaçamento das análises de diferentes áreas, em sua interpretação com a complexidade que solicita.

Diante disso, campos do saber como a Biologia, a Sociologia, a Antropologia, a História, o Direito e a Psicologia contribuem com a discussão conceitual. De toda forma, há de se considerar que cada acepção estará pautada nas preocupações que cada disciplina tem com relação ao conceito de família. O Direito pode direcionar-se mais às consequências do Direito de Família; definir família torna-se juridicamente importante para se resolver questões de herança, por exemplo. A Psicologia, por sua vez, pode preocupar-se mais em tentar responder qual o papel da família para o desenvolvimento da criança; e daí os aspectos psicológicos envolvidos tornam-se sobressalentes.

De antemão, embora uma revisão teórica nas diferentes disciplinas se mostre premente com vistas ao propósito investigativo, opta-se aqui por breves apontamentos que, em diálogo

com o conhecimento psicológico, indiquem possíveis caminhos de incursão que ajudem a melhor compreender o fenômeno família. Assim, esclarece-se a não pretensão a uma abordagem exaustiva das discussões epistemologicamente localizadas em outras áreas, pois se pretende que as principais contribuições decorrentes do presente estudo estejam vinculadas à Psicologia, área de formação do pesquisador.

Com esse intuito, cabe problematizar a visão social que se tem da família como espaço essencial ao desenvolvimento da criança, discutindo-se os embasamentos teóricos de documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990)⁶, a Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009⁷, e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006)⁸ no que concerne ao que falam de família.

Logo de início, vale referir que este último, ao comentar os antecedentes de sua elaboração, afirma: “A legislação brasileira vigente reconhece e preconiza a família, enquanto estrutura vital, lugar essencial à humanização e à socialização da criança e do adolescente, espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos” (BRASIL, 2006, p. 19).

Diante de uma afirmação como esta, dentre outras discutidas posteriormente, ao longo do presente trabalho, vale questionar: qual a acepção jurídica de família delineada na legislação? O que embasa esses documentos em termos do lugar em que colocam a família? Quais as implicações de uma visão valorativa da família em detrimento de outros possíveis contextos de desenvolvimento da criança?

2.3.1 Algumas reflexões a partir dos documentos legais

Pode-se encarar a família enquanto unidade procriadora ou reprodutiva, ou simplesmente na noção de parentesco, mas parece que essas concepções, por si só, não dão conta dos documentos legais de garantia do direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária, muito embora exista a referência à família biológica.

O ECA, em seu Artigo 25, define família natural como “a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”, e, no parágrafo único do mesmo artigo (acréscimo da Lei n. 12.010), refere seu entendimento da família extensa ou ampliada como

⁶ Entrou em vigor 90 dias após sua publicação, que ocorreu em 16 de julho de 1990.

⁷ Entrou em vigor 90 dias após sua publicação, que ocorreu em 04 de agosto de 2009.

⁸ Foi aprovado pelo Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e publicado em dezembro de 2006.

“aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade”. O Plano Nacional assinala que a definição de família do Estatuto, bem como da Constituição Federal de 1988, enfatiza a “existência de vínculos de filiação legal, de origem natural ou adotiva, independentemente do tipo de arranjo familiar onde esta relação de parentalidade e filiação estiver inserida” (BRASIL, 2006, p. 26)⁹.

Ainda que referindo o viés consaguíneo, esses dispositivos legais parecem embasar seus conceitos de família na consideração da existência de vínculo entre os membros desse grupo social. Nesse sentido, o Plano Nacional (BRASIL, 2006, p. 27, grifo nosso) ressalta que

[...] a definição legal não supre a necessidade de se compreender a *complexidade e riqueza dos vínculos familiares e comunitários* que podem ser mobilizados nas diversas frentes de defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Para tal, torna-se necessária uma definição mais ampla de “família”, com base socioantropológica. *A família pode ser pensada como um grupo de pessoas que são unidas por laços de consanguinidade,¹⁰ de aliança¹¹ e de afinidade¹².*

Em diversas passagens, o ECA, a Lei n. 12.010 e, mais especialmente, o Plano Nacional reforçam a defesa pelo direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária, atribuindo grande importância às vinculações familiares para o desenvolvimento desses sujeitos.

Atualizado pela Lei n. 12.010, o ECA, em seu Artigo 19, estabelece que “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária”. Em função desse princípio, refere a excepcionalidade e a provisoriedade do acolhimento institucional e do acolhimento familiar (Art. 101, § 1º), obrigando que se assegure a “preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar”, bem como a “integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa” (Art. 92 e 100). Nesta hipótese, determina que a colocação em família substituta se dê em definitivo por meio da adoção ou, provisoriamente, via tutela ou guarda (Art. 28 a 52).

A importância direcionada aos vínculos familiares nos diferentes documentos parece subsidiada em grande parte por teorias psicológicas, como a Teoria do Apego (uma

⁹ O Plano Nacional ressalta que, perante a lei, é também considerada “família” a unidade formada pelo casal sem filhos, quer em união livre ou legalizada. Recentemente, por decisão do Supremo Tribunal Federal, tal consideração passou a se aplicar igualmente no que tange às uniões entre pessoas do mesmo sexo.

¹⁰ A definição pelas relações consanguíneas de quem é “parente” varia entre as sociedades podendo ou não incluir tios, tias, primos de variados graus, etc. Isto faz com que a relação de consanguinidade, em vez de “natural”, tenha sempre de ser interpretada em um referencial simbólico e cultural.

¹¹ Vínculos contraídos a partir de contratos, como a união conjugal.

¹² Vínculos “adquiridos” com os parentes do cônjuge a partir das relações de aliança.

concepção teórica da Psicologia do Desenvolvimento, elaborada por Bowlby e Ainsworth, nas décadas de 1960 e 1970), que, além de eleger a família como único, ou preponderante, espaço de desenvolvimento saudável, aponta para os efeitos nocivos causados à criança pela ausência das figuras parentais e da convivência familiar (COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009; ROSSETTI-FERREIRA; COSTA, 2010).

Segundo essa teoria,

o ser humano é portador de uma história filogenética que lhe garante um aparato biológico, que o auxilia no estabelecimento e manutenção de vínculos afetivos com o outro, principalmente com a mãe (biológica ou substituta), sendo a constância dessa primeira vinculação afetiva crucial ao seu desenvolvimento psicossocial saudável (COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 115).

Rossetti-Ferreira e Costa (2010) destacam que parece estar embutida na teorização do apego uma concepção de família associada ao modelo nuclear, típico das metrópoles ocidentais nas décadas de 1950 e 1960, onde as crianças supostamente teriam uma mãe disponível para os seus cuidados. Ressaltam, no entanto, que relatos históricos e diferentes estudos documentam que os seres humanos se desenvolvem em grupos mais complexos e diversificados que a díade mãe-criança.

O Plano Nacional ultrapassa essa relação diádica, mas enfatiza o aspecto do cuidado individualizado, dispensado por um adulto a uma criança e respaldado por uma estabilidade relacional entre estes sujeitos. Nessa direção, refere que alguns autores, a exemplo de Bowlby,

são unânimes em afirmar que a separação da criança e do adolescente do convívio com a família, seguida de institucionalização, pode repercutir negativamente sobre seu desenvolvimento, sobretudo quando não for acompanhada de cuidados adequados, administrados por *um adulto com o qual possam estabelecer uma relação afetiva estável*, até que a integração ao convívio familiar seja viabilizada novamente (BRASIL, 2006, p. 32, grifo nosso).

Embasando tal consideração, anteriormente, o Plano argumenta:

Desde o seu nascimento, a família é o principal núcleo de socialização da criança. Dada a sua situação de vulnerabilidade e imaturidade, seus primeiros anos de vida são marcados pela dependência do ambiente e daqueles que dela cuidam. A relação com seus pais, ou substitutos, é fundamental para sua constituição como sujeito, desenvolvimento afetivo e aquisições próprias a esta faixa etária. A relação afetiva estabelecida com a criança e os cuidados que ela recebe na família e na rede de serviços, sobretudo nos primeiros anos de vida, têm consequências importantes sobre sua condição de saúde e desenvolvimento físico e psicológico (BRASIL, 2006, p. 28).

Em outro trecho, afirma:

A constância das figuras parentais, as condições sociais e culturais para a realização de seus cuidados e um “clima afetivo” favorável, nos primeiros anos de vida, favorecem a constituição de vínculos afetivos primários e abrem o caminho para a constituição de novos vínculos, cuja preservação, durante a infância e a adolescência, propiciam as condições adequadas para a socialização e o desenvolvimento integral dos indivíduos (BRASIL, 2006, p. 35).

Assim, a importância atribuída à família parece estar no fato de esta ser o primeiro grupo de inserção e vinculação do ser humano, o qual mediará sua relação com o mundo ao longo do processo de socialização.

Fávero, Vitale e Baptista (2008, p. 21) sinalizam que

[...] a relevância da família apontada no plano sociojurídico e na agenda das políticas públicas e a sua centralidade na vida das pessoas enquanto lugar de afeto e rede de proteção não garantem, todavia, que elas [as famílias] possam cumprir seu papel junto às crianças e aos adolescentes.

De todo modo, segundo o Plano Nacional (BRASIL, 2006, p. 33), “a família tem importância tal que permanece viva, como realidade psicológica, ao longo de todo o ciclo vital do indivíduo, ainda que sentida como falta”. A ideia de estabilidade das relações familiares remete ao entendimento da família como sendo algo que permanece, enquanto que, de outro lado, a institucionalização é provisória e sempre vislumbra o desligamento, com vistas a restabelecer um grupo familiar, natural ou adotivo.

Não se pode negar que a família biológica tem grande importância, sim, para o desenvolvimento da criança, como respaldam as teorizações sobre o apego, tendo em vista a relevância das primeiras relações parentais na atenção aos cuidados demandados por um ser que precisa do outro para se constituir como humano. Entretanto, a ‘quebra’ dessas relações não deve caracterizar “a crônica de uma psicopatologia anunciada”, uma tendência da criança ao fracasso, a impossibilidade de estabelecimento de novos vínculos, como ressaltam Rossetti-Ferreira, Serrano e Costa (2011, p. 80). As autoras destacam que, na análise da situação de indivíduos acolhidos institucionalmente ou adotivos, é preciso ultrapassar a fronteira do individual e abordar os distintos aspectos que a caracterizam como complexa, multideterminada e contextual.

Nessas situações em que a convivência familiar pautada na consanguinidade não é possível ou está prejudicada por fatores de ordem diversa, o acolhimento institucional, o acolhimento familiar e a adoção figuram como medidas de proteção. Todavia, muitas vezes, privilegiam-se os contextos familiares, em virtude da consideração da existência de um cuidador individualizado para a criança, e patologizam-se os contextos coletivos de

desenvolvimento, como as instituições de acolhimento (COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009).

A prevalência do contexto familiar, ainda que provisório, é observada no parágrafo primeiro (incluído pela Lei n. 12.010) do Artigo 34 do ECA, onde se lê: “A inclusão da criança ou adolescente em programas de acolhimento familiar terá preferência a seu acolhimento institucional, observado, em qualquer caso, o caráter temporário e excepcional da medida, nos termos desta Lei”.

Levando em conta a complexidade e diversidade da organização grupal humana, pode-se, neste ponto, direcionar a discussão até aqui empreendida para uma reflexão acerca do vínculo em si e suas implicações na conceituação e nas considerações sobre família nos documentos analisados.

Dessa forma, cabe questionar: seria o vínculo caracterizador da família? Uma definição de família possível é de que esta seja um grupo social pautado em vinculações entre seus membros? Trata-se de uma definição suficiente, tendo em vista que o vínculo também está presente em outros grupos sociais, como os formados por amizade, por exemplo? Além disso, é possível dizer que em toda família existe vínculo?

E o que falar das diferentes configurações familiares? O que existe de comum na diversidade? Um olhar histórico sobre a família permite a consideração desta enquanto forma de organização social do humano; mas seria sua existência natural ou uma construção social?

Talvez faça mais sentido assumir a ideia de Carvalho (2005) de que o que é natural à espécie humana é a necessidade de vinculação com parceiros e daí a organização em grupos, culturalmente definidos como família. Isso, tendo em vista a premissa de que “o ser humano é intrinsecamente social, e se constitui como indivíduo no contexto de trocas e experiências sociais” (CARVALHO et al., 2006, p. 590).

Nas palavras de Carvalho (2005, p. 188, grifo nosso),

[...] basta olhar a natureza para não “naturalizar” a família em uma de suas diversas formas; ao mesmo tempo, convém *contemplar os mecanismos comuns à família humana sob todas as suas manifestações para encontrar a “estrutura profunda” de sua naturalidade*. Sem descartar a variabilidade histórica e cultural das formas familiares, nem as dimensões político-econômicas das relações sociais, o que pretendo sugerir aqui é *o papel do vínculo afetivo como componente da sociabilidade humana, como elemento estrutural subjacente à variabilidade das formas familiares* e de relações extrafamiliares (rede social mais ampla).

Consonante à ideia de não “naturalizar” um grupo familiar, o Plano Nacional (BRASIL, 2006, p. 31) afirma:

A família está em constante transformação e evolução a partir da relação recíproca de influências e trocas que estabelece com o contexto. As mudanças nas configurações familiares estão diretamente relacionadas ao avanço científico e tecnológico, bem como às alterações vividas no contexto político, jurídico, econômico, cultural e social no qual a família está inserida. [...] A desnaturalização do conceito de família, a desmistificação de uma estrutura que se colocaria como ideal e, ainda, o deslocamento da ênfase da importância da estrutura familiar para a importância das funções familiares de cuidado e socialização questionam a antiga concepção de “desestruturação familiar” quando abordamos famílias em seus diferentes arranjos cotidianos. Vimos, agora, surgir a imperiosa necessidade de reconhecimento do direito à diferença, desde que respeitado o referencial dos direitos de cidadania. Ou seja, a família nuclear tradicional, herança da família patriarcal brasileira, deixa de ser o modelo hegemônico e outras formas de organização familiar, inclusive com expressão histórica, passam a ser reconhecidas, evidenciando que a família não é estática e que suas funções de proteção e socialização podem ser exercidas nos mais diversos arranjos familiares e contextos socioculturais, refutando-se, assim, qualquer ideia preconcebida de modelo familiar “normal”.

Voltando à reflexão de Carvalho (2005), assenta-se a organização cultural em grupos em um substrato biológico. Porém, não se busca a ‘naturalização’ de uma forma de vinculação, mas a universalização do conceito de vínculo enquanto processo naturalmente adaptativo da espécie humana. Pressupõe-se, assim, uma história filogenética da vinculação, bem como seu papel adaptativo na ontogênese. Quanto a isso, Carvalho e Rubiano (2004, p. 186) referem que

o vínculo aparece como um recurso fundamental para uma espécie em que o compartilhamento tem de ser recriado continuamente ao longo da ontogênese dos indivíduos e da história dos grupos sociais, porque não é dado filogeneticamente na extensão necessária para a vida social própria da espécie.

A função precoce na ontogênese se deve ao fato de que, “para a criança, talvez ainda mais do que para o adulto, o vínculo otimiza a possibilidade de assimilação e de participação na criação do mundo social no qual a ontogênese humana necessariamente se processa” (CARVALHO; RUBIANO, 2004, p. 187).

A expectativa comumente partilhada – e possivelmente norteadas por concepções sobre o desenvolvimento humano oriundas da Teoria do Apego – de que as figuras parentais sejam as primeiras referências de vinculação do bebê termina por colocar a família como o local em que a criança poderá vivenciar *o processo de vinculação interindividual em sua forma mais consistente e persistente*, estando aqui embutida a centralidade da questão de permanência temporal da relação criança-cuidador. Espaços outros de desenvolvimento, especialmente as instituições de acolhimento, são, então, por vezes, subvalorizados e desacreditados. A defesa da família como o melhor lugar para o desenvolvimento infantil parece estar pautada no

argumento de que é quase exclusivamente em seu interior que a criança poderá estabelecer relações estáveis com adultos.

A estabilidade e a consequente possibilidade de estabelecimento de vínculos significativos entre a criança e um ou mais adultos são apontadas por Carvalho e Lordelo (2002, p. 249) como “condições favorecedoras da construção da identidade e dos processos de recorte e significação do mundo na vida cotidiana”. Segundo as autoras, em contextos como o orfanato¹³ e a rua essa possibilidade se torna bem mais difícil. Com tal posicionamento, realçam a importância do grau de estabilidade das relações, ainda que estas sejam qualitativamente muito diversas. Seguindo essa direção, Carvalho (2002, p. 30), a partir de um estudo em contexto institucional, afirma que, em suas observações, a predisposição humana para a vinculação esteve comprometida, tendo em vista a “ausência de uma estabilidade dos atores sociais adultos”, propiciada pelo “esquema de trabalho em rodízio, associado ao elevado absentéismo, à rotatividade de funcionários e ao indicador adulto-criança elevado”.

As reflexões sobre família assim abordadas estão perpassadas pelo conceito de vínculo e as discussões de sua necessidade e importância para o desenvolvimento humano.

Diante disso, pensa-se, no presente trabalho, que o direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária deve ser entendido antes como o direito à vinculação interpessoal.

A adjetivação do vínculo em referência às relações entre pessoas de um modo geral (vínculos interpessoais) e não exclusivamente à família e à comunidade (vínculos familiares e comunitários) redireciona os investimentos socioafetivos fortemente destinados à família para os contextos de desenvolvimento em geral. Incluem-se, então, as instituições de acolhimento, que precisam ser (re)pensadas e receber esforços no sentido de se tornarem e/ou se consolidarem como ambiente potencializador das competências daqueles que estão sob os seus cuidados.

Na medida em que o desenvolvimento saudável do ser humano pauta-se em suas possibilidades de vinculação a parceiros, os investimentos precisam ocorrer na direção da promoção de condições de preservação, fortalecimento, restauração e construção de vínculos positivos, bem como superação em casos de rompimento, nos mais diversos contextos em que se desenvolvem crianças e adolescentes, seja nas relações destes com adultos, seja em suas relações entre si.

¹³ Entende-se que as autoras se referem às instituições de acolhimento.

Com a introdução de elementos a partir da Lei n. 12.010, em alguns pontos do ECA, observa-se a utilização da expressão “vínculos (ou relação, ou laços) de afinidade e de afetividade”. Além disso, há um destaque para os “vínculos fraternais”, na medida em que se preza por evitar o rompimento definitivo das relações entre irmãos, buscando não separá-los nas instituições de acolhimento, bem como nas situações de adoção, tutela ou guarda por uma família substituta. Todavia, Almeida, Maehara e Rossetti-Ferreira (2011) alertam que, em inúmeras instituições, esse princípio está sendo violado, a partir de um atendimento direcionado de acordo com sexo, faixa etária ou especialidade, frequentemente ocasionando a separação de grupos de irmãos.

Segundo as autoras,

a importância de se discutir a vinculação entre irmãos está no fato de que, tendo em vista que toda criança, assim como todo ser humano, tem necessidade de estabelecer ligações afetivas, supomos que na separação ou ausência de um adulto de referência com o qual a criança já tenha estabelecido algum vínculo afetivo, é provável que ela estabeleça com seus pares, em especial com seus irmãos esse tipo de relação (p. 124).

Discutindo resultados de dois estudos que se propuseram a conhecer, sob a perspectiva de crianças, com idades entre seis e doze anos, acolhidas institucionalmente, quem são aqueles que compõem suas redes sociais e que funções exercem, Almeida, Maehara e Rossetti-Ferreira (2011) apontam a presença e o papel significativo dos irmãos nas redes sociais infantis. Conforme relato das crianças estudadas, os irmãos são mais procurados no que diz respeito às funções de proteção, apoio emocional e relação afetiva e brincadeira e lazer.

Chamar atenção para os vínculos de afinidade e de afetividade alerta que, embora o vínculo interpessoal possa ser entendido como uma necessidade primeira do ser humano, ele não se estabelece com qualquer pessoa. As primeiras relações exercem grande poder de vinculação. Ainda assim, a capacidade humana de se vincular não se restringe a elas. De forma seletiva, o ser humano vincula-se a outros, sob influência da qualidade das relações interpessoais então construídas.

No caso das crianças em situação provisória de institucionalização, não se quer dizer que não se deva primar pela busca de uma família para estas, pensando-se em seu *futuro*, mas se faz necessário trabalhar o *presente* na instituição e lhes garantir vivências saudáveis de vinculação positiva, com adultos e também pares de idade, mesmo que se espere a posterior separação, com a saída da instituição. Nesse ponto, ressalta-se que as vinculações e possíveis rompimentos devem ser conduzidos da melhor forma junto aos infantes.

O exercício de escuta de suas falas, nem sempre verbais, por parte dos adultos que os cercam pode ser um caminho interessante, pois, assim, vislumbram-se significados sobre aspectos diversos de suas histórias que estão sendo construídos em interações cotidianas, ajudando-os a compor suas narrativas de vida, com as circunscrições do *passado* e do *presente*, que limitam e possibilitam o *futuro*.

E com a temática *família* não é diferente. Como abordado na seção seguinte, estudos com crianças revelam compreensões relevantes sobre esse tópico, eleito no presente trabalho para investigação.

2.4 O estudo de família com crianças

Ao se considerar os estudos em geral com crianças, Almeida, Maehara e Rossetti-Ferreira (2011, p. 125) sinalizam que a participação infantil em pesquisas é recente e que, embora o número de trabalhos internacionais e brasileiros sobre a infância tenha aumentado, muitas vezes a criança é “colocada numa posição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”. Em substituição a essa visão, as autoras referem que outras investigações (DELGADO; MÜLLER, 2005; ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2010) têm considerado “a criança como sujeito com direito à voz e como a melhor fonte para o entendimento da infância, situando-a como colaboradora de pesquisa”, dotada de um saber digno de reconhecimento e legitimação.

Rossetti-Ferreira, Solon e Almeida (2010) salientam que, na escuta de crianças, é preciso estar atento a alguns aspectos relevantes. Em primeiro lugar, comentam sobre a “necessidade de serem exploradas diferentes linguagens e narrativas pelas quais as crianças pequenas se expressam” (p. 64), na medida em que elas “expressam seu modo particular de pensamento por intermédio de diversas modalidades de comunicação: podem contar, imaginar, brincar, imitar, repetir...” (p. 65). Destacam, com isso, que o processo de escuta demanda abertura e flexibilidade às distintas formas de expressão infantil, as quais têm lugar em conversas, brincadeiras, desenhos, produções narrativas, sejam motivadas por um adulto ou decorrentes de interesses próprios das crianças em situações interacionais com aquele ou com parceiros de idade.

As autoras mencionam também que outro aspecto a se levar em conta na delicada tarefa de ouvir crianças (e adolescentes) é a inquestionável assimetria presente na relação com o adulto. A começar pela diferença de tamanho, a assimetria se faz presente ainda nos significados que as crianças atribuem ao adulto, e vice-versa, na maneira de se sentirem

acolhidas, ou não, ou nas habilidades mais sofisticadas desenvolvidas pelo adulto. Somado a isso, não se pode perder de vista “o poder que o adulto, parceiro de conversa, tem, inclusive no sentido de induzir respostas ou comentários que podem não refletir o desejo da criança e do adolescente” (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2010, p. 65).

Mostra-se premente ainda ressaltar a condição peculiar das características de desenvolvimento da criança. Rossetti-Ferreira, Solon e Almeida (2010, p. 65) alertam que

é muito diferente falar com uma criança de 4, de 10 ou de 16 anos, por exemplo. E a compreensão da conversa dependerá do nível de desenvolvimento de cada um. Eleger procedimentos apropriados para o estabelecimento do diálogo com a criança ou o adolescente de diferentes idades é essencial.

Nessa direção, tomando-se o campo da pesquisa, põe-se em relevo a importância de se pensar a criança como sujeito de investigação que, como qualquer outro, para ser alcançado em seus modos de dar sentido e construir significados, em consonância aos propósitos de estudo, demanda ao pesquisador a consideração de suas especificidades desenvolvimentais e contextuais.

Salienta-se também a necessidade do constante questionamento do pesquisador sobre o motivo de se ouvir a criança e o uso que será feito de suas falas. A esse respeito, deve-se procurar garantir que a pesquisa beneficie os interesses da própria criança, considerando que, enquanto conversa, ela pode estar aprendendo sobre si, construindo sua história e atribuindo significados às suas vivências. Cabe ainda ao pesquisador o entendimento de que as narrativas infantis não são homogêneas, pois são construídas na interação com diferentes parceiros e em distintos contextos, e, assim, não estabelecem sentidos de ‘verdade’ passíveis de generalização (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2010).

Diante dessas observações, tratar sobre a temática *família* com crianças pode envolver diferentes formas de promoção da escuta com distintos graus de intervenção direta do adulto pesquisador.

Nesse cenário, alguns estudos ilustram, a partir de seus objetivos de investigação, modos diversos de se estudar significações de família em crianças em distintos contextos de pesquisa.

Rabinovich e Moreira (2008) investigaram, por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, os significados atribuídos por crianças paulistas de seis a dez anos, oriundas de diferentes locais e grupos socioeducacionais, às suas famílias e aos diferentes membros que a compõem (de antemão mencionados no roteiro pelas pesquisadoras: pai, mãe, irmãos, avô e avó). Sob os mesmos moldes, como continuidade ao estudo anterior, Moreira, Rabinovich e

Silva (2009) estudaram esses significados com crianças baianas de seis a doze anos. Já Pereira, Lira e Pedrosa (2011) desenvolveram uma pesquisa sobre os processos de significação de família com crianças de três a cinco anos em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade do Recife, utilizando-se da observação videogravada de brincadeiras em grupo e da promoção de conversas individuais sobre a temática. Martins e Szymanski (2004), por sua vez, se propuseram a abordar as significações de família em crianças institucionalizadas, com idades entre cinco e oito anos, por meio também da observação videogravada de situações de brincadeira.

Como referido anteriormente, em linhas gerais, a consideração desses estudos remete à utilização de diferentes recursos metodológicos para se chegar até a criança e possibilitar uma escuta abrangente e contextualizada. Tais recursos impõem, cada qual ao seu modo, limites e possibilidades à construção de dados relevantes sobre família a partir da ótica infantil. A ‘espontaneidade’ das significações, por exemplo, pode ser alçada com êxito em situações de maior liberdade das crianças. Em contraposição, alguns elementos importantes podem deixar de ser mencionados nestas situações, demandando forte direcionamento por parte do pesquisador. É fato, porém, que tudo isso tem relação direta com os propósitos específicos de cada pesquisa, que podem ser mais bem contemplados por um método do que por outro. Ter em mente essas reflexões ajuda a não perder de vista a compreensão de que os resultados não podem ser observados por si mesmos, mas visualizados em um contexto situado de produção.

Direcionados sobretudo aos conteúdos das respostas das crianças, os resultados encontrados por Rabinovich e Moreira (2008), bem como por Moreira, Rabinovich e Silva (2009), sob uma análise qualitativa, apontaram para uma significação de família que perpassa o cuidar. Destaca-se, nos dois estudos, a exploração proposta pelas autoras acerca dos significados atribuídos a pai, mãe, irmão, avô e avó, de modo a caracterizar cada um deles. Ressalvadas as diferenças entre as atribuições de sentido dadas pelas crianças dos distintos locais e grupos socioeducacionais a esses ‘personagens’, o aspecto afetivo experienciado nas relações estabelecidas com eles se mostrou evidente. As autoras ressaltaram, especialmente, a relevância dada aos irmãos como figuras importantes nas vivências de parceria das crianças: brincadeiras, ações de ajuda, mas, também, situações de atrito.

Em análise quantitativa envolvendo os resultados obtidos nos Estados de São Paulo e da Bahia e visando complementar e integrar as análises qualitativas anteriores, Carvalho, Moreira e Rabinovich (2010) constataram que as concepções da criança sobre quem faz parte da família refletem mais a convivência com outros parentes (avós, tios e primos) do que apenas a coabitação (geralmente envolvendo a família nuclear). Além disso, embora a família

tenha aparecido como necessidade básica, lugar de pertencimento e de identidade, as crianças tiveram dificuldade em definir o seu conceito. Considerando a presença dessa dificuldade já entre os adultos (teóricos), as autoras referiram: “parece que as crianças têm razão: família é uma daquelas coisas que todo mundo sabe o que é, mas pouca gente sabe definir” (p. 423).

Ainda com base nos resultados dos dois primeiros estudos citados, Carvalho, Rabinovich e Moreira (2010), também sob análise quantitativa, destacaram os aspectos de gênero e de posição na rede familiar, identificando diferenças mais nítidas, em termos de atribuições/atividades familiares (cuidar, cuidar da casa, alimentar, sustentar/trabalhar, educar/ensinar/orientar, disciplinar/mandar, permitir, ajudar, proteger/apoiar, dar amor/carinho, dar coisas, brincar, substituir, aconselhar/dar exemplo, ser amigo/fazer companhia/compartilhar segredos, defender, brigar/pirraçar), entre as gerações (avós, pais, irmãos) do que entre os gêneros masculino (pai e avô) e feminino (mãe e avó).

Pereira, Lira e Pedrosa (2011), por sua vez, preocupando-se, para além dos conteúdos das respostas infantis, com os processos de significação, observaram como crianças pequenas em interação apreendem ao seu modo, com ferramentas culturais disponibilizadas em seu meio, os múltiplos objetos culturais que estão ao seu alcance, a exemplo do objeto *família*. ‘Brincando de família’ e falando de seus ‘personagens’, as crianças sinalizaram elementos que perpassam esse grupo social. Significações foram alçadas a partir da explicitação daqueles que julgaram compor uma família, da consideração de diferenças nas atividades desempenhadas por estes, da referência às distintas relações estabelecidas entre os ‘personagens’, e, especialmente, da própria forma como conduziram suas construções lúdicas com os parceiros.

A observação do modo como as crianças constroem, compartilham e negociam significados em suas interações com pares de idade e adultos foi maximizada no estudo anterior, por meio do convite feito por um dos pesquisadores a grupos de quatro ou cinco participantes para ‘brincarem de família’, definindo-se em uma conversa prévia com todos eles quais ‘personagens’ comporiam a situação lúdica. Envolvidos no entrecruzamento dos diferentes interesses e motivações infantis para brincar ‘desse’ ou ‘daquele’ jeito, com ‘esse’ ou ‘aquele’ ‘personagem’, os significados sobre família puderam ser observados no curso de sua construção no campo interacional assim estabelecido, circunscrito por elementos singulares a cada um dos presentes no dado contexto coletivo social e historicamente situado.

Em momento posterior à brincadeira, uma conversa individual do pesquisador com cada criança, auxiliada por fotografias do momento lúdico e material para desenho, funcionou como uma nova oportunidade para se falar de família e construir significados a esse respeito,

aprofundando aspectos anteriormente apresentados, bem como abordando outros, e, então, ampliando as possibilidades de compreensão sobre os processos de significação de família.

Por fim, em se tratando do estudo de Martins e Szymanski (2004), observou-se que, apesar de as crianças investigadas terem “histórias de vidas familiares conturbadas” compartilhadas com “várias pessoas diferentes, muitas vezes sem nenhum grau de parentesco ou consanguinidade” e estarem naquele momento vivendo em uma instituição sob a responsabilidade do Estado, elas apresentaram, em suas brincadeiras, “uma família nuclear harmoniosa” (p. 185). No entanto, as autoras sinalizam que tais crianças não necessariamente pareceram demandar esse tipo de organização familiar, mas, sim, cuidados, atenção e afeto. Desse modo, apontam para a discussão em termos da adequabilidade de distintos contextos de desenvolvimento (variados tipos de organização familiar e instituições) às necessidades biopsicossociais de crianças e adolescentes.

Na direção deste último trabalho citado, reforça-se mais uma vez que discutir *família* a partir da voz de crianças que se encontram distantes desse grupo social e inseridas em instituições de acolhimento realça reflexões acerca das circunscrições do desenvolvimento nesses dois contextos com base na competência infantil de falar, expressar, seus entendimentos, anseios, necessidades e desejos.

Diante disso, colocam-se algumas questões no presente estudo: que compreensões crianças acolhidas institucionalmente revelam ter sobre família? Como constroem, compartilham e negociam significados sobre esse grupo social e seus membros? Como percebem e atribuem sentidos aos contextos *família biológica* e *instituição de acolhimento*, presentes em suas histórias de vida e alvos de tantas considerações por parte dos adultos envolvidos com o percurso institucional?

2.5 Os objetivos de pesquisa

A partir do referencial teórico apresentado e dos questionamentos sinalizados acima, o presente estudo objetivou identificar e investigar processos de significação de família em crianças de 3 a 6 anos acolhidas institucionalmente na cidade do Recife.

Especificamente, buscou-se: a) escutar crianças institucionalizadas, sob diferentes formas de expressão, acerca do tema *família*; b) observar como papéis e relações familiares são experienciados por essas crianças em brincadeiras de faz de conta, procurando inferir possíveis significações atribuídas a objetos e situações e compartilhadas no grupo de brinquedo; c) analisar *o que é ser, como é ser e o que fazem* os ‘personagens’ existentes na

família segundo as crianças; d) perceber como os contextos *família biológica* e *instituição de acolhimento* são compreendidos e significados por elas.

3 MÉTODO

OU... DO QUE SE FEZ PARA CONSTRUIR OS DADOS

Considerando o objetivo geral da presente pesquisa, cujo interesse se voltou à investigação de processos de significação de família em crianças institucionalizadas, optou-se por uma abordagem qualitativa para a coleta e a análise dos dados. Estudos qualitativos pautados na observação e em conversas com crianças (CARVALHO et al., 1996; LIRA; PEDROSA, 2007; MENELAU, 2009; PEDROSA, 2004, 2005; PEDROSA; CARVALHO, 2005; SOLON, 2008) alicerçaram todo o desenvolvimento metodológico explicitado a seguir.

3.1 Os locais da pesquisa

Para o encontro do pesquisador com os locais de realização da pesquisa, um caminho precisou ser percorrido. O ponto de partida foi a realização de um levantamento nos dados disponibilizados pelo Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE) em sua página na internet¹⁴ acerca das instituições de acolhimento da cidade do Recife com perfil de atendimento a crianças, de ambos os sexos, entre 3 e 6 anos. Feito esse levantamento, buscou-se a anuência da Meritíssima Senhora Juíza da Primeira Vara da Infância e da Juventude da Capital para a realização do estudo (ANEXO A). Com a sua concordância, pôde-se submeter o projeto de pesquisa à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE), obtendo-se permissão para sua efetivação (ANEXO B).

Após o parecer do Comitê de Ética, entrou-se em contato com a primeira instituição de acolhimento, por meio telefônico, a partir do qual foi agendada uma visita. A equipe técnica da instituição se mostrou bastante disponível a colaborar com o estudo, porém, em se tratando de uma entidade sob a responsabilidade do Governo do Estado, referiu a necessidade ainda da autorização da Superintendência de Atendimento à Criança e ao Adolescente (SEACAD). O projeto foi, então, submetido à apreciação desta Superintendência, que, representada pela Gerente de Medidas Protetivas, autorizou a realização da pesquisa, mas sem expedir nenhum documento formal, apenas por contato telefônico com as entidades à medida que acontecia a coleta de dados.

Entretanto, ao passo que se aguardava a autorização da SEACAD, estabeleceu-se contato com outra instituição de acolhimento, desta vez não governamental. Durante visita,

¹⁴ www.tjpe.jus.br

em conversa com a assistente social da entidade, apresentou-se a proposta de realização da pesquisa, esclarecendo-se os objetivos que se pretendia alcançar, os procedimentos metodológicos e os cuidados éticos a serem adotados. Atentou-se à disponibilidade institucional e à existência de crianças elegíveis como participantes, em número mínimo de quatro. Resguardadas essas condições, encontrou-se o primeiro local de pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver APÊNDICE A) de cada criança participante foi apresentado pelo pesquisador e assinado pela direção da instituição, preservando-se o caráter ético de adequado conhecimento do participante (ou de seu responsável, quando se trata de crianças, como foi o caso) acerca do estudo, riscos possíveis e benefícios esperados¹⁵. Ressalta-se, porém, que o cuidado não se restringiu apenas ao responsável legal pelas crianças, mas, sobretudo, a estas, buscando-se o seu interesse de participação (entendido como consentimento) a cada atividade de pesquisa empreendida, de modo a não constrangê-las. Esse cuidado foi imprescindível, uma vez que elas não tinham autonomia de decisão e estavam sob a tutela tanto de um Juiz quanto de uma entidade. Somado a isso, destaca-se a consideração da criança como cidadã, sujeito de direitos, em momento peculiar de desenvolvimento, devendo-se impedir a sua colocação em situações de risco social (KRAMER, 2002).

Os mesmos passos de entrada foram dados em cada nova instituição contatada para participar da pesquisa, diferenciando-se apenas o profissional com quem se estabeleceu a primeira conversa.

A primeira instituição participante, daqui em diante referenciada pela letra A, estava localizada em um bairro de periferia da cidade do Recife e contava com oito crianças acolhidas na situação de coleta de dados da pesquisa. Estas eram acompanhadas por uma assistente social, duas estudantes de pedagogia em trabalho voluntário e cuidadoras que se revezavam em duplas nos ‘plantões’ diurnos e noturnos, além de uma cozinheira responsável pela alimentação.

Já com a autorização da SEACAD, pôde-se retornar à primeira entidade visitada. No entanto, na ocasião, o critério de quantidade mínima (quatro) de crianças elegíveis não foi contemplado, pois existiam apenas duas crianças acolhidas na faixa etária de 3 a 6 anos. Sendo assim, esta instituição não compôs o quadro de participantes.

¹⁵ Esclarece-se que, apesar de já se contar com a anuência da Meritíssima Senhora Juíza da Primeira Vara da Infância e da Juventude da Capital para a realização do estudo e, conseqüentemente, o seu consentimento enquanto representante legal de todas as crianças institucionalizadas, se considerou eticamente importante também a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao responsável pela instituição de acolhimento, a fim de que este pudesse igualmente consentir com a participação das crianças.

Outra instituição de acolhimento da rede estadual foi, então, contatada. Aqui nomeada pela letra B, localizava-se em um bairro nobre do Recife e contava com um total aproximado de 40 crianças acolhidas no momento de realização do estudo. A equipe era formada por psicóloga, assistente social, pedagoga e enfermeira, além de cuidadoras e pessoal de suporte às necessidades de uma casa com grande quantitativo de infantes (âmbitos de alimentação, higiene, segurança).

A terceira instituição participante, chamada de C, era uma organização não governamental. Estava localizada em um bairro de periferia do Recife e contava com nove crianças. Psicóloga, assistente social e cuidadoras desempenhavam suas funções de acompanhamento aos acolhidos.

A quarta e última instituição, referida pela letra D, fazia parte da rede estadual. Localizava-se em um bairro mais próximo da região central da cidade e tinha aproximadamente 20 crianças acolhidas, que eram assistidas por uma equipe técnica (psicóloga, assistente social, pedagoga e enfermeira), cuidadoras e uma equipe de apoio e manutenção.

Outra instituição com perfil de atendimento a crianças na faixa etária da pesquisa ainda foi consultada sobre a possibilidade de participação, porém não dispunha de crianças elegíveis na ocasião.

Considerando o quadro de entidades existentes na cidade do Recife, cujo grupo de crianças atendia aos critérios de participação na pesquisa (idades entre 3 e 6 anos, tempo mínimo de um mês de acolhimento e número mínimo de crianças nessas condições na instituição igual a quatro), a coleta de dados contemplou a totalidade das possibilidades no cenário existente durante o período de sua realização entre os meses de fevereiro e maio de 2011.

3.2 Os participantes

Participaram da pesquisa 24 crianças, sendo 15 meninos e 9 meninas, com idades entre três anos e sete anos e um mês¹⁶, tal como é possível observar na Tabela 1. Destas, sete

¹⁶ Como se pode constatar no Quadro 1, duas crianças participantes (um menino e uma menina) tinham idade superior ao intervalo etário definido para o estudo. A opção pela participação delas se deveu à tentativa de maximização da formação de grupos diante da quantidade de crianças elegíveis nas instituições, bem como, em um dos casos, ao cuidado em não deixar apenas a criança em questão naquele dado momento fora da coleta, o que poderia despertar nesta algum sentimento de exclusão ou rejeição. Além disso, ponderou-se que a idade de sete anos e um mês não era tão discrepante para fins do estudo.

estavam na instituição A; oito na instituição B; cinco na instituição C e quatro na instituição D, como mostra a Tabela 2.

Tabela 1 – Quantidade de meninos e meninas por idade

Idade	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	Total
Nº de meninos	3	2	7	2	1	15
Nº de meninas	2	1	2	3	1	9
Total	5	3	9	5	2	24

Tabela 2 – Quantidade de meninos e meninas por instituição

Instituição	A	B	C	D	Total
Nº de meninos	4	5	4	2	15
Nº de meninas	3	3	1	2	9
Total	7	8	5	4	24

Os participantes estavam há pelo menos um mês acolhidos e suas histórias de vida e situação processual no Poder Judiciário não foram conhecidas pelo pesquisador. A opção por não acessar essas informações justificou-se por um cuidado em minimizar possíveis influências que o conhecimento da história de vida das crianças pudesse vir a ter sobre a análise dos dados obtidos na pesquisa. Acredita-se que perseguir a pergunta *O que crianças acolhidas institucionalmente revelam em suas interações compreender sobre família?* direciona o olhar e a escuta do pesquisador para as próprias crianças, tentando-se, a princípio, evitar ‘contaminações’ pela voz adulta escrita nos documentos.

Como é possível observar na Tabela 3, sete crianças estavam de um a dois meses institucionalizadas. Outras sete tinham entre três e quatro meses de acolhimento. Também sete tinham entre 13 e 18 meses. Uma estava há 22 meses acolhida. E duas encontravam-se acolhidas há mais de dois anos.

Tabela 3 – Quantidade de crianças por tempo de institucionalização

Tempo de institucionalização	01 a 02 meses	03 a 04 meses	05 a 06 meses	07 a 12 meses	13 a 18 meses	19 a 24 meses	+ de 24 meses
Nº de crianças	7	7	--	--	7	1	2

Quanto à idade no momento da institucionalização, a Tabela 4 mostra que seis crianças foram acolhidas com idades entre um e dois anos; oito com idades entre três e quatro anos; e dez com idades entre cinco e seis anos.

Tabela 4 – Quantidade de crianças por faixa etária no momento da institucionalização

Idade no momento da institucionalização	01 a 02 anos	03 a 04 anos	05 a 06 anos
Nº de crianças	6	8	10

Dois grupos de irmãos, com três membros cada, fizeram parte da pesquisa, embora nem sempre estes tenham participado conjuntamente. O Quadro 1 sinaliza quem são eles com os símbolos ⁽ⁱ⁾ e ⁽ⁱⁱ⁾, bem como compila todas as informações destacadas sobre os participantes.

Quadro 1 – Informações gerais dos participantes

	Criança ¹⁷	Sexo/Idade ¹⁸	Tempo de institucionalização			Idade no momento da institucionalização
			Anos	Meses	Dias	
Instituição A	Caio ⁽ⁱ⁾	M/3;3	--	02	02	3;1
	Douglas	M/3;8	01	04	16	2;4
	Gabriela ¹⁹	F/3;5	01	05	10	1;8
			--	01	02	3;4
	Marina ⁽ⁱ⁾	F/6;7	--	03	02	6;4
	Luciano ²⁰	M/4;4	01	09	25	2;6
			01	10	15	
	Renan ^{21 (i)}	M/5;10	01	04	16	4;6
01			05	06		
Suely	F/7;1	01	05	06	5;8	
Instituição B	Artur ⁽ⁱⁱ⁾	M/7;1	--	03	13	6;9
	Carlos	M/5;5	--	04	10	5;1

¹⁷ Todos os nomes citados são fictícios.

¹⁸ A notação indica o sexo da criança (F = feminino; M = masculino) e sua idade em número de anos e meses.

¹⁹ A criança conta com dois períodos de institucionalização, separados por um intervalo de 2 meses e 22 dias em que ela passou fora da instituição em ambiente não conhecido pelo pesquisador.

²⁰ A criança apresenta duas contagens de tempo de institucionalização, em virtude de ter participado duas vezes da coleta de dados.

²¹ Idem.

	Cristiane	F/±6;0 ²²	--	04	18	±6;0
	Eduardo	M/3;1	--	01	02	3;0
	Jonas	M/6;9	--	01	04	6;8
	José ⁽ⁱⁱ⁾	M/5;11	--	03	05	5;7
	Thaís ⁽ⁱⁱ⁾	F/4;5	--	03	05	4;3
	Viviane	F/5;9	--	02	22	5;7
Instituição C	Diego	M/6;3	--	02	25	6;0
	Gustavo	M/5;0	--	02	23	4;10
	Hugo	M/5;2	01	04	25	3;9
	Karla	F/6;2	--	01	02	6;1
	Ruan	M/5;11	01	01	14	4;10
Instituição D	Breno	M/4;3	01	01	16	3;1
	Francisco	M/5;8	04	03	04	1;5
	Raquel	F/3;0	--	03	04	2;9
	Vânia	F/5;6	03	06	12	1;11

3.3 O pesquisador e a auxiliar de pesquisa

A partir de uma perspectiva que considera a ação de atribuir sentidos e significados a si mesmo e ao mundo como um processo de construção situada, relacional e dialógica, conhecer as características do pesquisador se faz tão necessário quanto o conhecimento daquelas relativas ao pesquisado (SILVA, 2003; SOLON, 2008). Nesse sentido, destaca-se o papel ativo do pesquisador na produção dos dados.

Como enfatiza Silva (2003, p. 79),

[...] o pesquisador aqui não é concebido como alguém que, de fora da situação, produz conhecimento sobre ela. Ele está implicado nesse processo de produção da narrativa do participante, com suas intervenções, sorrisos, posturas, enfim, com a simples presença e com os discursos que essa presença evoca quando e no confronto com o participante.

Sendo assim, apresenta-se a seguir o pesquisador, que, implicado diretamente nos fluxos interacionais constitutivos do presente estudo e na ação de alçá-los ao status de dado, participou dos processos narrativos das crianças.

²² A idade é aproximada, tendo em vista que a instituição de acolhimento não possuía a Certidão de Nascimento (original ou cópia) da criança para, assim, precisar sua data de nascimento.

Pedro Paulo, 24 anos, pardo, psicólogo, mestrando em Psicologia, morador de cidade situada na Região Metropolitana do Recife, solteiro, sem filhos. Na Graduação, estudou a compreensão social de crianças pequenas. Estagiou na Vara da Infância e Juventude, acompanhando avaliações psicossociais conduzidas por profissionais do Juizado nos processos de adoção. Estagiou ainda em programa municipal de acompanhamento a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

Além do pesquisador, uma auxiliar de pesquisa contribuiu com alguns momentos da coleta de dados. É fato que suas características também circunscreveram fluxos interacionais, e, assim, é igualmente relevante apresentá-la aqui.

Melina, 24 anos, parda, estudante do último ano do Curso de Graduação em Psicologia, moradora do Recife, solteira, sem filhos. Em sua formação acadêmica, dedica-se ao estudo da compreensão social de crianças pequenas. Realiza estágio na área Clínica em um Núcleo de Psicologia Gestáltica voltado ao atendimento de pessoas de todas as idades, oriundas de camada social de baixa renda.

Destaca-se a parceria construída entre o pesquisador e a auxiliar de pesquisa em experiências anteriores de pesquisa. Tal parceria possibilitou a realização de um trabalho numa sintonia marcada pelo claro entendimento e a imbricação dos objetivos do estudo e do método de investigação. Sintonia efetivada em trocas e ajustes levados a cabo por olhares ou poucas palavras no decorrer da coleta de dados.

3.4 Os materiais utilizados

Para a realização da pesquisa, utilizou-se material diverso, direcionado para cada etapa da coleta de dados.

Para o registro das situações de observação e de conversas foram utilizados câmera de filmagem com cartão de memória e tripé para apoio da câmera. Depois de realizadas as gravações, para a construção do *corpus* de pesquisa e banco de dados, foram utilizadas mídias de DVD para cópia dos registros originais.

Durante as sessões de brincadeira, objetos²³ (supostamente sugestivos de brincadeiras de faz de conta social em que papéis são protagonizados) foram deixados à disposição das crianças para manuseio: indumentárias usadas por adultos e crianças de ambos os sexos, lençol, colchonete, caixas vazias, anteparos, utensílios diversos etc. O apêndice B detalha todos os objetos presentes nas sessões.

Nos encontros individuais posteriores com cada criança, além dos instrumentos para gravação em vídeo e cópia dos registros, contou-se com três fotografias de momentos significativos da sessão de que a criança participou, escolhidas pelo pesquisador em suas primeiras observações da videogravação, e também com material para desenho composto por papel, lápis de cor e giz de cera.

3.5 Os procedimentos de coleta

Após concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver APÊNDICE A) por parte do responsável pela instituição de acolhimento, de modo geral, buscou-se garantir algum tempo de livre contato entre o pesquisador, a auxiliar de pesquisa e as crianças participantes da pesquisa no intento de propiciar alguma aproximação entre eles. Entretanto, este período inicial não aconteceu em todas as instituições.

Na instituição A, o período de conhecimento perpassou algumas visitas à instituição e participação em atividades de rotina das crianças (atividade com a estudante de pedagogia, brincadeira livre, lanche). Na instituição C, as crianças puderam se aproximar dos adultos pesquisadores apenas na visita de apresentação do projeto de pesquisa, mas esse momento minimamente os fez conhecer uns aos outros, contribuindo para isso o espaço físico da instituição, que não era amplo, e a disponibilidade das cuidadoras e da equipe técnica em facilitar a aproximação. Já nas instituições B e D, o pesquisador e a auxiliar de pesquisa tiveram o contato com as crianças em momento anterior à coleta restrito àquelas que, por ventura, encontravam-se nas dependências comuns da instituição na breve ocasião da visita de apresentação do projeto de pesquisa.

²³ Esclarece-se que, a fim de minimizar o risco da sugestão por parte dos pesquisadores de determinada(s) significação(ões) de família por meio dos materiais disponibilizados aos sujeitos, foi realizada uma consulta prévia a crianças entre quatro e sete anos acerca de que objetos deveriam estar hipoteticamente disponíveis em uma 'brincadeira de família'. Tais crianças colaboradoras encontravam-se matriculadas em uma creche com características parecidas com as do CMEI e não participaram do estudo como sujeitos. A faixa etária estabelecida para este momento anterior à coleta foi propositadamente aproximada daquela que seria contemplada nas oficinas; no entanto, considerou-se a necessidade de colaboradores um pouco mais velhos, por estarem em uma etapa de desenvolvimento que permitisse falar mais facilmente de situações imaginadas. Grande parte dos objetos citados pelas crianças mostrou-se consonante ao que já havia sido pensado pelos pesquisadores, com base em experiências de pesquisa anteriores.

Não se pode avaliar a repercussão do maior ou menor contato inicial nos modos de se portar das crianças frente aos adultos ‘estranhos’ que, na situação de pesquisa, lhes propunham uma situação também, no mínimo, ‘estranha’ de brincadeira.

Sempre consultadas, na medida de seu entendimento, acerca da disponibilidade em participar de uma atividade de brincadeira numa sala com o pesquisador e a auxiliar de pesquisa, as crianças, divididas em grupos de quatro ou cinco, reuniam-se sentadas em círculo com aquele e eram então convidadas a ‘brincar de família’.

Foi assim construído um conjunto de seis sessões videogravadas, com média de 33 minutos de duração. Tais sessões foram chamadas de oficinas, uma vez que se dizia o mote da brincadeira. Nas instituições A e B, foram realizadas duas oficinas em cada; e, nas instituições C e D, foi realizada uma oficina em cada.

As crianças participavam da situação proposta num *setting* lúdico previamente organizado com objetos à disposição, desempenhando ‘personagens’ que admitissem integrar um grupo familiar. Inicialmente, com a mediação do pesquisador, escolhiam e negociavam em conjunto o ‘personagem’ da família que cada uma desempenharia na brincadeira. Enquanto isso, os objetos ficavam guardados em duas caixas próximas ao grupo, em local de fácil alcance das crianças, mas sendo apenas liberados para uso quando todas já tinham definido os seus ‘personagens’.

Com a permissão para pegar os objetos, as crianças podiam brincar ‘livremente’. Entretanto, configurava-se uma brincadeira não tão ‘livre’ assim. Isso porque, ao longo da sessão, perguntas recorrentes do pesquisador instavam-nas a referir, entre outras coisas, que ‘personagem’ vivenciavam, quais atividades este fazia e o que acontecia no faz de conta. Essas perguntas poderiam ser consideradas uma ‘entrevista’, mas realizada de modo não habitual, ou seja, com roteiro flexível ajustado às ações das crianças, tornando-as semelhantes àquelas feitas em uma conversa informal. Aqui se reconhece que as perguntas realizadas, por vezes, podiam interromper fluxos interacionais ou dar novos rumos a estes, e também incomodar as crianças, estando claro o papel ativo do pesquisador no curso de construção do dado.

Além do pesquisador, a auxiliar de pesquisa também estava presente na oficina, responsabilizando-se pelo manuseio da câmera e cuidando para um bom procedimento de videogravação. Algumas vezes, ela ajudava na mediação do processo de definição dos ‘personagens’, bem como fazia perguntas às crianças no decorrer da brincadeira. De todo modo, suas intervenções eram bem menos frequentes que as do parceiro pesquisador.

Cabe salientar que o uso da videogravação como recurso metodológico foi escolhido por maximizar os ganhos de observação, uma vez que possibilita ao observador recorrer ao registro, tal como ele ocorreu na situação de coleta, repetidas vezes, em diferentes sequências, de modo a ampliar sua precisão e capacidade de apreensão e análise do fenômeno investigado (CARVALHO et al., 1996; PEDROSA; CARVALHO, 2005). Ressalta-se que tal procedimento de gravação em vídeo foi utilizado em outros trabalhos em instituições de acolhimento (MARTINS; SZYMANSKI, 2004; MENELAU, 2009), preservando-se a todo tempo as imagens das crianças, de modo a se impossibilitar a sua identificação. A esse respeito, é importante destacar que, na presente divulgação escrita dos resultados do trabalho (ver capítulo RESULTADOS E DISCUSSÃO), situações foram descritas, porém, resguardando-se sempre a identidade das crianças e das instituições, por meio da utilização de nomes fictícios. Levando em conta a necessidade de apresentação impressa de algumas imagens, o trabalho técnico de embaçamento visual contribuiu igualmente nessa direção. Todos os registros videogravados foram armazenados em DVD em laboratório, sob a responsabilidade do pesquisador.

As oficinas aconteceram em salas disponibilizadas pelas instituições. Na instituição A, foi indicada para a realização da pesquisa uma sala em que eram guardados brinquedos para as crianças e estava reservada para o possível trabalho de um profissional de Psicologia que, por ventura, viesse a integrar o corpo institucional. No momento da coleta, os brinquedos foram retirados, ficando apenas o espaço livre com um tapete, um sofá, um armário baixo com a parte intermediária vazada (com fim de possivelmente funcionar como uma mesa de estudo) e um ventilador.

Na instituição B, contou-se com uma sala, que, em virtude de ser muito ampla, precisou ser dividida pela metade, de modo a circunscrever um espaço menor para a brincadeira. Todavia, não necessariamente as crianças permaneceram no espaço delimitado pelo pesquisador com a utilização de cadeiras de plástico. No espaço, além dessas cadeiras e de uma mesa, não existiam outros objetos.

Na instituição C, o espaço para realização da oficina precisou ser organizado na sala de entrada da instituição, local de passagem. Com a colaboração das cuidadoras e da equipe técnica, isolou-se o espaço com alguns móveis, tornando-o mais circunscrito e livre.

Na instituição D, a oficina aconteceu em uma sala em que eram guardados e disponibilizados brinquedos às crianças. Por ficarem em local visível e não poderem ser retirados da sala, os objetos foram cobertos com lençóis, tirando-os do alcance visual imediato.

Como se pode observar, distintas organizações de espaço (o meio imediato de ação das crianças) circunscreveram de modo diferente as sessões de brincadeira realizadas nas instituições.

Em um segundo momento da pesquisa, dois dias após a oficina de que participou, cada criança individualmente conversou com o pesquisador sobre família. A conversa (também gravada em vídeo) tinha como ponto de partida a lembrança da sessão de brincadeira. Este era o mote para as perguntas iniciais do pesquisador, que seguia um roteiro flexível sobre o quê e como perguntar, sempre de modo ajustado à interação estabelecida com a criança naquele momento. De modo geral, retomavam-se os ‘personagens’ surgidos na brincadeira de família, buscando o entendimento das crianças sobre *o que é ser, como é ser e o que faz* cada um deles; e daí ampliando os pontos de conversa, por vezes, abordando os contextos *família biológica* e *instituição de acolhimento*. A esse respeito, ressalta-se que, embora respeitassem eixos norteadores e algumas perguntas-chave, as conversas podiam abordar aspectos para além daqueles previstos inicialmente.

Essas conversas, que podem ser consideradas entrevistas individuais semi-estruturadas, contribuiriam com a construção dos dados da pesquisa (CARVALHO et al., 2004). Esclarece-se, contudo, que a opção pelo termo ‘conversa’ se deve à busca por uma definição do encontro como sendo algo mais do que uma entrevista tradicional (SOLON, 2008), apresentando um caráter mais fluido e auxiliado por um material de apoio facilitador da expressão verbal e do desenho.

Assim, como material ‘impulsionador’ da conversa, foram paulatinamente utilizadas três fotografias escolhidas de momentos significativos da sessão (ver APÊNDICE C) e, em alguns casos, também lápis e papel para desenho.

As fotografias, diretamente retiradas da videogravação, foram selecionadas pelo pesquisador, que, para isso, respeitou os seguintes critérios: presença de todas as crianças na primeira imagem; realização de atividade relacionada à temática *família* por uma ou mais crianças nas imagens seguintes.

Como forma de expressão complementar, a depender da demonstração de interesse infantil, a criança podia ser ainda convidada a desenhar uma família, estendendo-se o diálogo com o pesquisador.

Compôs-se um conjunto de dados formado por 25 conversas individuais²⁴, cuja duração variou de sete a 48 minutos, dependendo da disposição da criança em abreviar ou

²⁴ Duas crianças conversaram individualmente com o pesquisador duas vezes, em virtude de terem participado de duas oficinas distintas. A participação dupla dessas crianças se deveu à necessidade de formação de um grupo

estender esse momento interacional e de uma avaliação preliminar do pesquisador com relação ao quanto as informações tratadas eram suficientes para os fins da pesquisa. De todo modo, os encontros persistiram, em geral, de 18 a 30 minutos.

Em se tratando do espaço em que aconteceram tais encontros, nas instituições A e D, contou-se com o mesmo local de realização das oficinas. Na instituição B, foi utilizada uma sala em que as crianças costumavam ter aula de reforço com uma professora. Na instituição C, o pesquisador conversou com as crianças em seu quarto.

3.6 Os procedimentos de análise

De caráter qualitativo microgenético, a análise partiu da observação repetida das videografações com fins de alçar dados para problematização e discussão do problema de pesquisa.

Nesse sentido, na primeira etapa, cada sessão de observação foi vista por mais de uma vez, com o intuito de serem selecionados episódios que contemplassem os objetivos traçados para o estudo (PEDROSA; CARVALHO, 2005), ou seja, segmentos de registro reveladores de uma sequência interativa em que se pudessem alçar comportamentos das crianças indicadores de aspectos concernentes aos processos de significação de família investigados.

As sessões foram observadas tanto a partir do olhar atento do pesquisador ao conjunto total da videografação, sem o estabelecimento anterior de um foco, como tendo por base um olhar focado, a cada observação, em um participante individualmente, contemplando assim todas as crianças e também o próprio pesquisador e a auxiliar de pesquisa. As observações globais permitiram a construção de um conjunto de anotações facilitadoras do posterior recorte de episódios. Já as observações focais resultaram em um mapeamento das ações das crianças e dos adultos pesquisadores a cada minuto de gravação, possibilitando uma visualização minuciosa do entrecruzamento de acontecimentos nos fluxos interacionais levados a cabo nas oficinas.

Para a compreensão mais detalhada acerca da forma como o empreendimento de análise nesse momento inicial ocorreu, é preciso destacar a fundamental importância dos procedimentos de seleção (recorte) e de transcrição de episódios.

com duas outras crianças que ainda não haviam participado do estudo. Como a 'brincadeira de família' sempre serviu de mote para a conversa, reforçando a ideia de não se tratar de uma entrevista tradicional, a realização do segundo momento de diálogo foi necessária. Em situação diversa, uma outra conversa não aconteceu em virtude da recusa da criança.

A seleção partiu do olhar aguçado do pesquisador, balizado por seu embasamento teórico e questionamentos acerca deste. Adotou-se, assim, uma postura metodológica de que o dado é construído, não existindo independentemente do observador. Salienta-se, contudo, que tal construção do dado é decorrente da imbricação entre a teoria e o observado, bem como da articulação dos procedimentos metodológicos com as perguntas perseguidas, tendo em vista a constituição de um conhecimento científico compartilhável, dada a explicitação clara dos critérios utilizados (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999; PEDROSA; CARVALHO, 2005).

Durante o processo de transcrição gradativa dos episódios, foi novamente possível o diálogo constante com os dados e a consequente (re)formulação de perguntas norteadoras da exploração destes. À medida que se estreitou o contato do pesquisador com o observado, indícios, suposições e respostas provisórias foram explorados, revendo-se argumentos teóricos subjacentes a cada uma dessas direções, de modo a reafirmar ou não as pistas que conduziram a elas. Tudo isso, evidentemente, orientou a observação de outros episódios que ainda seriam transcritos (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

A partir, então, desse suporte metodológico, cada sessão de observação foi analisada por meio da descrição das falas e expressões verbais e da mímica corporal que integra o esforço interacional e comunicativo de crianças na tematização de brincadeiras de faz de conta sobre família. Também receberam cuidadosa atenção outras ações que compõem o brincar infantil, em especial, conversas de negociação da criação, distribuição e experimentação de papéis dos membros da família.

No que se refere à segunda etapa da pesquisa, a exemplo do procedimento empregado por Solon (2008), trechos das conversas individuais com as crianças foram selecionados e transcritos. A seleção dos recortes visou alçar as significações construídas, negociadas e relacionadas por elas à temática de investigação do estudo.

Destaca-se o entendimento de que cada momento do presente estudo buscou atender a um ou mais objetivos específicos, numa clara relação entre objetivos perseguidos e meios e instrumentos metodológicos utilizados, de modo a que a análise conjunta dos resultados alcançados pudesse atingir o objetivo geral e responder ao problema de pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

OU... DO QUE SE REFLETE A PARTIR DOS DADOS

O desenvolvimento de um estudo demanda a construção de estratégias relacionadas a pontos importantes para a efetivação dos procedimentos metodológicos e a consequente produção de resultados. Nessa direção, em se tratando da presente pesquisa, cujo grupo de participantes caracterizou-se por crianças pequenas, elegeu-se a brincadeira como *locus* primeiro de investigação. Isso, por se entender que o brincar é uma atividade de alta prioridade motivacional nesse período do desenvolvimento, e, desse modo, figura como espaço privilegiado para a observação de aspectos importantes concernentes à criança e ao seu desenvolvimento (PEDROSA, 2005).

Observar crianças em situação lúdica, então, tem se revelado como uma estratégia produtiva para alçar sentidos e significados que elas atribuem a objetos e eventos de seu meio, para captar compreensões que têm sobre normas e valores presentes nas relações sociais de seu grupo de convivência, para recortar indícios de processos de significação que continuamente em suas vidas experienciam etc. Engajadas no brincar, elas empenham-se na realização de seus propósitos lúdicos com parceiros, revelando muito do que querem, sabem, ou idealizam (LIRA; PEDROSA, 2007; PEDROSA, 2005; PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011).

Nas oficinas, as ‘brincadeiras de família’ ganharam forma a partir das interações estabelecidas pelas crianças, mediadas pelas intervenções do pesquisador e da auxiliar de pesquisa. Para uma visualização global da construção desses enredos lúdicos, bem como do conjunto de dados, a caracterização e descrição geral do que aconteceu em cada sessão é apresentada a seguir.

Logo depois, abordam-se os ‘personagens’ apontados nas ‘famílias brincadas’ e nas conversas. Em seguida, do conjunto de dados construídos a partir das oficinas, episódios de brincadeira são descritos e analisados, numa exploração detalhada e minuciosa de pistas acerca de possíveis significações de família das crianças, alçadas dos seus ‘empreendimentos’ lúdicos com parceiros de idade e complementadas por suas conversas com o pesquisador.

4.1 Caracterizando e descrevendo as oficinas de família

Antes de iniciar propriamente a discussão sobre os processos de significação de família observados no *corpus* da presente pesquisa, é relevante caracterizar e descrever de

forma geral cada oficina realizada. Isso com vistas a permitir considerações mais globais sobre os dados que possam ser esmiuçadas/aprofundadas ao se recorrer ao nível criterioso de recorte e detalhamento dos episódios e das conversas individuais.

Oficina #1

Instituição: A

Crianças participantes: Caio (M/3;3); Douglas (M/3;8); Gabriela (F/3;5);

Luciano (M/4;4); Renan (M/5;10)

Duração: 35min52s

Constituída por cinco crianças, sendo duas delas irmãos reais (Caio e Renan), caracterizou-se especialmente pelo desenrolar de duas brincadeiras paralelas que se entrecruzaram pouco depois da metade da sessão. Após um difícil processo de definição de ‘personagens’, em que a permissão para a exploração e o manuseio de objetos foi dada com todos os participantes no papel de amigo, os ‘personagens’ da família foram melhor se caracterizando ao longo da construção lúdica. Assim, estabeleceu-se a interação de Gabriela e Luciano, que figuraram como mãe e filho, brincando durante bastante tempo com os objetos de maquiagem em um cantinho mais isolado da sala, na parte intermediária vazada de um armário. De outro lado, Renan, Caio e Douglas levaram a cabo suas interações a partir do estabelecimento de uma relação entre o pai e seus dois filhos, respectivamente. Embora existindo dois filhos, a relação entre irmãos não foi por eles caracterizada. A sessão seguiu com o claro desejo de Renan de construir uma casa. Sua vivência como pai aconteceu por ações pontuais e, principalmente, por breves momentos em que assim foi nomeado pelos dois parceiros, respondendo a estes quando solicitado. De igual modo, a relação mãe e filho entre Gabriela e Luciano constituiu-se por breves ações, ganhando maior consistência a partir do momento em que Renan, após algumas tentativas, conseguiu se inserir no enredo lúdico dos colegas e passou a também ser filho de Gabriela. Deste ponto em diante, o garoto dividiu-se entre ser filho em uma brincadeira e ser pai em outra, as quais persistiram concomitantemente.

Oficina #2

Instituição: A

Crianças participantes: Marina (F/6;7); Luciano (M/4;4);

Renan (M/5;11)²⁵; Suely (F/7;1)

Duração: 34min54s

Constituída por quatro crianças, sendo duas delas irmãos reais (Marina e Renan), caracterizou-se por relevantes processos de negociação dos participantes entre si e com o pesquisador. As crianças não tiveram dificuldades em apontar os ‘personagens’ da família, mas precisaram negociar longamente umas com as outras a assunção de cada um deles. Ao final do momento inicial de definição destes, iniciaram a exploração e o manuseio dos objetos como pai, filho e duas tias. Disputas de papel e de objetos permearam a relação entre as meninas em um primeiro momento, porém, tão logo, minimizada essa questão, elas engataram uma construção lúdica em que claramente exerceram os papéis de mãe (Suely) e filha (Marina). Por outro lado, em resposta ao pesquisador, costumaram sempre retomar o ‘personagem’ da tia, inicialmente escolhido, poucas vezes reconhecendo verbalmente que agora eram mãe e filha. Os meninos foram excluídos de qualquer possibilidade de inserção nessa brincadeira por Suely e, assim, viram-se enleados na opção de brincar de pai (Luciano) e filho (Renan). Luciano, algumas vezes, tentou trocar de ‘personagem’ com o parceiro, mas não obteve sucesso, na medida em que, em nenhuma de suas tentativas, foi reconhecido por este enquanto filho. A relação mãe e filha caracterizou-se por ações hierarquicamente autoritárias, aliada a referências a um ‘pai de mentirinha’ (ainda que estivessem presentes dois meninos na sessão que poderiam assumir o papel). Interessante que, em algumas situações, o desenrolar do enredo foi explicitamente negociado pelas meninas. Enquanto isso, a relação pai e filho foi pontuada basicamente por ações de cuidado.

²⁵ A idade de Renan sofreu alteração em virtude do tempo decorrido entre as duas sessões de que participou.

Oficina #3

Instituição: B

Crianças participantes: Carlos (M/5;5); José (M/5;11);

Thaís (F/4;5); Viviane (F/5;9)

Duração: 27min30s

Constituída por quatro crianças, sendo duas delas irmãos reais (José e Thaís), caracterizou-se pela construção de uma brincadeira envolvendo os ‘personagens’ pai (José), mãe (Viviane), filho (Carlos) e filha (Thaís), com ações de cuidado (fazer comida, ninar bebê) dos primeiros para com os últimos, enquanto estes se envolveram menos frequentemente em ações conspícuas relacionadas a família. Um ponto de destaque consistiu na ação de José (como pai) pegar o telefone de brinquedo dentre os objetos disponíveis e encabeçar o faz de conta de uma ligação para a polícia queixando-se dos colegas por eles estarem “bagunçando”. Esse fato suscitou questionamentos do pesquisador que visaram abordar possíveis sentidos e significados ligados à referência criada pelo garoto de recorrer à polícia em uma situação de ‘bagunça’.

Oficina #4

Instituição: B

Crianças participantes: Artur (M/7;1); Cristiane (F/±6;0);

Eduardo (M/3;1); Jonas (M/6;9)

Duração: 26min20s + 10min02s²⁶

Constituída por quatro crianças, perpassou a existência do pai (Artur), da mãe (Cristiane) e dos filhos (Eduardo e Jonas), mas também trouxe um novo elemento aos ‘personagens’ da família: a consideração da mulher/namorada. Utilizando-se do recurso à narrativa da história do filme infantil *O Rei Leão*²⁷, Artur criou um enredo familiar para o leão, explicitando os integrantes da família, e, assim, considerando a relação horizontal (numa mesma geração) entre

²⁶ Aos 26 minutos e 20 segundos, a videogravação sofreu uma pequena interrupção em virtude da chegada de cuidadoras da instituição para dar remédio às crianças, sendo retomada logo em seguida por mais 10 minutos, aproximadamente.

²⁷ O REI Leão. Direção: Roger Allers; Rob Minkoff. Roteiro: Irene Mecchi; Jonathan Roberts; Linda Woolverton. Produção: Don Hahn. [S.I.]: Walt Disney Productions; Buena Vista Pictures, 1994. 1 DVD (88 min).

parceiros amorosos. Interessante que esta relação apareceu também no posterior enredo de brincadeira das crianças. Outro ponto relevante consistiu no relato de Artur sobre uma possível vivência de ter sido levado com dois irmãos (José e Thaís, da Oficina #3) e duas outras pessoas (certamente outros irmãos) para a Gerência de Polícia da Criança e do Adolescente (GPCA). Essa narrativa teve espaço em dois momentos da sessão e ganhou seu contraponto na brincadeira de faz de conta, quando Artur (no papel de pai, assim como agiu José na Oficina #3) pegou o telefone de brinquedo e fez como se estivesse ligando para a GPCA para se queixar dos colegas por ele estarem “bagunçando”. Indagações do pesquisador buscaram explorar possíveis sentidos e significados relacionados a polícia nas considerações do garoto que giravam em torno da temática *família*.

Oficina #5

Instituição: C

Crianças participantes: Diego (M/6;3); Gustavo (M/5;0); Hugo (M/5;2);

Karla (F/6;2); Ruan (M/5;11)

Duração: 31min01s

Constituída por cinco crianças, abarcou a grande ocorrência de verbalizações entusiasmadas na exploração dos objetos. Contando, inicialmente, com o pai (Ruan), a mãe (Karla), o filho (Hugo), o avô (Diego) e o “tio do parque” (Gustavo), envolveu em seu transcorrer a existência de ‘personagens’ como o cozinheiro e o cabeleireiro, surgidos em grande imbricação com os objetos utilizados pelas crianças naquele dado momento. Mais para o fim da sessão, ganhou o contorno de um faz de conta envolvendo uma mãe e seus quatro filhos. A relação nesse ponto caracterizada foi verbalmente explicitada por Karla como envolvendo ações de cuidado da mãe para com os filhos. Além disso, configurou-se uma situação de demonstração de afeto do filho em relação à figura materna quando Hélio, claramente dirigindo-se à mãe (Karla), ofertou-lhe um presente.

Oficina #6

Instituição: D

Crianças participantes: Breno (M/4;3); Francisco (M/5;8);

Raquel (F/3;0); Vânia (F/5;6)

Duração: 31min02s

Constituída por quatro crianças, caracterizou-se pela grande ênfase infantil na assunção dos ‘personagens’ irmão e irmã. Embora pai e mãe tenham sido mencionados, e, de algum modo, em breves ocasiões, também escolhidos como papel a ser vivenciado, não receberam destaque nas construções lúdicas. Despertou atenção a clara menção à relação fraternal dos filhos, tendo sido referido em determinado momento por Francisco que a brincadeira era com “um bocado de filho”, seguindo-se a insistência de Vânia no sentido de que ela e Raquel seriam irmãs. Breno, desde o início, disse ser filho, sem necessariamente dirigir-se a algum parceiro como pai ou mãe. Raquel se esquivou de qualquer questionamento do pesquisador, não lhe respondendo e até distanciando-se dele, e explorou e manuseou objetos ao seu modo. E Francisco ‘flutuou’ entre os ‘personagens’ que naquele instante lhe deveriam ser mais interessantes: mãe, irmão, girafa.

Tendo sempre em mente o panorama descritivo acima, busca-se, a partir desse ponto, mergulhar propriamente nas reflexões e discussões sobre família, a partir dos sentidos e significados construídos e compartilhados pelas crianças em sua situação peculiar de acolhimento institucional, compreendendo que se está analisando um *processo em curso* (BRUNER, 1983/2007, 1990/1997), efetivado nas diferentes interações com os pares e com os adultos pesquisadores, em um momento sócio-histórico circunscrito (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

4.2 Conhecendo os ‘personagens’ da ‘família brincada’

Um primeiro passo para a discussão das significações de família sob a ótica das crianças observadas é explorar quais ‘personagens’ surgiram nas ‘famílias brincadas’. A consideração sobre esse dado permite uma reflexão inicial sobre o que é e como se estrutura

um grupo familiar, podendo-se vislumbrar a ocorrência ou não de diferentes arranjos familiares.

O processo de negociação e escolha dos ‘personagens’ para a ‘brincadeira de família’, ocorrido no início de cada oficina, oferece pistas relevantes sobre quem faz parte do grupo familiar, segundo a compreensão das crianças. Entretanto, é preciso fazer algumas considerações a respeito da liberdade de cada participante para escolher e negociar com o parceiro a assunção de determinado ‘personagem’, não deixando de lado também intervenções do pesquisador e da auxiliar de pesquisa enquanto mediadores desse processo.

Nesse sentido, é importante não perder de vista, na presente análise, a possibilidade de uma dada criança, durante alguma oficina, ter sugerido um ‘personagem’ para a brincadeira, sem que ele fosse considerado um membro da família, mas, tão somente, visando contemplar sua motivação para desempenhar determinado papel, principalmente porque a escolha era fruto da negociação com os parceiros, mediada pelos adultos presentes, e, em alguns casos, o papel cobiçado podia já ter sido assumido por um colega, restando outros ‘personagens’ que não eram de seu interesse.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de os ‘personagens’ da família, boa parte das vezes, corresponderem ao número de componentes da brincadeira. Isso quer dizer: se existiam quatro crianças para participar da oficina, então, apenas quatro ‘personagens’ eram vivenciados. Por outro lado, em alguns momentos, a boneca foi alçada por alguma criança também como ‘personagem’, sendo nomeada como bebê ou filha. Além disso, em um episódio, uma menina recorreu à existência de um ‘pai de mentirinha’, ao responder o questionamento do pesquisador sobre o pai mencionado em suas interações com a parceira. Embora dois meninos compusessem o grupo, eles foram ‘excluídos’ pela garota em toda e qualquer tentativa de inserção em seu roteiro lúdico. Em outra situação, o pesquisador foi instado ao papel de pai por uma breve indagação de um garoto, o qual considerou que o referido ‘personagem’ seria vivenciado pelo adulto presente. Ainda assim, cabe considerar que a limitação no número de ‘personagens’ possíveis não impedia que outros fossem mencionados.

Tal limitação pôde ainda ser claramente minimizada na conversa posterior à brincadeira quando se perguntou a cada participante que outras pessoas poderiam fazer parte da família se existissem mais crianças para brincar.

Um problema inverso merece também ser destacado: é possível a hipótese de que, para alguma criança, a família podia se restringir, por exemplo, a um pai, uma mãe e um filho, mas ser necessário atribuir algum ‘personagem’ à quarta criança integrante da brincadeira.

Ter em mente essas considerações é sobremodo relevante na presente discussão sobre os ‘personagens’ da ‘família brincada’ das crianças. E, para ilustrar como aconteceu nas diferentes sessões videogravadas o processo de escolha e definição dos ‘personagens’ por elas, apresenta-se o Episódio #1.

Episódio #1

“Quem é que tem na família?!”

Carlos (M/5;5); José (M/5;11); Thaís (F/4;5); Viviane (F/5;9)

No início da sessão, após a apresentação de todo o grupo, o pesquisador explica: “A gente veio aqui pra brincar. Mas sabe do que é que a gente vai brincar? Vocês gostam de brincar, né?”. As crianças parecem um pouco dispersas. O pesquisador chama a atenção do grupo e continua: “Só que a gente vai ‘brincar de família’. Pode ser? Fazer de conta que aqui tem uma família? Pode ser?”. Após a concordância das crianças, ele pergunta: “E quem é que tem na família?”. José levanta a mão e responde: “Eu!”. Viviane comenta: “Eu não tenho não! Eu tenho um irmão!”. O pesquisador exclama: “É?!”. Viviane continua: “Eu tenho um irmão que foi pro... [Não se entende]”. Parece dizer: “E dois...”. Carlos pergunta: “Família? Família, é, tio²⁸?”. O pesquisador reitera: “E o que é que tem numa família?”. A auxiliar de pesquisa procura facilitar, dizendo: “O que é que tem numa família, minha gente?”. Carlos responde: “Coração...”. Contornando um momento de breve dispersão das crianças, o pesquisador insiste na pergunta acerca de que ‘pessoas’ tem na família. A auxiliar de pesquisa tenta mais uma vez ajudar nesse processo de definição dos ‘personagens’. O pesquisador volta-se para Carlos e pergunta: “Tu quer ser quem?”. O garoto diz que quer ser o filho. O pesquisador questiona Viviane: “E tu, Viviane?”. A garota não responde. Carlos sugere próximo ao seu ouvido que seja a filha. Ela aceita a sugestão do parceiro e afirma querer ser a filha. Carlos parece buscar a ideia de um ‘personagem’ para José. Viviane diz que José é o pai. Nesse instante, Carlos pergunta ao pesquisador: “O pai já é tu, né?!”. O pesquisador fala: “Quem é? Eu não tô na brincadeira não! A brincadeira é de

²⁸ É importante referir que, em muitos momentos, nas oficinas e nas conversas, as crianças dirigiam-se ao pesquisador e à auxiliar de pesquisa, chamando-os, respectivamente, de “tio” e “tia”. Igualmente, em muitas ocasiões, aqueles se referiam a si mesmos, ou um ao outro, perante as crianças, desse modo.

vocês!”. Viviane muda de ideia e diz que vai ser a mãe. Em seguida, afirma que Thaís será a filha, mas a colega não concorda. Pouco depois, Thaís volta atrás e diz que vai ser a filha. Viviane repete que será a mãe. José refere que vai ser o filho. O pesquisador retoma os ‘personagens’ com as crianças, lembrando que é uma ‘brincadeira de família’. Viviane diz que vai ser a mãe. José muda o ‘personagem’ e afirma que será o pai. Thaís também muda, dizendo que será a mãe. Carlos explicita: “A mãe já é ela [Viviane]!”. O pesquisador exclama: “Eita! E agora?”. Viviane responde: “Ela [Thaís] vai ser a filha!”. O pesquisador pergunta a Viviane: “Tu vai ser a filha?”. A garota diz: “Não! Eu sou a mãe e ela [Thaís] é a filha!”. Apontando para José e Thaís, Carlos diz: “E tem dois filhos! E eu sou o filho grande!”. Thaís afirma: “Três filhos!”. Não retruca a afirmação de Viviane. Todavia, numa última conferência, os ‘personagens’ ficam assim definidos: Viviane é a mãe, José é o pai, Carlos é o filho e Thaís é a filha. Tem início a ‘brincadeira de família’.

Figura 1 – Cenas do Episódio #1



O episódio acima é um exemplo de como a brincadeira era proposta pelo pesquisador e as crianças instadas a escolher e negociar seus ‘personagens’. Não diferentemente do que foi observado em estudo semelhante de Pereira, Lira e Pedrosa (2011), com crianças na faixa etária compreendida entre três anos e nove meses (3;9) e cinco anos e sete meses (5;7) em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em algumas oficinas o processo de definição dos ‘personagens’ aconteceu com maior fluidez e clara menção e caracterização dos participantes como determinado integrante da família; em outras, mesmo parecendo, sob um primeiro olhar, dispersar-se da proposição do pesquisador sem uma ‘definição formal’ dos ‘personagens’ que vivenciaríamos na brincadeira, as crianças indicaram suas compreensões sobre os componentes e os papéis familiares ao longo da construção lúdica, brincando efetivamente de ser esse ou aquele ‘personagem’, ou ainda, como aconteceu em uma oficina,

por meio de uma narrativa familiar baseada na história do filme infantil *O Rei Leão*, suscitada pela figura de um dos ‘personagens’ da película presente na parede da sala.

Negociações mais ou menos rápidas existiram, a depender das características dos parceiros e do campo interacional estabelecido no aqui e agora da situação. Em síntese, foram observadas sessões em que a negociação aconteceu mais rapidamente e outras em que o processo envolveu idas e vindas no diálogo do pesquisador, e, por vezes, da auxiliar de pesquisa, com as crianças.

A hipótese plausível de que alguns participantes apresentaram dificuldades em abordar o tema *família*, possivelmente em virtude de sua vivência de crise, decorrente do rompimento dos laços familiares e da inserção institucional em sua história de vida, não pode ser descartada, porém, perde força argumentativa no momento em que se tem como contraponto os dados do estudo de Pereira, Lira e Pedrosa (2011), tendo em vista que maior e menor facilidade de definição dos ‘personagens’, bem como recurso a elementos não relacionados imediatamente às próprias crianças, a exemplo da consideração de uma família de animais, foram também observados. Assim, para além de uma reflexão acerca de dificuldades de entendimento dos participantes e a busca por explicações possíveis para essa situação, torna-se mais saliente a discussão acerca das diferentes formas de a criança falar/expressar suas compreensões sobre família, indo desde a nomeação de seus integrantes, passando pela caracterização dos papéis constituídos por estes, até as interações estabelecidas dentro e fora do grupo.

É importante destacar ainda que, no momento de conversa com o pesquisador para a escolha dos ‘personagens’, algumas vezes, elementos que podem estar ligados às histórias de vida das crianças foram pontualmente trazidos à tona. Não é aqui de interesse saber se tais elementos de fato têm esse caráter; importa, sim, refletir sobre a relação estabelecida pela criança entre a proposta de se ‘brincar de família’ e o aspecto por ela comentado. É nesse ponto que se faz relevante considerar, no Episódio #1, o comentário de Viviane feito logo após a pergunta do pesquisador acerca de quem tem na família. A garota falou: “Eu não tenho não! Eu tenho um irmão! [...] Eu tenho um irmão que foi pro... [Não se entende]”. Disse algo ainda como: “E dois...”. Apesar de se mostrar um pensamento incompleto em termos verbais e ter se perdido parte da compreensão do áudio na videogravação, cabe levantar alguns questionamentos: será que Viviane respondeu que não tem uma família, resposta plausível em termos de se considerar uma vivência de acolhimento institucional distante do que ela entenda por família? Será que, para a garota, ela não tem família, mas tem um irmão, de modo a atribuir importância a esta figura e não ao grupo familiar em si, que envolveria a consideração

de outros integrantes? Por que sua rápida lembrança de um irmão no momento em que se pergunta quem tem na família? E, caso a última fala tenha sido corretamente compreendida, serão dois irmãos, dois outros integrantes, dois o quê? A expressividade do comentário de Viviane demonstra sua força a partir das questões suscitadas e, embora não se tenha respostas para elas, aguçam o olhar investigativo para a importância de um ou outro ‘personagem’. De todo modo, embora sua primeira referência, quando questionada a respeito da família, tenha sido o irmão, Viviane aceitou, em um primeiro momento, ser a filha e, em seguida, optou veementemente por ser a mãe, não mais comentando a existência do primeiro ‘personagem’.

Após a apresentação do modo como as ‘famílias brincadas’ começaram a se caracterizar e a conseqüente discussão do Episódio #1, expõe-se, na Tabela 5, o conjunto geral de ‘personagens’ escolhidos e vivenciados, ou apenas citados pelas crianças, seja no momento inicial ou no decorrer das oficinas, bem como a frequência de cada um no conjunto geral das seis sessões.

Tabela 5 – Frequência de ‘personagens’ no conjunto geral de oficinas

‘Personagem’	Frequência²⁹
Pai	6
Mãe	6
Mulher/Namorada	1
Filho	6
Filha	5
Irmão	1
Irmã	1
Tio	2
Tia	3
Avô	1
Avó	1
Amigo	2
Vizinho	1

²⁹ A frequência foi computada apenas uma vez em cada oficina, ainda que mais de uma criança tenha escolhido assumir o mesmo ‘personagem’ ou citado este.

Conforme a tabela acima, é bastante evidente a menção preponderante das crianças a ‘personagens’ que compõem um modelo de família nuclear: pai, mãe, filhos. Ressalta-se que, embora a filha tenha sido mencionada em frequência um pouco menor, deve-se levar em conta que isso pode ter relação com a composição do grupo, na medida em que, em três sessões, estava presente apenas uma menina, tendo esta assumido especialmente o papel de mãe; ainda assim, em uma delas, as bonecas foram consideradas filhas, e, em outra, por um breve momento a garota referiu ser a filha.

A presença maciça dos ‘personagens’ de uma família nuclear não significou, no entanto, que as ‘famílias brincadas’ seguiram necessariamente esse modelo. Ainda que, numa mesma sessão, ganhassem forma pai, mãe e filhos, estes podiam não estar ligados a um único agrupamento familiar, como foi o caso da Oficina #1, em que puderam ser observadas duas famílias: uma composta por pai e dois filhos e outra por mãe e filho. De igual modo, na Oficina #2, configuraram-se uma família formada por pai e filho e outra por mãe, filha e ‘pai de mentirinha’. Na Oficina #5, embora em algum momento tenha existido o ‘personagem’ pai, boa parte da sessão foi tomada pelo desenrolar lúdico de uma família constituída pela mãe e seus quatro filhos.

É importante lembrar também que o fato de os ‘personagens’ terem sido mencionados nas oficinas não significa que eles foram vivenciados nas brincadeiras. Nesse sentido, a avó, o amigo e o vizinho foram lembrados pelas crianças, mas não fizeram parte dos enredos lúdicos construídos nas interações dos pares. No caso do tio, da tia e do avô, eles estiveram mais fortemente presentes nas conversas das crianças com o pesquisador ao longo das oficinas, apresentando apenas ações pontuais.

Dentre os ‘personagens’ apontados, vale destacar a consideração daqueles que têm sua nomeação decorrente da observação de relações horizontais, aquelas implicadas numa mesma geração. O destaque é justificado pelo fato de que relações verticais (pai/mãe versus filho/a; avô/ó versus neto/a) são mais comumente representadas no contexto da brincadeira do que relações horizontais, como, por exemplo, sinalizam os dados de Bastos (2011), Maynard (2010) e Pereira, Lira e Pedrosa (2011). Diante disso, são alçados à discussão o irmão, a irmã e a mulher/namorada.

A indicação da presença do irmão e da irmã na família, sem fazer referência a de qual ‘personagem’ a criança gostaria de ser irmão, foi interpretada como sendo irmão do outro filho e, não, do pai ou da mãe, o que implicaria a consideração de um tio dentre os integrantes da família. Justifica-se essa interpretação por admitir que a criança estivesse se referindo a um ‘personagem’ mais próximo de suas relações cotidianas em que ela é filha dentre alguns

outros que convivem com o mesmo pai e mãe, portanto, convivem com irmãos. Contribui para essa interpretação o fato de um menino integrante do grupo, na Oficina #6, em meio a suas idas e vindas na escolha do ‘personagem’, passando por filho, mãe e, enfim, irmão, comentar que tem “um bocado de irmão” e, pouco depois, afirmar que na brincadeira existirá “um bocado de filho”.

No caso da mulher/namorada, ela apareceu primeiramente na narrativa de um garoto baseada no enredo da película infantil *O Rei Leão*, na Oficina #5. Em seu relato, a partir do filme, o menino fala da família do leão, citando os componentes familiares, dentre eles a mulher do leão, pouco depois, mais uma vez mencionada, agora como namorada. Em outro momento dessa oficina, o mesmo garoto, logo após afirmar que os dois outros meninos do grupo são seus filhos, ‘oferecendo-lhes comida’, diz que a colega presente na sessão é sua “namorada de mentirinha”. Interessante que, alguns minutos antes, acontece uma cena (que será descrita e analisada posteriormente) em que esta menina cobra enfaticamente dinheiro do parceiro, manuseando a carteira disponível dentre os objetos em busca desse dinheiro. A observação da cena propicia a clara lembrança de uma situação social em que a mulher cobra dinheiro do marido para algum gasto familiar.

Nas conversas individuais, a pergunta acerca de que outras pessoas poderiam fazer parte da família se existissem mais crianças para brincar possibilitou o reforço de alguns ‘personagens’ que tiveram menor destaque nas oficinas, como o avô, a avó, os irmãos, o tio e a tia, além de ampliar o cerne de integrantes do grupo familiar, com a menção à madrinha, por uma menina da Oficina #2 e um menino da Oficina #3, e ao padrinho, por este mesmo menino. Ainda foram apontados os primos por outra menina da Oficina #2, ao mencionar sua própria família, por um menino da Oficina #5, ao citar os nomes dos seus próprios primos, e por outro garoto dessa mesma oficina, ao comentar as relações entre ‘personagens’ da ‘família brincada’.

A madrinha também foi lembrada por uma menina da Oficina #3, quando fazia o desenho da família. No momento disponibilizado às crianças para desenhar, ainda que não fossem realmente desenhados, alguns ‘personagens’ figuraram na conversa paralela com o pesquisador: o pai, a mãe, o filho, a avó e a tia. Por vezes, a criança dizia estar desenhando os integrantes do próprio grupo de brinquedo.

Como ressaltado no início deste tópico, o não aparecimento de ‘personagens’ como a madrinha e o padrinho ao longo do momento lúdico pode ter decorrido da pequena quantidade de crianças em cada oficina. Diante da necessidade de escolha, os membros trazidos à brincadeira foram, possivelmente, os de maior visibilidade para as crianças. Por outro lado,

deve-se novamente lembrar que essa escolha certamente envolveu a motivação de cada criança para desempenhar um papel, as suas vivências particulares e a necessária negociação entre os parceiros. De igual modo, não se pode também desconsiderar a possibilidade de estes novos ‘personagens’ terem sido citados apenas para atender a uma expectativa de resposta suscitada pelo pesquisador na interação com a criança. Na contramão dessa hipótese plausível, tem-se a menção espontânea (isto é, não derivada de qualquer pergunta motivadora do pesquisador) de uma menina da Oficina #3 à madrinha, no momento do desenho, como referido anteriormente.

A partir desse cerne de ‘personagens’, a brincadeira e o momento de conversa individual apontaram algumas atribuições específicas para alguns deles, e também o modo como as relações familiares são recortadas pela ótica infantil; tudo isso revelando suas significações sobre família, construídas a cada instante nas interações com os parceiros e o meio social. É a esse respeito que será dedicado o tópico a seguir.

4.3 Explorando os episódios de família

O propósito de estudar processos de significação exige bastante cuidado no trato dos dados, na medida em que se faz necessário cercá-los criteriosamente com perguntas que abram e norteiem possibilidades de investigação para além propriamente de uma busca por respostas ‘concretas’ em termos de produto. Diferentemente de uma investigação que parte de perguntas *O que é isso?* em direção a respostas *É isso!*, tenta-se aqui voltar esforços para a compreensão/apropriação do *curso do acontecimento e suas possibilidades*. Os produtos, as respostas finais não são deixadas de lado, mas perdem o *status* de centro das reflexões e discussões e figuram como partes importantes do igualmente relevante curso de sua constituição.

Nessa direção, como ressalta Carvalho (1987), ao falar do que caracteriza o estudo do desenvolvimento humano, atenta-se para a natureza das questões formuladas, tendo em vista sua relação direta com os propósitos de investigação (na discussão da autora, o estudo em termos de causação ou de desenvolvimento) e, conseqüentemente, com a construção dos dados.

A esse respeito também, Carvalho et al. (1986) problematizam a análise de produtos e a análise de processos. As autoras refletem que o estudo do desenvolvimento humano pode partir da análise de indicadores comportamentais, por meio do acompanhamento de suas modificações temporais; porém, eles, por si só, não solucionam a questão acerca de *como*

foram estabelecidos/construídos/transformados. Não se quer, com tal explanação, valorar um ou outro modo analítico, mas expor limitações e possibilidades que precisam ser consideradas em consonância aos objetivos e métodos do trabalho investigativo.

No caso das reflexões propostas no presente estudo sobre os processos de significação de família experienciados pelas crianças nas duas situações de coleta de dados, esclarece-se que a análise não busca se prender exclusivamente ao apontamento de quais os ‘personagens’, quais as suas ações, quais as suas relações. *O que é ser, como é ser e o que faz* cada um deles são pontos válidos e necessários de se abordar na discussão das compreensões infantis sobre família, constituindo alicerce para se dispensar minuciosa atenção ao modo como tudo isso emerge, é negociado e construído nas interações com pares de idade e adultos, em um contexto social historicamente situado.

Tenta-se voltar o olhar para as interações em si, considerando que muitos dos conteúdos sobre família alçados dos dados não dizem respeito *a essa ou àquela* criança, não são significações *dessa ou daquela* criança, mas, sim, existem como tal a partir *dessa e daquela* criança naquela situação interacional específica, em um dado contexto social. Não se nega ou anula a existência de sentidos e significados próprios a uma criança; porém, estes não são colocados em um ‘vácuo interior’ de um sujeito, e, sim, abordados em seu lugar de construção e efetiva ocorrência: na interação com o outro.

Entende-se que jogos de posicionamento acontecem entre as crianças durante o brincar, bem como envolvem o pesquisador também, a partir das intervenções constantes deste em termos de questionamentos sobre que ‘personagem’ alguém vivencia e o que faz na ‘brincadeira de família’. Por várias vezes, ele posiciona a criança de algum modo, especialmente talvez no sentido da reflexão acerca de suas ações naquele momento e a relação destas com o ‘personagem’ da família. Se a criança é a mãe na brincadeira, por exemplo, o pesquisador a incita a refletir e explicitar o que faz uma mãe e quais relações interpessoais estão envolvidas na consideração desse papel.

A compreensão infantil de suas relações sociais circunscreve esses jogos, na medida em que conhecimentos prévios e expectativas sobre os parceiros (crianças e adultos) ao mesmo tempo limitam e possibilitam a negociação dos ‘personagens’ a serem brincados e os enredos lúdicos construídos no aqui e agora das situações (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004). Perceber que um colega exerce maior liderança naquele grupo de brinquedo específico, por exemplo, pode contribuir para a renúncia à disputa por um papel de autoridade em favor desse outro. Em outras palavras, o entendimento de que o parceiro é mais ‘forte’ (não no sentido físico, mas podendo englobá-lo) pode fazer com que uma criança

aceite ser o filho ou a filha, ainda que tenha maior vontade de ser o pai ou a mãe, em face de este ‘personagem’ já ter sido escolhido pelo colega ou antecipadamente reconhecido como sendo dele.

Por outro lado, não se nega a influência da motivação da criança em vivenciar determinado papel ou desempenhar certa atividade, e que isso pode ensejá-la a entrar em disputas. Nesse sentido, é preciso destacar que, no grupo de brinquedo, a todo tempo, motivações e interesses de uma entram em contato com motivações e interesses de outras e precisam ser equacionados no campo interacional assim circunscrito.

Com vistas a melhor compreender a dinâmica das interações dos ‘personagens’ das famílias representadas, serão discutidos mais à frente alguns trechos das videograções. Denominados de episódios, foram transcritos e analisados para ilustrar como, em uma brincadeira de faz de conta, as crianças constroem, negociam e compartilham significados, indicando compreensões de relações entre membros da família, papéis sociais desempenhados, atividades presentes no cotidiano familiar, entre tantas outras coisas.

Paralelamente, em determinados momentos, trechos de algumas conversas entre participante e pesquisador complementarão as reflexões sobre os diferentes aspectos abordados na análise. Compreende-se que as conversas auxiliadas por fotografias da oficina são alçadas na presente pesquisa como mais uma forma de se ouvir as crianças sobre família.

Por vezes, o diálogo com o pesquisador se mostra bastante ligado à brincadeira vivenciada pelos participantes, na medida em que estes se atêm à fotografia para contar o que aconteceu, o que está registrado naquele exato instante da imagem. Outras vezes, mencionam os ‘personagens’ segundo o que lhes vem à mente ou a motivação específica naquele momento circunscrito de interação com o adulto, sem necessariamente existir uma correspondência direta com a situação lúdica. Um aspecto que possibilita essa reflexão é o fato de, em algumas situações, a criança atribuir determinado ‘personagem’ a si e/ou a um colega e, ao longo da conversa, modificá-lo. Não se pode negar a possibilidade de isso ter acontecido na própria sessão de brincadeira. No entanto, a observação atenta das nuances não verbais ocorridas no novo encontro sugerem que a criança responde às perguntas do pesquisador conforme a sua percepção/entendimento sobre o que é pedido naquele exato momento sem a preocupação por uma busca na memória das informações de fato ocorridas na situação anterior.

De todo jeito, não se buscam aqui sentidos de verdade nas falas dos participantes, compreendendo-se, como Rossetti-Ferreira, Solon e Almeida (2010), que cada oportunidade de escuta das crianças é um novo momento, singular e circunscrito pelas características

próprias da interação dos parceiros no aqui e agora da situação. Nesse sentido, vale pensar também que o contexto de conversa é composto fisicamente apenas pela criança e o pesquisador, não se tendo a presença dos parceiros coetâneos. Assim, é possível que a criança agora tenha ‘maior liberdade’ para referir qualquer outro ‘personagem’ para si ou para um colega, tendo em vista a possibilidade de não entrar em conflito com outros interesses igualmente válidos como os seus. Quer-se dizer com isso que, por exemplo, se um garoto foi o filho na brincadeira em decorrência das circunstâncias estabelecidas na interação com os parceiros que o impediram de ser o pai (compreensão social de uma maior autoridade do parceiro somada ao intuito deste de vivenciar esse ‘personagem’), na conversa, ele pode, enfim, mudar o enredo da história e dizer ao pesquisador que era o pai na brincadeira e o colega era o filho. Essa possibilidade ficou claramente colocada no diálogo com uma menina, quando referiu como seria bom se a parceira não estivesse participando da brincadeira, pois ela seria a mãe e não mais a filha.

4.3.1 A construção e o desenrolar da brincadeira

Um primeiro ponto de reflexão e discussão diz respeito à construção das ‘brincadeiras de família’ e os seus consequentes desenvolvimentos. Nessa direção, cabe observar como as ‘famílias brincadas’ das crianças surgiram, ainda que, por vezes, não tenham sido definidos os ‘personagens’ no início da sessão ou estes não tenham ficado efetivamente claros. Além disso, ressalta-se a importância de também se observar os desdobramentos das relações interpessoais e as possíveis mudanças ocorridas no campo interacional ‘familiar’: trocas de ‘personagens’, busca por outros, separação de grupos de brinquedo, entrecruzamento de enredos. Todas essas situações colocam o olhar do pesquisador sobre um contexto lúdico que não é estático, se transforma, toma determinados rumos a partir do encontro de um participante com outro, numa situação circunscrita por aspectos diversos do mundo social e histórico e, especialmente, pelas instruções iniciais do adulto pesquisador e suas constantes intervenções verbais que colocam a criança em um incessante trânsito entre o faz de conta e reflexões sobre este.

A seguir, apresentam-se três episódios, os quais são analisados separadamente, com vistas a uma posterior reflexão conjunta, atendendo-se à necessidade de interligação dos trechos na busca por uma compreensão do desdobramento global. Os episódios foram recortados da Oficina #1 e compõem a descrição geral dessa sessão apresentada anteriormente.

O Episódio #2, apresentado logo adiante, encontra-se dividido em momentos, a fim de maximizar a atenção do leitor para a compreensão de seu desenrolar.

Episódio #2

Pai e filhos

Renan (M/5;10); Luciano (M/4;4); Douglas (M/3;8); Caio (M/3;3); Gabriela (F/3;5)

Momento #1

Em determinado momento no processo de definição dos ‘personagens’ da brincadeira, que finda por todas as crianças escolherem ser o amigo ou a amiga, Renan afirma querer trabalhar, querer “fazer uma casa”. No entanto, ainda não menciona qualquer ‘personagem’, mesmo após pergunta da auxiliar de pesquisa. Ele diz: “Eu quero trabalhar! Quero fazer uma casa!”. Em seguida, começa a descrever como construir uma casa, movimentando-se pela sala como se manuseasse cimento e transportasse objetos de um lugar para outro. Tendo sido permitido pelo pesquisador o acesso aos objetos, após explorar e levar alguns para um canto da sala, Renan repete que vai “fazer uma casa”. Em dado instante, ele pega o telefone de brinquedo e faz como se estivesse ligando para alguém. Na ‘ligação’, informa que quer “fazer uma casa”. Questionado pelo pesquisador, não responde para quem ‘está telefonando’. Volta a falar ao telefone, dizendo: “Eu quero telefonar com você! Eu quero fazer uma casa! Me ajuda a fazer uma casa! Tchau!”. Encerra a ‘ligação’.

Figura 2 – Cenas do primeiro momento do Episódio #1



Nesse primeiro momento do Episódio #2, é relevante considerar que os ‘personagens’ da ‘brincadeira de família’ não estavam ainda, de fato, definidos. Até, então, tinha-se o amigo

ou a amiga. Mas isso não impediu o início de um desenrolar lúdico, que ganhou ares da proposição do pesquisador posteriormente.

Não se pode atrelar diretamente a menção à existência de uma casa por Renan ao fato de ser uma brincadeira em que se teria uma família, mas é significativo que o garoto expresse veementemente o desejo de trabalhar na construção dessa casa e, em momentos posteriores, seja reconhecido pelos pares como um determinado ‘personagem’. Nesse ponto, é importante destacar que algumas ações de uma criança repercutem nos parceiros e esta repercussão, parte das vezes, retorna para a primeira, construindo um campo de regulação em que as ações desdobram-se a partir do incessante jogo interacional dos participantes (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996).

Momento #2

Pouco depois, Renan introduz novos elementos ao enredo de seu faz de conta. Pega uma bacia com um lençol dentro, leva até o local em que inicialmente dispôs alguns objetos e afirma que vai lavar roupa. Pega o lençol e manuseia-o como se estivesse lavando-o. Responde ao pesquisador que a roupa é dele próprio, mas não sinaliza qual é o seu ‘personagem’ na brincadeira. Logo depois, afirma que vai “fazer uma cama”, estendendo o lençol no chão.

Figura 3 – Cenas do segundo momento do Episódio #2



No segundo momento, observa-se ainda a indefinição de ‘personagem’, mas o faz de conta de Renan é incrementado com novas ações: lavar roupa, arrumar a cama. Embora não explicita o seu papel, o menino apresenta em seu roteiro lúdico elementos que são socialmente observados em contextos familiares. É verdade que não só nestes. Mas não se pode deixar de considerar que anteriormente propôs-se às crianças uma ‘brincadeira de família’, de algum modo circunscrevendo aquele espaço do grupo de brinquedo com a presença do pesquisador e da auxiliar de pesquisa. Desdobramentos posteriores contribuem para o argumento nessa direção.

Momento #3

Passado algum tempo, Renan diz: “Eu vou fazer um trabalho! Vou fazer uma casa! E o trabalho vai ser... E agora o trabalho vai ser bem grande!”. Manuseia brevemente novos objetos e retorna para o local em que deixou os que foram escolhidos no início. Em seguida, passa o pincel de barbear na parede da sala, de modo semelhante à ação de um pintor. Nesse entremeio, Luciano aproxima-se dele com uma esponja na mão e diz: “Sabão, pai!”. Renan observa rapidamente o objeto, mas parece não dar muita atenção. Luciano volta a explorar outros objetos fora do foco da câmera. Conversando com o pesquisador, Renan expressa: “Vou fazer trabalho! Vou fazer uma cama!”. De todo modo, não responde quem ele é na brincadeira. Nesse momento, Luciano volta e deixa uma pá próxima aos ‘objetos de Renan’.

Figura 4 – Cenas do terceiro momento do Episódio #2



No Momento #3, a ideia de trabalho atrelada à construção de uma casa retorna ao enredo desenvolvido por Renan e ganha o embelezamento da ação de passar o pincel de barbear na parede da sala. Aos olhos do observador, essa ação é bastante semelhante a de um pintor. No entanto, o mais relevante no trecho acima é a nomeação de um ‘personagem’ para o garoto. Manuseando uma esponja, Luciano demonstra o seu entusiasmo com relação ao objeto ao colega e no processo interativo chama-o de pai. Não se tem como saber ao certo o porquê de o menino tê-lo nomeado assim, se por um entendimento de que suas ações correspondiam às desse ‘personagem’ ou se apenas pela motivação de brincar dessa forma. É interessante que as ações de Renan não são desconexas a algo que se observa culturalmente de uma figura paterna. A verbalização de Luciano revela a ação de significar em curso, na medida em que elege o parceiro como pai e assim se dirige a ele, situando-o nesse papel. A reação de Renan, entretanto, parece indicar que esse significado não foi por ele compartilhado.

Momento #4

Já fora do foco da câmera, Luciano é chamado de pai por Douglas. Este diz: “Olha, pai!”. Luciano responde: “Dá não, menino!”. Agora sob o foco da câmera, Douglas apresenta um pano de prato a Renan, dizendo: “Ó, pai!”. Renan olha rapidamente, mas continua manuseando outros objetos. Douglas grita: “Paiê!”. Renan se volta para o parceiro, tenta pegar o pano de sua mão, mas não obtém permissão. Diz, então, que se trata de um lençol e orienta Douglas a colocar o pano no chão junto ao lençol que lá se encontra. Douglas retira o lençol do lugar. Ao ver, Renan diz: “Não, Douglas!”. Aproxima-se do parceiro e pega o lençol de sua mão, estendendo-o novamente no chão. Explica: “Aí agora eu tô fazendo a nossa casa!”. Douglas coloca o pano sobre o lençol e fala: “Olha aqui, pai!”. Em seguida, deita-se sobre o pano, dizendo: “Agora eu vou dormir!”. Pouco depois, levanta-se e arrasta o lençol com o pano em cima. Não responde ao pesquisador quem ele é na brincadeira. Ao perceber que Douglas retirou o lençol do lugar, Renan reclama brevemente, dizendo: “Não, Douglas!”. Nesse instante, é surpreendido pela oferta de um pote plástico por Caio. Recebe o objeto e, levando-o para o canto da sala, exclama: “A comida do bebê!”. Pouco depois, voltando a explorar alguns objetos, expressa: “Douglas, a nossa cama!”. O parceiro, que se encontra com o lençol junto ao sofá, começa a forrá-lo sobre este último, explicando: “A cama aqui!”.

Figura 5 – Cenas do quarto momento do Episódio #2



A observação do Momento #4 permite considerar que, embora o fato de ter sido chamado de pai por Luciano no momento anterior não tenha apresentado grande repercussão, ele desdobrou-se com a entrada de mais um menino no jogo interacional. Douglas que, até então, não tinha participado do enredo lúdico ora analisado, alçou como forma de inserção a atribuição do ‘personagem’ pai a Luciano inicialmente e, logo em seguida, mais fortemente, a Renan. Este, que na interação anterior com Luciano não se mobilizou ao papel de pai, mesmo

não tendo reconhecido verbalmente Douglas como filho, desdobrou indicações, orientações e reclamações relativas à ação de arrumar a cama, em um jogo de papéis que, de algum modo, se assemelha a um pai orientando um filho. Como refletem Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996), ao tratarem do conceito de *co-regulação*, pareceu existir um ajuste de Renan à proposta lúdica do parceiro, em um provável acordo de significados. Acrescenta-se ao possível entendimento de que Renan seja o pai na brincadeira a sua própria consideração da existência de um bebê para o qual ‘guarda a comida’.

Momento #5

Nesse entremeio, enquanto Renan envolve-se em outras atividades, ouve-se a seguinte frase de Gabriela: “É pra lavar os pratos quando comer, viu, filho?!”. Não é possível saber exatamente a quem a garota se dirige. Aparentemente, ela fala com Luciano. Nesse instante, Douglas aproxima-se dela, chamando-a de mãe e mostrando o lençol. Quando tenta deixar o objeto próximo à colega, recebe um grito dela, dizendo: “Não! Vai pra lá, Douglas!”. O garoto pega um sabonete que estava dentre os objetos próximos a Gabriela e deixa o lençol no meio da sala. Aproxima-se de Renan e oferta o sabonete, dizendo: “Toma, pai!”. Renan parece não dar atenção ao colega. Observa o lençol deixado no meio da sala e, então, o pega, reclamando: “Eita! Pega esse lençol, Douglas!”. O parceiro, mais uma vez, oferta o sabonete, dizendo: “Toma, pai!”. Renan pergunta: “Biscoito? É biscoito?”. Douglas parece responder: “É sabonete!”. Em seguida, cheira o objeto. Renan novamente estende o lençol no chão.

Figura 6 – Cenas do quinto momento do Episódio #2



No Momento #5, Douglas tenta introduzir um novo ‘personagem’ ao seu enredo lúdico. Ouvindo Gabriela aparentemente chamar Luciano de filho, eleva-a ao papel de mãe e assim dirige-se a ela. No entanto, é rechaçado pela colega. Diante disso, desiste de seu intento e retoma a sua brincadeira do ponto em que estava, ofertando um sabonete a Renan,

considerando-o pai. Embora o parceiro, em um primeiro instante, não dê atenção a sua investida, logo se vê, mais uma vez, envolvido na proposição.

Momento #6

Passado pouco mais de um minuto, após tentar se aproximar de Gabriela e Luciano, Renan afirma: “Eu vou trabalhar!”. Logo depois, perto dele, Caio olha o relógio no pulso e comenta: “Pai! Cinco horas, pai!”. Renan manuseia alguns objetos no canto da sala. Douglas oferta o sabonete, expressando: “Toma, pai!”. Ao mesmo tempo, Caio dirige-se a Renan, chamando-o também de pai. Renan continua manuseando os objetos. Exclama: “Filho!”. Pega o telefone e faz como se estivesse falando com alguém. Ao ver Renan fazendo de conta que está telefonando, Caio pede o telefone, dizendo: “Me dá, pai!”. Renan propõe a troca do telefone pelo relógio. Caio responde: “Não! Preciso de hora, pai!”. Ainda assim, Renan deixa o telefone com o colega. Tenta conseguir o relógio logo depois, mas não obtém sucesso. Os garotos voltam a explorar e manusear objetos diversos.

Figura 7 – Cenas do sexto momento do Episódio #2



No momento final do Episódio #2, a existência do ‘personagem’ pai passa a ser explicitamente compartilhada também por Caio, o qual agora se dirige a Renan encarando-o nesse papel. Além disso, em contrapartida, o significado inicialmente atribuído por Luciano de que Renan seria o pai e levado efetivamente a cabo por Douglas, passa a ser verbalmente reconhecido pelo próprio Renan, na medida em que agora se dirige a um colega chamando-o de filho.

O episódio relatado acima coloca o observador diante de uma ‘brincadeira de família’ que não esteve claramente delimitada desde o princípio, mas estabeleceu seus contornos à medida que as crianças foram assim lhe atribuindo sentido nas interações estabelecidas. É verdade que, em nenhum momento, elas verbalizaram que se tratava de um grupo familiar;

porém, não se pode desconsiderar o constante lembrete do pesquisador nessa direção. Embora não descrito, por mais de uma vez, o adulto retomou a palavra família em suas perguntas sobre os ‘personagens’ da brincadeira.

Agora cabe considerar o Episódio #3, apresentado a seguir, e observar como, em paralelo ao enredo dos meninos, aconteceu uma brincadeira de mãe e filho entre Gabriela e Luciano. Compartilhando de um mesmo espaço físico, o grupo de crianças da sessão pareceu dividir-se em duas brincadeiras, muito embora pontos de contato entre elas tenham ocorrido e um entrecruzamento direto posterior.

Episódio #3

Mãe e filho

Renan (M/5;10); Luciano (M/4;4); Gabriela (F/3;5); Douglas (M/3;8)

Pouco depois de se aproximar de Renan, chamando-o de pai, Luciano abandona esse faz de conta e passa a desenvolver com Gabriela outra brincadeira, que acontece concomitantemente àquela protagonizada pelo parceiro. Em dado instante, o garoto senta próximo a Gabriela embaixo da parte vazada de um armário e brinca, juntamente com a colega, com objetos de maquiagem, permitindo que ela passe o batom em sua boca. Alguns segundos depois, dirigindo-se a ele, Gabriela diz: “Filho, cadê o batom? Tome seu chapéu!”. Luciano coloca o boné. As crianças continuam a brincadeira, utilizando o batom, o pincel de maquiagem e o espelho. Passado algum tempo, ouve-se a seguinte frase de Gabriela: “É pra lavar os pratos quando comer, viu, filho?!”. Não é possível saber exatamente a quem a garota se dirige. Aparentemente, ela fala com Luciano. É nesse momento que Douglas se aproxima, chamando-a de mãe e mostrando o lençol. Quando o garoto tenta deixar o objeto próximo a Gabriela, ela grita: “Não! Vai pra lá, Douglas!”. Posteriormente, em resposta ao pesquisador, a menina afirma que é a filha e que está pintando. Ela brinca com o batom e o pincel de maquiagem. Nesse entremeio, Luciano manuseia um frasco e pergunta algo à colega sobre o objeto, chamando-a de mãe. Questionado pelo pesquisador acerca de seu ‘personagem’, o garoto diz ser o amigo. Gabriela e Luciano seguem a brincadeira com os objetos de maquiagem. Decorrido cerca de dois minutos, logo após usar um frasco como se fosse desodorante, a garota fala para o parceiro: “Vai tomar banho, viu, filho?!”. Em seguida, observa-o

colocar batom, e, então, orienta o uso, dizendo: “Tá bom, filho!”. Pouco depois, em virtude de Renan pegar uma carteira dentre os objetos próximos a Luciano e Gabriela, acontece um desentendimento entre os dois grupos da sessão.

Figura 8 – Cenas do Episódio #3



O Episódio #3 ilustra a construção de um faz de conta de mãe e filho, que, como o episódio anterior, não tinha os seus componentes verbalmente pré-definidos. Estes passaram a existir à medida que se estabeleceu o contato entre os parceiros de brincadeira. A aproximação de Luciano e Gabriela, ‘mediada’ de algum modo pelo interesse comum nos objetos de maquiagem, propiciou o desencadeamento de um *setting* em que uma mãe orienta o filho no uso de determinado objeto (no caso, o batom), bem como lhe ordena algumas atividades, a exemplo de lavar os pratos ou tomar banho.

Por outro lado, não se pode deixar de mencionar a possível existência de um ‘conflito’ entre ser mãe ou ser filha, da parte de Gabriela. De todo modo, é o primeiro ‘personagem’ que sobressai em suas ações e falas para com Luciano, sendo alçado por este em suas considerações. O garoto age em consonância a um filho, tal como é tratado pela parceira, compartilhando deste significado e reciprocamente atribuindo-lhe o papel de mãe. Não só ele a reconhece assim, como, por um breve instante, Douglas também. No entanto, a inserção deste na brincadeira é impedida pela menina.

Além disso, cabe comentar ainda o fato de Luciano responder que é o amigo e não o filho, como naquele instante está se portando diante de Gabriela. Nesse ponto, é preciso lembrar que, no processo de negociação e definição dos ‘personagens’ no início da sessão, o menino disse ao pesquisador que seria o amigo. A partir de então, ele pode ter criado a ideia de que a resposta esperada pelo adulto sobre o seu ‘personagem’ era a de que seria aquele inicialmente dito e não o efetivamente brincado. Essa possibilidade desperta a atenção para a negociação que persiste frente ao pesquisador, tendo em vista a compreensão da criança acerca daquilo que disse que ia ser e o que realmente está sendo.

Não se pode descartar também a hipótese de que o questionamento do pesquisador a respeito do papel que a criança desempenha na brincadeira durante seu curso pode confundir-la, pois implica uma reflexão sobre seu fazer, exigindo que ela saia do plano da fantasia para o plano da realidade. Na brincadeira (plano da fantasia), Luciano é filho, mas na realidade, plano em que é instado pelo pesquisador, ele é amigo da outra criança. Gabriela, entretanto, diante do mesmo instigamento, desliza de um papel para outro, ou seja, do de mãe para o de filha, mantendo-se no plano do faz de conta. Nesta hipótese, a situação de ‘entrevista’ em meio à brincadeira tem um grau de exigência maior para a criança, fazendo-a ‘suspender’ a fantasia para refletir sobre ela. Além disso, reconhece-se que esta é uma situação pouco frequente no lidar com a criança.

Comentados os Episódios #2 e #3, volta-se o olhar a partir deste ponto para o entrecruzamento de seus enredos em um novo episódio, salientando-se as transformações ocorridas na construção lúdica levada a cabo pelo grupo de brinquedo.

Episódio #4

Ser pai e filho ao mesmo tempo

Luciano (M/4;4); Renan (M/5;10); Gabriela (F/3;5); Caio (M/3;3); Douglas (M/3;8)

Momento #1

Ofertando os óculos de mergulho que estão consigo a Luciano, Renan parece querer ingressar na brincadeira constituída entre o colega e Gabriela. Ele diz: “Luciano, quer meu óculos?”. O colega responde: “Quero!”. Renan propõe uma troca: “Você vai me dar?”. Luciano oferta o espelho ao parceiro. Gabriela intervém na negociação dos meninos, dizendo a Luciano: “Não! Dá a ele não!”. Renan retruca: “Eu só vou ver, num é, Luciano?”. Gabriela se dirige a Renan: “Deixa eu botar o batom em tu!”. Ele permite. Assim, parece, enfim, ter a ‘autorização’ de Gabriela para brincar. Luciano observa e exclama: “Óia!”. Em seguida, posiciona o espelho na frente do rosto de Renan, dizendo: “Vê no espelho!”. Douglas ‘denuncia’ à auxiliar de pesquisa a ação de Gabriela colocar batom em Luciano. A menina questiona: “Pode botar, num é, tia?!”. A auxiliar não responde. Gabriela, então, continua sua brincadeira de maquiar Renan, orientando-o: “Fecha o olho pra eu passar!”. Alguns segundos depois, em

conversa com o pesquisador, Gabriela afirma que Renan é o filho. Logo após, diz ser a mãe. Acrescenta ainda que Luciano é o filho.

Figura 9 – Cenas do primeiro momento do Episódio #4



O Episódio #4 inicia com a tentativa de inserção de Renan na brincadeira de Luciano e Gabriela. Propondo uma troca de objetos, o garoto busca a aproximação com Luciano e o consequente partilhar de uma situação. Todavia, depara-se com o obstáculo da restrição de Gabriela, parceira de brincadeira de Luciano, que é superado quando permite que ela passe o batom em sua boca. O menino, assim, engaja-se no enredo em curso da colega e logo ganha o papel de filho.

É interessante destacar, porém, que a forma de inserção de Renan não é tranquilamente aceita no grupo. Isso porque uma situação problema é criada a partir da ‘denúncia’ feita por Douglas à auxiliar de pesquisa. As crianças são instadas a pensar sobre a aprovação ou não do adulto a respeito do uso do batom pelo menino. A inquietação provocada por essa incerteza pode ser devida à dúvida quanto à autorização ou não para se pintar e, então, se sujar, ou à compreensão social de gênero da criança que, muito comumente, delimita marcadores de gênero para os objetos em uso, tal como observado por Lira e Pedrosa (2007) e Lira (2009).

Momento #2

Enquanto acontece o início da brincadeira dos três colegas, após manusear objetos em um canto da sala, Caio aproxima-se de Renan, chamando-o: “Paiê!”. Renan não responde. Os garotos exploram e manuseiam objetos próximos um ao outro. Caio sai desse local pouco tempo depois. Transportando uma bacia com o lençol e outros objetos, Douglas parece dizer: “Bora, paiê!”. Ele deixa a bacia dentro de uma caixa de papelão e segue o manuseio de objetos diversos. Observando Luciano manusear uma garrafinha, Gabriela exclama: “Ô, filho!”. Em seguida, pega a garrafinha e pede para o pesquisador colocar água em seu

interior, mas tem o pedido negado. Luciano olha para Renan e comenta: “Ô, mamãe! Ele como tá!”. Gabriela ‘orienta’ Renan: “Perá! Tá muito!”. Ajuda o parceiro a se maquiar. Luciano pega o pincel de maquiagem da mão de Renan. Gabriela diz: “Não! Me dá aí! Me dá aí!”. Renan afirma: “Eu vou chorar!”. Repete o aviso uma segunda vez. O pesquisador intervém e pergunta quem ele é na brincadeira. Renan diz que é o pai e que está trabalhando. Passa, então, a manusear outros objetos.

Figura 10 – Cenas do segundo momento do Episódio #4



O Momento #2 possibilita constatar o entrecruzamento das brincadeiras discutidas nos Episódios #2 e #3. Os dois roteiros que aconteciam em paralelo ao longo da sessão agora se entrecruzam e ‘personagens’ são modificados/criados. Renan pode ser identificado como criança central, na medida em que parece vivenciar dois papéis concomitantemente, mas em roteiros distintos. Inicialmente, ele é pai na brincadeira com Douglas e Caio, tendo sido assim nomeado pelos parceiros. No decorrer da sessão, insere-se na brincadeira de mãe e filho protagonizada por Gabriela e Luciano, após algumas tentativas, ganhando o papel de filho. Entretanto, ele não deixa de ser o pai no faz de conta de origem. É assim nomeado nos chamados de Douglas e Caio, bem como dessa forma responde ao pesquisador em dado instante. Os parceiros persistem em instá-lo a esse roteiro, na medida em que não conseguem a inserção na brincadeira com Gabriela como mãe, como pode ser visto adiante.

Momento #3

Ao observar Renan passando o pincel de barbear no rosto, Gabriela pede: “Me dá aí pra eu passar nele [Luciano]!”. Renan responde: “Isso aqui é o meu!”. Pouco depois, pede à colega para colocar um pouco de batom no pincel de barbear, dizendo: “Mãe, coloca aqui em mim!”. Gabriela negocia: “Você vai me dar pra eu botar em Luciano?”. Renan responde: “Vou!”. Passa a manusear a carteira que acaba de pegar com Caio. Gabriela e Luciano brincam de se

maquiar, até que, em dado momento, a garota diz ao parceiro: “Agora, filho, vá tomar banho!”. Luciano responde: “Não!”. Gabriela fala: “Sai da brincadeira, Luciano!”. O garoto afirma: “Eu vou tomar banho!”. Levanta-se do local próximo a Gabriela. A menina indica o lugar em que Luciano deve ficar: “É aqui tomar banho!”. Renan queixa-se de Luciano por ele ter derrubado a carteira ao levantar, dizendo: “Mãe, ele derrubou minha carteira!”. Luciano pega um sabonete e retorna para o lugar em que estava. Em seguida, Renan afirma: “Eu vou pra escola!”. Logo depois, continua: “Mãe, me leva pra escola!”. Passados alguns segundos, arruma a bolsa escolar. Enquanto isso, Gabriela e Luciano continuam brincando de se maquiar. Renan diz ao pesquisador que é o filho e que ele vai à escola e faz tarefa. Acrescenta que a filha também faz isso.

Figura 11 – Cenas do terceiro momento do Episódio #4



A observação do Momento #3 permite considerar que Renan parece circular facilmente entre os papéis de pai e filho. Ele age como o primeiro quando instado por Douglas e Caio, como se vê no momento anterior, e como o segundo na interação com Gabriela.

No trecho descrito, sobressaem os chamados de Renan pela mãe, a qual é solicitada a intervir em três situações: quando ele deseja passar o batom; quando Luciano derruba a sua carteira; quando expressa o pedido para ir à escola. Vale destacar que a interação das três crianças possibilita vislumbrar, além da relação mãe e filhos, uma possível relação de irmãos em duas ocasiões: primeiramente quando Gabriela parece querer negociar o uso do batom com Renan para que possa passá-lo também em Luciano e depois no instante em que Renan queixa-se de Luciano a ela. A mãe ocupou, assim, o lugar de mediadora na relação dos filhos. De todo modo, opta-se por não dizer que os dois meninos se consideravam irmãos, pois não se sabe até que ponto para as crianças isso era verdade. Reflexões e discussões a respeito da presença dos irmãos na ‘brincadeira de família’, já iniciadas em tópico anterior, serão novamente realçadas mais à frente na presente análise.

Ainda sobre o momento acima, é relevante ressaltar a clara movimentação de Gabriela e Luciano entre os planos da fantasia e da ‘realidade’. Ao ter negada a sua ordem de que o filho fosse tomar banho, Gabriela não titubeia em mandar Luciano sair da brincadeira. Retirar o parceiro da situação lúdica é dizer-lhe que ele não está agindo de acordo com o roteiro estabelecido para o faz de conta e, sendo assim, deve estar fora deste. É, em consequência, reafirmar, de forma interpretativa (CORSARO, 1997/2011, 2009), a regra de obediência do filho à mãe, implícita nas relações sociais. Interessante que o garoto é chamado de filho quando lhe é dada a ordem para tomar banho e é chamado pelo nome quando convidado a sair da brincadeira. O trânsito entre o faz de conta e a ‘realidade’ é rapidamente efetivado pelas crianças.

Novos elementos trazidos por este episódio incrementam a análise da hipótese levantada anteriormente sobre a passagem da criança do plano da fantasia para o da realidade, quando instada pelo pesquisador a responder sobre o papel que ocupa na brincadeira. Luciano, a mesma criança que suscitou as reflexões anteriores, agora reage a Gabriela, sua parceira do brincar, de modo a satisfazê-la, admitindo que vai tomar banho para poder continuar na brincadeira, ação que tinha se negado a fazer. Ser filho é estar brincando; deixar de ser filho é deixar de brincar. Na ocasião comentada anteriormente, ele disse ao pesquisador que era amigo de Gabriela mesmo se comportando como filho dela no enredo lúdico. A pergunta do pesquisador exigia uma reflexão sobre sua brincadeira, portanto, virtualmente, ele precisava se posicionar fora da situação do brincar e, então, ele era amigo de Gabriela. Diferentemente, no episódio agora comentado, a exigência da parceira para que ele permaneça na situação lúdica é a assunção de seu papel de filho, referendada nas relações da macrocultura como devendo ser de obediência. Sendo assim, aqui ele se nega a sair do plano lúdico.

Momentos como estes analisados são especialmente relevantes para que se possa perscrutar a ontogênese infantil. A criança, instada pelas relações sociais com inúmeras informações, solicitações, negociações e conflitos, é impelida a organizar seu pensamento em planos distintos e este esforço é especialmente evidenciado no faz de conta (WALLON, 1934/1971, 1963/1986c), caracterizado como um espaço mental, portanto, virtual, embora apoiado por objetos e situações concretas que sugerem, mas ao mesmo tempo circunscrevem ações e relações sociais plausíveis (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Momento #4

Nesse entremeio, transportando objetos do chão para o sofá, Caio diz: “Eu vou embora, pai!”. Pouco depois, Renan avisa a Gabriela: “Mãe, vou pra escola!”.

Gabriela fala: “Espere eu! Eu vou ir com o meu filho!”. Renan coloca a bolsa nas costas. Enrolado no lençol, Douglas aproxima-se de Gabriela, dizendo: “Mãe, eu tô de roupa!”. Gabriela não dá atenção ao menino e segue brincando com Luciano. Renan, mais uma vez, dirige-se a ela: “Mãe, eu vou!”. Avisa: “Mãe, eu vou levar minha fita!”. Gabriela diz: “Vá sozinho! Vá embora sozinho!”. Renan parece perguntar: “Por quê?”. Ele tira a bolsa das costas e senta-se próximo a Gabriela e Luciano. Os três passam algum tempo manuseando colares, até que os dois últimos retomam a história do banho. Gabriela diz: “Eu vou dar banho em você!”. Luciano responde: “Não! Eu já tomei!”. Ela interpela: “Tomou não! Eu não vi você tomando!”. Pouco depois, manda o parceiro esperá-la para ir tomar banho. Em paralelo, Renan diz: “Mãe, tá começando a aula!”. Afirma ao pesquisador que vai à escola sozinho. Gabriela confirma. Luciano diz que vai com a mãe. A menina fala: “Ele vai para a escola comigo”. Renan comenta que na escola “é pra fazer tarefa”. Pouco depois, Gabriela fala para Luciano: “Agora, filho! Vá tomar banho, filho! Bora tomar banho!”. Os dois se posicionam perto da parede e a garota faz de conta que está dando banho no colega. Em seguida, Renan aproxima-se e pergunta a Gabriela: “Mãe! Pode levar isso [pincel de barbear, pincel de maquiagem] pra eu colocar nas meninas?”. Ela responde: “Pode não!”. O garoto indaga: “Ô, mãe, eu boto?”. Gabriela fala: “Bote!”.

Figura 12 – Cenas do quarto momento do Episódio #4



No momento final do Episódio #4, novamente se visualiza o entrecruzamento das brincadeiras, com o chamado de Caio pelo pai, além de se ter explícita a tentativa de inserção sem sucesso de Douglas no enredo lúdico com Gabriela.

A brincadeira agora se desenrola a partir do pedido de Renan, enquanto filho, para sua mãe (Gabriela) acompanhá-lo até a escola. A mãe, no entanto, embora esboce um cuidado

inicial de ir com o filho, logo deixa esse intento de lado e manda-o ir sozinho. Na sequência, investe na ação de dar banho no outro filho.

O conjunto dos três episódios analisados exige explicitar que os papéis de pai e filho não são excludentes, como podem ter sido na brincadeira das crianças da Oficina #1. Na construção lúdica encabeçada por Renan, embora fosse possível a assunção do papel de filho de Gabriela e a continuidade como pai de Douglas e Caio em um único enredo, não foi isso o que aconteceu, tendo em vista que os dois últimos meninos não foram considerados netos pela garota. Isso exigiria dos participantes a consideração de relações verticais em três gerações, a de filho, a de pai e a de avó, ideia relacional que não se tem expectativa de que esteja dominada por crianças dessa faixa etária (PIAGET; INHELDER, 1966/1980).

Como visto, duas brincadeiras desenvolveram-se com um participante em comum, mas este assumiu ‘personagens’ distintos, sem contemplar a complexidade das relações familiares observada no cotidiano. Interessante que, ao vivenciar papéis ‘hierarquicamente opostos’, Renan teve a possibilidade de experienciar situações alternadas de mando e obediência, de raiva e condescendência etc. Experimentação equivalente é tratada por Wallon (1934/1971), ao mencionar o bebê, que, em seu segundo ano de vida, passa alternadamente de um pólo a outro da mesma situação (dar e receber um tapa; esconder o rosto e descobrir o do outro; perseguir e fazer-se perseguido), como que para descobrir-lhe os aspectos opostos ou complementares e viver cada uma das emoções correspondentes. Segundo o autor, essa experimentação é importante para a criança conhecer as relações entre parceiros, a reciprocidade de suas ações, e também medir as consequências opostas de seus atos, responsabilizando-se de certa forma por estes.

Dois outros episódios contribuem ainda para a discussão sobre a construção e o desenrolar da ‘brincadeira de família’; eles são apresentados e discutidos logo mais.

Episódio #5

“Eu sou o filho de...”

Suely (F/7;1); Luciano (M/4;4); Renan (M/5;11); Marina (F/6;7)

Momento #1

Iniciando o processo de negociação e definição dos ‘personagens’ da ‘brincadeira de família’, Suely diz: “Eu vou ser a mamãe!”. Luciano fala: “Eu vou ser o pai!”. Renan expressa: “Eu vou ser o filho!”. Luciano muda de ideia: “Eu não vou ser o pai não! Eu vou ser o filho!”. Renan protesta: “Ah, não! Eu

sou o filho!”. O pesquisador pergunta: “Pode ter dois filhos?”. As crianças respondem: “Pode!”. Suely diz que Renan é filho dela. Mas, logo se corrige, afirmando que o seu filho é Luciano. Renan prontamente se aproxima de Marina, dizendo: “E eu sou filho de Marina, né, Marina?”. O pesquisador pergunta: “É, Marina?”. Ela faz um sinal negativo com a cabeça. Aparentando estar envergonhada, não diz qual o seu ‘personagem’. Suely se desloca para junto de Luciano e entrega o banquinho rosa, convidando-o a sentar. Os dois reiteram que são a mãe e o filho, respectivamente. Renan insiste em ser o filho de Marina. Apesar da insistência de Renan e dos outros dois colegas, Marina não aceita ser a mãe daquele. Suely expressa: “Eu quero ser tia Helena!”. Mas, em seguida, retoma o intuito de ser a mãe. Renan agora diz: “Eu sou o filho de Suely!”. A garota não aceita. Sobre Marina, Luciano comenta: “Ela quer ser nadinha!”. Marina ainda não sinaliza quem será na brincadeira. Nesse momento, Suely é a mãe, Renan é o filho e Luciano é o filho. Renan novamente diz que quer ser filho de Marina. A menina, por sua vez, não diz que ‘personagem’ será no faz de conta. Nesse entremeio, Suely expressa: “Eu quero ser o filho de Luciano!”. O pesquisador pergunta se os ‘personagens’ mudaram. Ela volta atrás e diz que Luciano é seu filho. Marina, enfim, decide que será a tia. Suely comenta: “A tia de Renan!”. Logo depois, diz: “Ô, tio, eu quero ser a tia!”. Marina exclama: “Não!”. Renan expressa: “Eu quero ser o filho de Luciano!”. Luciano fala: “É não!”. Suely insiste em ser a tia. Renan ameaça pegar a caixa de objetos e não permitir o acesso a Luciano. Este, então, prontamente diz: “Eu sou! Eu sou! Eu sou!”. Em resposta ao pesquisador, Renan afirma ser o filho e Luciano menciona que é o pai. Renan fala: “Eu sou o filho de Luciano! Luciano é meu pai!”. Marina não refere qual será o seu ‘personagem’. A respeito da colega, Suely afirma: “A tia também, tio!”. Marina aceita. A brincadeira começa.

Figura 13 – Cenas do primeiro momento do Episódio #5



Esse primeiro momento do Episódio #5 é mais um exemplo do modo como as crianças negociaram e definiram os seus ‘personagens’ na ‘brincadeira de família’. No entanto, não é esse o cerne da discussão agora. Quer-se, na verdade, focar a atenção nos desdobramentos da negociação de Renan para vivenciar o papel de filho. O garoto, desde o início da sessão, elegeu esse ‘personagem’ como sendo seu e, demonstrando compreender o aspecto relacional de tal definição, envidou esforços na busca pela complementação da afirmação *Eu sou o filho de...*

Ainda nos primeiros instantes, Renan chateou-se com a possibilidade de ter que disputar ou dividir a vivência do papel de filho com Luciano. Após ser rejeitado por Suely, insistiu bastante com Marina para ser o seu filho, mas não obteve sucesso e precisou instar outro parceiro a este lugar. Assim, passou a dizer-se filho de Luciano, conseguindo o seu aceite apenas depois de ‘chantageá-lo’ com os objetos.

É preciso atentar ainda que, no trecho acima, ‘personagens’ são ditos, escolhidos e negociados a partir de um encontro de motivações e interesses de uma criança e outra. Por vezes, o ir e vir de papéis parece acontecer muito rapidamente e numa fluidez de um campo simbólico em que o interesse de um pode estar atrelado à existência de interesse de outro. O *ser filho*, o *ser tia* etc. não se isola em si mesmo, mas está imerso, de forma processual – a exemplo das observações de Bruner (1983/2007), ao estudar a aquisição de linguagem com díades mãe-bebê –, em um cerne de sentidos e significados ali colocados por diferentes parceiros, os quais a todo tempo regulam-se um pelo outro.

Momento #2

Em dado instante da brincadeira, Renan expressa: “Eu vou pra escola!”. O pesquisador pergunta: “Quem é que vai pra escola?”. O garoto responde: “Eu!”. Suely retruca: “É eu, tio, que eu tô com bolsa!”. Renan protesta: “É não! Me dá minha bolsa!”. Logo depois, complementa: “Eu sou o filho de Suely!”. A menina não fala nada e segue manuseando objetos. Em resposta a uma pergunta do pesquisador, diz que é a titia. Passados alguns segundos, experimentando a peruca na cabeça, Luciano diz a Renan: “Ó o meu cabelo, filho!”. Renan verbaliza algo que não se entende. Pouco depois, organiza objetos e diz: “Eu vou levar pra escola!”. Após algum tempo manuseando e explorando objetos diversos, ele comenta: “Vou levar remédio pra escola!”. Coloca alguns objetos dentro de uma pasta pequena com zíper. Respondendo ao pesquisador, diz que é o filho e que ele vai à escola e faz tarefa. Mais adiante, Luciano afirma ser o pai,

referindo que ele vai à escola. Entretanto, transcorrido cerca de um minuto, o garoto diz algo a Renan chamando-o de pai. O parceiro prontamente expressa: “Eu sou o filho!”. Depois de alguns minutos de exploração e manuseio de objetos, com a esponja na mão, Luciano se aproxima de Renan, dizendo: “Bora tomar banho, filho!”. Falando com o pesquisador, afirma que o colega e ele próprio são filhos. O pesquisador indaga: “Quem é que vai dar banho?”. Luciano responde: “Renan!”. Entretanto, faz de conta que está dando banho no parceiro. Encerra a atividade e volta a manusear outros objetos. Nesse entremeio, após ouvir Suely chamar Marina de filha e pedir o avental, Renan fala: “Oi, mãe!”. Em seguida, faz um comentário que não se entende sobre o avental. Suely expressa: “Tu tá brincando não, Renan!”. O garoto manuseia objetos e observa Luciano brincando com outros em uma bacia. Ele pede ao colega: “Me dá um pouquinho, pai!”. Este responde: “É doce! Ó, tá gostoso!”. Oferta-lhe um pequeno pote com uma colherzinha. Nesse instante, Renan afirma ser o filho. Breve tempo depois, falando com o pesquisador, Luciano diz que é o pai e que ele está ‘fazendo doce’. Renan, por sua vez, reafirma que é o filho. Luciano entrega um potinho ao pesquisador, dizendo: “É o seu doce!”. O pesquisador agradece. Em seguida, pergunta: “Tu é filho de quem, Renan?”. O menino responde: “Filho de Luciano e de Marina!”. Passados alguns segundos, arrumando objetos em uma pasta pequena com zíper, comenta: “Eu vou pra escola!”. Acrescenta: “Eu vou levar lanche!”. Pouco depois, Luciano pede-lhe: “Me dá o cordão aí, pai!”. Renan parece dizer: “Não! Não, pai!”. Luciano diz: “Quero ir embora, pai! Tá na hora!”. Transcorre pouco mais de dois minutos com os garotos envolvidos na exploração e manuseio de objetos. Luciano chama Renan de pai e convida-o para dormir. Renan deita-se no sofá e é coberto pelo parceiro com o colchonete. Em seguida, Luciano também se deita. Respondendo ao pesquisador, afirma que ele e o parceiro são filhos. Pouco depois de Renan se levantar do sofá, Luciano fala: “Tchau, pai!”. Renan não responde. Segundos depois, este diz ao pesquisador que é o filho. Os garotos manuseiam objetos até o momento em que Luciano faz de conta que está dando banho em Renan. Luciano afirma: “Ele tava fazendo cocô no chão!”. Ao observar o colega tentando colocar um colar no pescoço, comenta: “Dá em tu não, filho!”. Passa a manusear objetos diversos. Enquanto isso, Renan começa a estender o colchonete no chão, dizendo que vai arrumar a cama. Luciano pega um balde,

movimenta um bastão circularmente em seu interior e fala: “Eu vou fazer sopa! Tô fazendo sopa! Quem quer sopa?”. Renan, enfim, estende o colchonete no chão e deita-se sobre ele. Exclama: “Ai! Vou dormir um pouquinho!”. Pouco depois, Luciano dirige-se a ele chamando-o de pai e tenta ‘acordá-lo’. Como o parceiro não se levanta, ameaça: “Você vai ficar de castigo!”. Apenas depois de um tempo é que Renan se levanta. Luciano refere que ele está de castigo. Passados poucos segundos, Renan se aproxima de Suely, dizendo: “Tá pronto, mãe, o café?”. Suely responde: “Tu não tá brincando não, Renan!”.

Figura 14 – Cenas do segundo momento do Episódio #5



O decorrer do Episódio #5 apresentado no trecho acima põe em destaque o enredo lúdico construído por Renan e Luciano e a delimitação de seus ‘personagens’. Observa-se que Renan, em nenhum momento, declina de seu intento em ser o filho. Luciano, por sua vez, tenta assumir esse papel, chamando o parceiro de pai. A recusa de Renan acontece tanto explicitamente, quando retruca o chamado de Luciano, afirmando ser o filho, como também de forma implícita, ao não responder enquanto pai ou ao seguir portando-se como filho do colega apesar deste chamá-lo também de pai. É fato que Luciano percebe a situação e, embora insista em suas tentativas de troca de ‘personagens’, desenvolve ações de cuidado em consonância àquelas entendidas no meio social como possíveis de um pai para com o filho: preparar e ofertar a comida, dar banho, ajeitar para dormir, colocar de castigo. Fica evidente o encontro e a conseqüente negociação de interesses dos parceiros.

O episódio seguinte continua a discussão a respeito da negociação implícita das crianças sobre os ‘personagens’ no decorrer da construção lúdica.

Episódio #6

“De mentirinha, nós é a mãe! Mas nós é a tia!”

Suely (F/7;1); Marina (F/6;7); Renan (M/5;11); Luciano (M/4;4)

Momento #1

Em determinado momento da sessão, após colocar o avental, Suely diz: “Eu sei o que eu vou fazer! Eu vou fazer comidinha!”. Explora e manuseia alguns objetos. Conversando com o pesquisador, diz: “Eu sou a titia!”. Comenta que a titia está trabalhando. Durante quase cinco minutos brinca principalmente com o batom e o espelho. Nesse entremeio, convida Marina para brincar e recusa o envolvimento de Renan, justificando que ele não pode usar o pincel de barbear (entendido por ela como pincel para colocar blanche) no rosto por não ser mulher. A princípio, Marina não aceita o convite da colega. Mais adiante, Suely pega um pano e um lençol, coloca-os sobre o sofá e avisa que vai forrar esse local e dormir. Feito isso, diz: “Óia, forrei minha cama, ó!”. Em resposta ao pesquisador, afirma ser a mãe e que ela está trabalhando. Passado quase um minuto, Marina oferta a lancheira a Suely. Esta não demonstra grande interesse por esse objeto, pedindo-lhe para pegar o avental. Logo depois, expressa: “Quer brincar comigo, Marina?”. Dessa vez, a parceira aceita o convite.

Figura 15 – Cenas do primeiro momento do Episódio #6



O primeiro momento do Episódio #6 revela o processo inicial de construção de uma brincadeira entre Suely e Marina perpassada por um jogo de papéis que será intensificado adiante nas considerações das meninas sobre os seus ‘personagens’. Já no trecho acima, é possível observar que existe uma mudança de papel da parte de Suely: de tia a mãe.

Além disso, é preciso atentar para o fato de que o faz de conta a se iniciar é limitado à participação das duas meninas. Isso porque Suely nega a inserção de qualquer dos meninos, tal como fez acima ao utilizar a estratégia de fazer referência a uma marcação social de gênero de objetos (LIRA, 2009; LIRA; PEDROSA, 2007) para impedir o envolvimento de Renan. Entende-se não que a menina previamente pensou e elaborou uma forma de conter a aproximação de um parceiro indesejável, mas que ela pôs em uso uma resposta situacional,

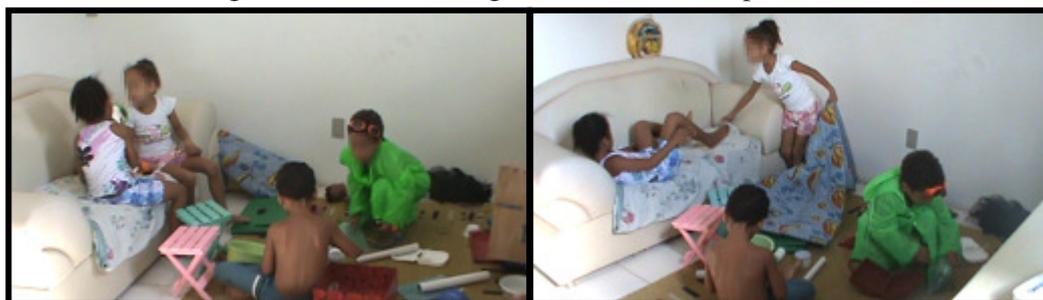
em função do que percebeu do comportamento do colega e interpretou em relação às suas intenções (MEDEIROS, 2011).

Momento #2

Suely propõe um enredo de brincadeira. Ela diz a Marina: “Tu era minha filha... Tu foi dormir... Eu colocava batom em tu...”. Em seguida, chama: “Filha!”. Marina responde: “Oi!”. Suely ordena: “Me dê seu avental! Me dê!”. A colega entrega o objeto e pergunta se tem maquiagem. Paralelamente, Renan fala: “Oi, mãe!”. Faz ainda um comentário que não se entende sobre o avental. Suely expressa: “Tu tá brincando não, Renan!”. As meninas brincam de se maquiar sentadas no sofá. Conversando com o pesquisador, Suely diz: “Eu sou a titia! Eu sou a tia dela [Marina]!”. O pesquisador questiona: “E Marina é quem?”. A garota afirma: “A tia!”. Elas continuam se maquiando. Observando Marina passar batom, Suely fala: “Muito não, se não você não vai sair!”. Em seguida, sugere: “Aí tu [Marina] desobedecia: colocava muito!”. Marina diz: “Aí tu [Suely] fazia: ‘Muito não!’”. Com um tom de voz mais alto, Suely expressa: “Muito não, filha!”. Usando o barbeador, Suely comenta que vai tirar a barba da parceira. Esta, por sua vez, retruca: “Eu não tenho barba não!”. Elas seguem brincando de se maquiar. Suely fala: “Filha, deixe isso aqui que eu vou arrumar tu!”. Questionada pelo pesquisador, Marina afirma ser a tia e que ela está se arrumando. Enquanto isso, Suely organiza alguns objetos dentro de uma bolsa. Ao ver a colega usar o batom, alerta: “Deixe pra mim aí também!”. Complementa: “Se você não deixar, você me leva uma pisa!”. Marina responde: “Leva tanto!”. Logo depois, diz: “Aí tu [Suely] fez assim: [grita] ‘Leva! Quer levar agora?!’”. Volta ao tom de voz normal, dizendo: “Levo tanto!”. Suely fala: “Leva! Quer levar agora?!”. Pouco depois, ela expressa: “Vamos dormir!”. Orienta: “Aí nós deitou na cama!”. Marina pede-lhe para pegar o travesseiro [colchonete]. Ela atende ao pedido e diz: “É o lençol da gente, de nós se cobrir!”. Em seguida, ordena: “Deita aí, filha! Deita!”. Marina deita-se no sofá. Renan pergunta a Suely: “Ela [Marina] fez o quê, tia?”. Suely diz a Marina: “Fecha o olho!”. Luciano indaga: “Ela fez o quê, tia?”. Suely não responde. Deita-se também no sofá e arruma o colchonete como cobertor para ela e a colega. Falando com o pesquisador, as duas afirmam que são tias. Marina envolve-se numa disputa de objetos com Luciano. Suely começa a dobrar o

lençol e propõe que ela e a parceira se mudem. Dirige-se a esta chamando-a de filha e ordena-lhe que guarde alguns objetos na bolsa. Anuncia a mudança. Respondendo ao pesquisador, Marina afirma que Suely é a tia, porém, não refere qual o seu próprio ‘personagem’.

Figura 16 – Cenas do segundo momento do Episódio #6



O trecho acima evidencia diferenças entre o que Suely e Marina fazem e o que dizem ao pesquisador. O faz de conta criado pelas meninas compõe-se pela presença de uma mãe e uma filha. Porém, em resposta ao pesquisador, elas insistem que são tias, ‘personagem’ inicialmente definido na sessão. Esse comportamento sugere pensar na negociação implícita que estão fazendo com o adulto. As crianças brincam da forma que querem e bem entendem, mas mantêm aos ouvidos do pesquisador o que disseram no início. Além disso, podem assim também estar negociando a não diferença de posições na família entre elas. Dizem-se tias e desse modo não se diferenciam, não se posicionam em graus distintos de autoridade, por exemplo. Entretanto, por outro lado, efetivamente portam-se como ‘personagens’ diferentes, ressaltando inclusive situações de poder da mãe para com a filha. A esse respeito, Corsaro (2009) menciona que é comum no jogo sociodramático as crianças desfrutarem da assunção e expressão de poder, divertindo-se com isso. A hipótese de que exista uma negociação de posições na família entre as meninas ganha força a partir da observação do momento final do episódio.

Cabe comentar ainda a negociação do próprio roteiro do brincar. Suely e Marina criam em conjunto o enredo, atuando, em turnos, como roteiristas e ‘personagens’ da situação. Dizem o que a outra deve fazer na continuidade do episódio, deixando claros os papéis assumidos por cada uma. Curioso que nas duas ocasiões em que isso acontece o roteiro é comentado e criado em torno de uma situação de transgressão, ora por a filha desobedecer à mãe e passar muito batom, ora por ela desafiar a autoridade materna questionando a possibilidade de levar uma pisa. Em paralelo, os meninos observam o desdobramento da brincadeira delas e até perguntam sobre esse desenrolar, mas Suely não lhes dá ouvidos.

Momento #3

Transcorrido pouco mais de um minuto, ‘fazendo a mudança’ para um canto da sala, Suely diz: “Filha, vamos arrumar as coisas!”. Estende o lençol no chão, indicando que ali será a cama. Ela alerta: “Filha, arrume as coisas que daqui a pouco seu pai chega!”. Marina responde: “Tô arrumando!”. Suely complementa: “Daqui a pouco seu pai se arreta com você!”. Após cerca de um minuto, o pesquisador pergunta às meninas: “Vocês estão brincando de quê?”. Marina responde: “De mãe e filha!”. Concomitantemente, Suely oferta o telefone de brinquedo à colega: “Tome! Seu videogame!”. Como está conversando com o pesquisador, Marina parece não perceber a oferta. O pesquisador pergunta: “E o que é que a mãe faz?”. Marina diz: “A mãe vai trabalhar. Quando chega toma banho”. Suely, então, comenta: “Eu é que vou trabalhar!”. Acrescenta que a filha [Marina] vai com ela à Igreja. No entanto, em seguida, salienta que as duas são tias. Por volta de dois minutos depois, novamente Suely chama Marina de filha. Passa batom na colega e fala: “Venha! Que você vai sair comigo!”. Elas brincam de se maquiar. Segundos depois, Suely diz: “Filha, tá na hora de dormir! Vamos dormir! Teu pai daqui a pouco chega!”. O pesquisador pergunta: “Ô, Suely! Quem é o pai?”. A menina responde: “É de mentirinha, tio!”. Marina dirige-se ao local em que se encontra o lençol e, com a boneca no braço, afirma: “Eu vou dormir com a minha neném!”. Deita-se sobre o lençol. Suely comenta: “Eu arrumava as coisas e tu [Marina] ia dormir”. Na sequência, reclama: “Não desmanche a cama!”. Deita-se também sobre o lençol e diz: “Vamos, filha, dormir!”. Pouco depois, Marina levanta-se, comentando: “Oxe! Já ficou de manhã! Já é dez horas!”. Suely levanta-se, começa a dobrar o lençol e fala: “Eu levei tu [Marina] pra escola!”. Segundos depois, expressa: “Depois tu é a mãe, visse?! De mentirinha, nós é a mãe! Mas nós é a tia!”.

Figura 17 – Cenas do terceiro momento do Episódio #6



O momento final do episódio acima reforça a ideia de negociação das meninas acerca de seus ‘personagens’, muito embora pelo próprio desenrolar do faz de conta elas sintam-se mais livres para assumir que estão brincando de mãe e filha. Interessante que uma possível tensão de disputa do ‘personagem’ mãe é explicitada por Suely quando diz a Marina que depois ela será a mãe. Esta garota parece ainda encontrar um meio de experienciar esse papel, ao considerar que a boneca é sua “neném”. Somando-se a essa situação, tem-se a menção de Suely a uma preferência pela brincadeira de mãe e não de tia. ‘De mentirinha’, elas são a mãe, preferem brincar com esse ‘personagem’, mas, ao mesmo tempo, são a tia, numa provável referência ao papel escolhido no início da oficina. O trânsito das meninas entre essas duas situações parece bastante fluido e responder às suas próprias expectativas, bem como àquelas que imaginam ser do pesquisador.

Outro ponto de destaque é a percepção que Suely demonstra ter sobre o ‘personagem’ pai, o qual seria uma figura de autoridade que “se arreta” quando as coisas não são organizadas conforme seu gosto. A esse respeito ainda, desperta atenção que a menina busque um ‘pai de mentirinha’ quando não deseja brincar com nenhum dos dois meninos presentes na oficina. Esse fato é percebido por Marina e, de algum modo, explicitado por ela na conversa individual, ao mencionar que existiam duas famílias na brincadeira que moravam separadas, demonstrando compreender a ocorrência em paralelo de dois roteiros lúdicos, um composto por ela e Suely e outro por Renan e Luciano.

Merece destaque a percepção de Marina sobre a construção de sua relação lúdica com Suely. Na conversa posterior com o pesquisador, a garota revela compreender que existiram dois momentos em sua brincadeira, separados pela ‘mudança’. No primeiro, ela e Suely eram tias; no segundo, eram mãe e filha. Além disso, a sua vontade de vivenciar o papel materno fica clara no diálogo, como se pode ver abaixo (Recorte de Conversa #1).

Recorte de Conversa #1

Marina (F/6;7)

Marina: Se tirasse Suely e só ficasse nós três?

Pesquisador: Como ia ser?

Marina: Eu era a mãe!

[Marina indica Renan e Luciano na fotografia]

Marina: O filho! E o pai!

Pesquisador: A mãe, o filho e o pai... Certo! Que legal!

Marina: Era melhor assim?

Pesquisador: Era?

Marina: Se tirasse Suely...

Pesquisador: Tu acha que era melhor?

[Marina faz um sinal positivo com a cabeça]

Pesquisador: Por que era melhor?

Marina: Porque era junto... Morava junto...

Pesquisador: Morava todo mundo junto?

[Marina faz um sinal positivo com a cabeça]

Pesquisador: E com Suely não morava todo mundo junto não?

Marina: Não! Morava eu e Suely junto. Renan e... O pai e o filho junto!

Pesquisador: O pai e o filho juntos... E vocês duas que eram...

Marina: A tia!

Pesquisador: As duas tias juntas...

[Marina faz um sinal positivo com a cabeça]

Pesquisador: Certo!

O conjunto de episódios até agora analisados traz evidências de que as crianças em suas brincadeiras estão envolvidas na dinâmica de suas relações sociais cotidianas em que há disputas e negociações, conflitos não superados, afiliações e alianças, além de usos de estratégias ‘no aqui e agora’, em que tiram vantagens do papel exercido no faz de conta, mesmo que seja um papel não desejado. Este foi o caso de Luciano, que, no Episódio #5, queria ser o filho e, explícita ou subterfugamente, deslizou do papel de pai para o de filho, mas assumiu rapidamente aquele papel para tirar proveito da situação (Luciano dirige-se a Renan, chamando-o de pai e tenta ‘acordá-lo’. Como o parceiro não se levanta, ameaça: “Você vai ficar de castigo!”).

As crianças também revelam suas reflexões no brincar ou sobre o brincar, instadas por parceiros (tome-se, como exemplo, a explicitação do roteiro que deveria ser seguido no enredo, entrecortando o desempenho do próprio ‘personagem’, em duas ocasiões do Episódio #6) ou pelo adulto pesquisador, que interrompe a brincadeira para conferir quem são os ‘personagens’ brincados, o que eles fazem ou quais as compreensões infantis sobre o que ocorre. Pôde-se conferir a construção (e algumas vezes confusão) de planos distintos do pensamento (WALLON, 1963/1986c), em que as crianças precisavam se posicionar,

virtualmente, como brincantes ou como analistas do desenrolar lúdico, por exemplo, ao se depararem com a pergunta ‘quem você é na brincadeira?’.

De especial interesse é observar que, independentemente de essas crianças estarem acolhidas institucionalmente, suas brincadeiras se mostraram semelhantes a outras observadas em crianças de mesma faixa etária fora de uma situação de acolhimento (PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011). Elas representaram fragmentos de suas concepções sobre família com ‘personagens’ de pai, mãe, filho/a, tia e amigo/a; com regras implícitas às relações familiares, como a obediência que o/a filho/a deve aos pais; com a expectativa de que o pai se aborrece, leva o filho para a escola e trabalha; com a compreensão de que a mãe põe para dormir, prepara o lanche, dá banho, repreende, oferece brinquedo etc. Na medida em que foram circunscritas numa situação lúdica para ‘brincar de família’, reagiram com papéis e posições negociadas, inclusive com aquelas assumidas no início da brincadeira com o pesquisador, que exigia uma escolha do ‘personagem’ que desejassem assumir naquela situação proposta.

O fato que pareceu inusitado nesse conjunto até agora analisado foi a disputa pelo papel de filho entre Luciano e Renan, os quais foram os únicos a participar de duas oficinas. O desejo de ser filho já apareceu na Oficina #1: mesmo tendo sido colocado no papel de pai, quando interagia com Caio e Douglas, Renan apenas respondeu pontualmente às solicitações ‘dos filhos’, feitas por esses dois parceiros, enquanto ele empreendia a construção de uma casa; após algumas tentativas, conseguiu se inserir num enredo lúdico de mãe e filho entre Gabriela e Luciano, que ocorria concomitantemente, e, assim, passou a ser filho da colega, dividindo-se entre ser filho nesta brincadeira e ser pai na outra. Na Oficina #2, Renan se negou a assumir o papel de pai que Luciano lhe atribuía, disputando com este o papel de filho. Na Oficina #1, Luciano foi o filho de Gabriela; na Oficina #2, queria ser o filho de Renan. A disputa para assumir o papel de filho quando o de pai ainda não foi ocupado constitui um fato inusitado: frequentemente se vê a disputa de papéis de poder ou de maior prestígio social. A disputa se dá com o papel de mãe ou de pai, de professora, de médico etc. e não com o papel de filho, em que a criança tem de obedecer! Observações de Corsaro (2009) apontam nessa direção. Na Oficina #2, Renan não apenas disputou o papel de filho com Luciano, sem que nenhum dos dois quisesse assumir o papel de pai, mas buscou ser filho de Suely e de Marina em vários momentos.

Buscando ampliar a discussão empreendida até este ponto e aprofundar o olhar mais diretamente sobre as ‘famílias brincadas’, passa-se ao tópico seguinte numa consideração aos diferentes modos de ‘ser família’ apontados pelas crianças.

4.3.2 Os diferentes modos de ‘ser família’

Como alerta Nascimento (2009), o fenômeno *família* é multifacetado e para ser investigado requer contribuições de diferentes áreas do conhecimento, que, com seus óculos específicos, estarão sensíveis a nuances distintas do objeto de estudo em comum. Assim sendo, parece ilusório querer esgotar os sentidos e significados relacionados a família em um único conceito que dê conta de todas as suas facetas. Quer-se dizer com isso que os olhares poderão ser complementares, mas não funcionarão como parcelas que, somadas, chegarão a uma totalidade. Sobreposições nas peças do quebra-cabeça existirão, bem como brechas entre algumas delas, e, sendo assim, o pesquisador precisará estar minuciosamente atento para trabalhar com a complexidade das informações.

Essa problematização inicial ajuda a pensar que a todo tempo se está diante de possibilidades de ‘ser família’. E, então, composições, arranjos, configurações podem ser as mais distintas. Esse fato facilmente percebido aos olhos do adulto, e ainda bastante debatido, não passa incólume às percepções e compreensões infantis.

A observação das brincadeiras ocorridas nas oficinas possibilita verificar que as crianças brincaram de famílias com configurações diversas. Embora os ‘personagens’ constituintes do modelo nuclear tenham se sobressaído em suas menções, esse modelo não foi o único brincado ou o mais significativo. Ainda assim, merece atenção a forma como foi abordado na conversa individual de um garoto da Oficina #3 com o pesquisador (Recorte de Conversa #2).

Recorte de Conversa #2

Carlos (M/5;5)

[Em meio a um clima de suspense promovido pelo pesquisador antes de apresentar a primeira fotografia, acontece o diálogo a seguir, que tem início com a tentativa de Carlos adivinhar do que se trata]

Carlos: Uma foto!

Pesquisador: Uma foto, é?

Carlos: Uma família!

Pesquisador: Uma foto de uma família? Será que é?

Carlos: É!

Pesquisador: Como é a foto de uma família?

Carlos: Uma mãe abraçando o pai!

Pesquisador: Uma mãe abraçando o pai, é?

[Carlos faz um sinal positivo com a cabeça]

Pesquisador: E mais o quê?

Carlos: O filho.

Pesquisador: O filho? Tem mais alguma coisa numa foto de uma família?

Carlos: A vovó.

Pesquisador: A vovó?

Carlos: E o vovô.

Pesquisador: Entendi! Tem mais?

Carlos: Não!

[O pesquisador faz um pouco mais de suspense e apresenta a fotografia]

A família apresentada por Carlos parte de uma composição nuclear em situação harmoniosa (“Uma mãe abraçando o pai!”) e agrega os avós. Sua fala é curiosa ao parecer convergir ao ideal de uma ‘família feliz’, muitas vezes propagado e defendido em imagens no meio social, mas nem sempre alcançado.

Nos enredos lúdicos propriamente levados a cabo pelas crianças, as famílias monoparentais ganharam destaque. Constata-se que, no Episódio #2, tem-se uma família composta pelo pai e dois filhos; no Episódio #3, apresenta-se uma família formada pela mãe e um filho, agregando-se mais um filho, quando se considera o Episódio #4; no Episódio #5, tem-se a família de um pai e um filho. Mas, diferentemente, no Episódio #6, apesar de inicialmente se ter uma ‘família brincada’ com uma mãe e uma filha, passa a existir um ‘pai de mentirinha’.

Dois outros episódios, apresentados logo mais, reforçam a reflexão sobre os diferentes modos de ‘ser família’ apontados pelas crianças em suas brincadeiras.

Episódio #7

Uma mãe e seus muitos filhos

Karla (F/6;2); Ruan (M/5;11); Hugo (M/5;2); Diego (M/6;3); Gustavo (M/5;0)

Dirigindo-se ao pesquisador, Karla diz que vai ser a mãe e que ela cozinha para as crianças: “faz feijão, macarrão”. Afirma que apenas a mãe faz a comida. A

garota explora e manuseia objetos diversos. Passados cinco minutos, novamente conversando com o pesquisador, ela reitera que é a mãe. Ruan também refere que a colega é a mãe. Karla conta que está “fazendo comida e levando as crianças pra escola”. Logo depois, explica que as crianças são as bonecas. Adiante, ela afirma, mais uma vez, que é a mãe. Refere que “está cozinhando e levando as crianças pra sair”. O pesquisador pergunta: “Cadê as crianças?”. Ela responde: “Tão ali na casa!”. Aponta seguidamente para Hugo, Diego e Gustavo, dizendo: “É aquele! E aquele! E esse!”. Gustavo exclama: “O filho tá cozinhando! O filho tá cozinhando! O filho sou eu!”. O garoto acrescenta que Karla é sua mãe e que ela o mandou cozinhar. Ele manuseia alguns objetos como se estivesse fazendo comida. Pouco depois, diz: “Eu tô fazendo o lanche pras crianças, tá, mãe?!”. Karla não responde. Transcorrido pouco mais de um minuto, a menina anuncia: “Eu vou sair com eles!”. O pesquisador pergunta: “Tu vai sair pra onde?”. Ela responde: “Pra... São Paulo!”. O pesquisador investiga: “Por que tu vai pra São Paulo?”. Karla fala: “Porque eu quis viajar!”. O pesquisador diz: “Tu quis viajar, é? E tu vai viajar sozinha?”. Karla expressa: “Não! Com meus filhos!”. O pesquisador indaga: “Com os teus filhos? Quem são teus filhos?”. Indicando cada um, ela responde: “Gustavo, Ruan, Diego e Hugo!”. O pesquisador ainda pergunta: “E tem mais alguém nessa família?”. A garota diz: “Tem mais não!”. Nesse entremeio, Ruan arruma o lençol no chão, afirmando que é a cama para as bebês [bonecas]. Diz ser o pai. Karla corrige o parceiro, expressando: “É não! Ele é o filho meu!”. O pesquisador provoca: “E aí? É o filho ou é o pai?”. O menino agora fala que é o filho. Karla confirma. Logo depois, ela observa Hugo sentado na bacia e ordena: “Ei! Hugo, vai tomar banho!”. O garoto comenta que a bacia é muito pequena. Karla ri.

Figura 18 – Cenas do Episódio #7



No Episódio #7, configura-se uma ‘brincadeira de família’ protagonizada por uma mãe e seus muitos filhos, inicialmente, as duas bonecas e, mais à frente, os quatro meninos presentes na sessão também. Pela quantidade de crianças participantes, vislumbra-se que outros ‘personagens’ poderiam ter sido vivenciados. E isso até aconteceu (como mencionado na descrição geral da Oficina #5), mas a construção de um enredo familiar assim configurado parece ter sido uma opção dos participantes. O questionamento do pesquisador sobre a possível existência de mais alguém na ‘família brincada’ foi prontamente rebatida por Karla. Além disso, a menina deixou clara a não presença do pai, na medida em que rapidamente corrigiu Ruan quando ele, ‘arrumando a cama para as bebês’, disse ser aquele ‘personagem’. A motivação de Karla e do grupo, mais especificamente de Gustavo e Ruan, que não se opuseram ao *script* traçado pela parceira, pareceu ser seguir com o enredo familiar monoparental. Neste, é interessante perceber o envolvimento da mãe com os filhos, em sua referência constante a uma saída/viagem/passeio com estes, ademais a menção à ação de fazer comida para eles.

Episódio #8

Uma família de irmãos

Vânia (F/5;6); Francisco (M/5;8); Breno (M/4;3); Raquel (F/3;0)

No processo de negociação e definição dos ‘personagens’ da ‘brincadeira de família’, Vânia expressa: “Eu quero ser a irmã!”. O pesquisador fala: “Tu quer ser a irmã?”. A menina faz um sinal positivo com a cabeça. Francisco diz: “É não!”. O pesquisador repete o ‘personagem’ da garota, dizendo: “Então Vânia vai ser a irmã!”. Francisco afirma: “E eu quero ser... O filho!”. O pesquisador tenta confirmar: “Tu quer ser quem?”. Vânia é quem responde: “O filho!”. Indicando Breno, Francisco comenta: “Ele também ser o filho! Eu também sou o filho! Eu sou a mãe! Ele é o filho! Eu sou a mãe!”. O pesquisador pergunta se ele vai ser a mãe. O garoto confirma. Breno, por sua vez, aceita o ‘personagem’ atribuído pelo colega, confirmando com um breve sinal positivo que será o filho. Vânia diz novamente que vai ser a irmã. Enquanto isso, Raquel não responde qual será o seu ‘personagem’. Francisco afirma que Raquel é sua filha e Breno é seu filho. Nesse mesmo instante, Vânia diz que a colega é sua irmã. Raquel não fala nada. Francisco interpõe: “É não! Essa aqui [Raquel] é minha! Esse aqui [Breno] é meu! Tudininho é meu!”. O pesquisador questiona: “Teu o quê?”.

Francisco comenta: “Eu tenho uma irmã! Eu tenho um bocado de irmão... Na minha casa!”. O pesquisador indaga: “Mas, na brincadeira aqui de família, tu vai ser quem?”. O menino expressa: “Um bocado de filho!”. O pesquisador retoma: “Tu disse que ia ser a mãe?”. Francisco diz: “Eu vou ser o filho... A mãe! E ele [Breno] vai ser a mãe também!”. O pesquisador exclama: “Eita! E pode ter duas mães?”. O garoto responde: “É! Pode!”. O pesquisador insiste: “Pode?”. Francisco reitera: “Pode! Eu sou a tia e... [Não é possível compreender o restante de sua fala]”. Pouco depois, Vânia confirma que será a irmã. Acrescenta: “Aí Raquel vai ser minha irmã!”. Raquel faz um sinal negativo com a cabeça. Francisco refere que a parceira será sua irmã e não de Vânia. Raquel sinaliza que não. O menino insiste que ela será sua irmã, mas, em seguida, afirma que ela será a mãe. Segundos depois, Vânia, mais uma vez, diz que vai ser a irmã. Francisco não concorda. Na sequência, ele aponta para as outras três crianças, comentando: “Um bocado de filho, ó! Meu filho! Meu filho! E meu filho!”. Vânia diz: “Não! Eu sou a irmã de Raquel!”. O garoto insiste que os parceiros são seus filhos. Breno expressa que quer ser o filho. Raquel parece não querer participar. Vânia reitera que é a irmã e que Raquel é sua irmã. Francisco vira-se para Breno e diz: “O meu irmão também!”. Vânia fala: “Ela [Raquel] é minha irmã, né, Francisco?”. Ele confirma: “É!”. Vânia repete: “É minha irmã!”. Em seguida, diz ao colega: “Ele [Breno] é teu irmão!”. Porém, Francisco agora refere que ele e Breno são girafas. O pesquisador exclama: “É?!”. O menino questiona: “Tem girafa?”. O pesquisador reflete: “Mas, na família, tem girafa?”. Francisco responde: “Tem!”. O pesquisador fala: “Tem?”. O menino comenta: “Eu vi na minha casa...”.

Figura 19 – Cenas do Episódio #8



O Episódio #8, à primeira vista, parece confuso na definição dos ‘personagens’ da ‘brincadeira de família’. Confusão que pode ser caracterizada na constante troca de papéis

levada a cabo por Francisco. O garoto aparenta não estar em busca de um papel para brincar, mas responder conforme sua motivação específica naquele instante, a qual, em muitos momentos, atrela-se à resposta de Vânia. O fio condutor do episódio pode ser estabelecido na figura da garota, que, do início ao fim, mantém a ideia de ser a irmã. Interessante que a sua menção desde o princípio foi ser esse ‘personagem’ e não a filha, por exemplo, e, em consequência, ter Raquel como sua irmã.

A configuração familiar aqui permeia a passagem da figura da mãe, mas centra-se nos filhos e irmãos. Francisco comenta a existência de “um bocado de filho”. E tal menção surge logo após referir que, em sua casa, tem “um bocado de irmão”. A princípio, o menino termina por se colocar como mãe, mas parece ele próprio ser um dos muitos filhos, quando, mais para o fim do episódio, escolhe Breno como seu irmão. A confusão de ‘personagens’ persiste no final com a escolha de Francisco de ser a girafa com Breno. Todavia, isso parece confuso para o próprio menino ao demonstrar não ter certeza se a girafa é um ‘personagem’ possível.

Não fica claro se, ao final, tem-se duplas de irmãos ou quatro irmãos, mas alça-se como mais relevante para a discussão sobre os modos de ‘ser família’ o fato de as crianças elegerem a irmã, o irmão, o “bocado de filho” como ponto de estruturação de sua brincadeira. Na conversa individual, Vânia reafirma a centralidade dos irmãos e confirma a formação de uma família apenas por estes (Recorte de Conversa #3).

Recorte de Conversa #3

Vânia (F/5;6)

[Conversando com o pesquisador sobre uma fotografia, Vânia afirma inicialmente que Francisco e Breno são irmãos e ela e Raquel são irmãs. Em seguida, refere que os meninos são seus irmãos também]

Pesquisador: Todo mundo era irmão?

[Vânia faz um sinal positivo com a cabeça]

Pesquisador: Só tinha irmão nessa família?

Vânia: Só!

As considerações sobre os episódios até agora apresentados conduzem a refletir sobre de que forma a família está sendo considerada por essas crianças. O que elas estão dizendo? Que sentidos estão produzindo e revelando? Para além de um modelo nuclear organizado, cabe pensar se, para as crianças estudadas, existe família ou existem famílias.

Um jeito diverso de falar sobre o grupo familiar poderá ser conferido no episódio descrito a seguir. Como apontado por Rossetti-Ferreira, Solon e Almeida (2010), as crianças podem fazer uso de diferentes meios para expressar suas ideias, percepções, compreensões. Sendo assim, o adulto precisa estar atento a essas formas, com um olhar criterioso na direção de melhor poder escutar as vozes infantis.

O presente estudo tentou propiciar às crianças participantes distintas formas de expressão, que passaram pelo brincar, conversar e desenhar. Nesse cerne, chamou a atenção o recurso à história de um filme infantil por um garoto para assim falar de família. Como dito anteriormente, citando ‘personagens’ do filme *O Rei Leão* e narrando histórias com estes, Artur, no Episódio #9, pôde revelar e construir sentidos e significados relacionados ao objeto social aqui estudado.

Episódio #9

A família do leão

Artur (M/7;1); Cristiane (F/±6;0)

Após questionamentos da auxiliar de pesquisa acerca de que ‘personagens’ as crianças serão na ‘brincadeira de família’, Artur exclama: “Deixa eu ver!”. Ele observa uma das paredes da sala e diz: “Eu vou ser... O leão! Simba! Simba! Simba!”. Aponta entusiasmado para a figura do ‘personagem’ do filme *O Rei Leão* que se encontra na parede. Segundos depois, senta-se no banquinho azul em frente ao pesquisador e fala: “Bora contar a história!”. O pesquisador pergunta: “Tu queres ser quem da família?”. Artur expressa: “Eu quero ser...”. Pensa um pouco olhando para a parede e diz: “Eu queria ser o leão!”. O pesquisador indaga: “O leão?!”. O garoto confirma: “É!”. O pesquisador investiga: “E quem é que tem na família?”. Com uma expressão pensativa, Artur afirma: “O pai do leão, a mãe!”. O pesquisador questiona: “Tem mais quem?”. O menino responde: “Os amigos dele!”. O pesquisador fala: “Os amigos?”. Artur confirma: “É!”. O pesquisador pergunta: “E eles são da família, é?”. O garoto começa a narrar brevemente uma história. O pesquisador diz: “E aí? Quem é que tem na família? Tu disse que tem o leão...”. Artur fala: “O leão, Simba, a mulher dele, os vizinhos, o leão, o outro leão que é mal...”. Ele cita ainda as hienas e recomeça a narrativa. Atende ao convite do pesquisador e volta-se para os colegas. O pesquisador diz: “E aí? Olha! Conta pra todo mundo quem é que tem

na família!”. O menino expressa: “É... Simba, o pai do leão, a namorada, os amigos... E aqui o leão bravo, que tem a hiena, a outra hiena e a outra hiena!”. Ele menciona outros ‘personagens’ do filme. Finaliza, dizendo: “Aí tem outro leão, que é... A mãe!”. Algum tempo depois, afirma que quer ser o filho do leão: Simba. Na sequência, Cristiane fala: “Então eu sou o leão!”. Artur interpela: “Não! Tu é a fêmea! Leão fêmea!”.

Figura 20 – Cenas do Episódio #9



Percebe-se que, no episódio acima, embora possa ter aparentemente se recusado a escolher um ‘personagem’ da família para si, Artur cita os integrantes de um grupo familiar por intermédio da figura-chave de um leão presente na parede da sala semelhante ao ‘personagem’ *Simba* do filme *O Rei Leão*. O garoto não se coloca diretamente em uma família e nem a compõe com os colegas participantes da sessão, mas recorre à narrativa do filme para mencionar entendimentos seus sobre a composição do grupo familiar.

Ressalta-se ainda que é curiosa a escolha de ‘personagem’ de Cristiane no final do episódio. A garota opta por ser o leão logo depois de o parceiro ter escolhido ser o filho do leão. É possível interpretar que, nesse instante, ela indiretamente se coloca como mãe ou pai, tal como efetivamente acontece em outro episódio (descrito adiante) da mesma oficina.

4.3.3 As relações entre os membros familiares

No cerne da discussão sobre os processos de significação de família experienciados pelas crianças em suas brincadeiras, a compreensão que elas apresentaram a respeito das relações estabelecidas entre os membros familiares é mais um ponto de reflexão no presente trabalho. Este é sobretudo importante, na medida em que evidencia a família não como um conjunto de ‘personagens’ por si, mas como uma imbricação de papéis/posições assumidos por eles em suas interações.

Os quatro episódios a seguir foram escolhidos para nortear a discussão, o que não quer dizer que outros anteriormente comentados sob enfoque diferente não possam também ser observados com esse olhar sobre as relações de seus ‘personagens’.

Episódio #10

Considerando uma relação horizontal: a presença da namorada

Artur (M/7;1); Cristiane (F/±6;0)

Momento #1

Com a lancheira na mão, Artur diz que vai trabalhar. Caminha com o objeto pela sala. Quando o pesquisador pergunta quem ele é na brincadeira, responde: “Trabalhador!”. O pesquisador, então, indaga: “E da família quem é que trabalha?”. É Cristiane quem responde, dizendo: “Da família, só ele!”. No entanto, ela não diz qual o ‘personagem’ do parceiro. Pouco depois, Artur oferta-lhe a lancheira, expressando: “Pra minha namorada!”. Cristiane rejeita esse papel.

Figura 21 – Cenas do primeiro momento Episódio #10



Nesse primeiro momento do episódio, é interessante perceber a associação estabelecida entre um ‘personagem’ e o trabalho. Embora não se coloque diretamente como um membro da família, Artur caracteriza-se como o trabalhador e sua parceira de brincadeira, Cristiane, prontamente o reconhece como o único do grupo familiar que trabalha.

No entanto, o aspecto que merece maior destaque é a menção do garoto ao ‘personagem’ da colega. Ao referir-se a Cristiane como sua namorada, Artur traz ao campo interacional a significação atribuída a partir da consideração de uma relação horizontal. Esse fato também aconteceu no Episódio #9, quando também ele citou a existência da mulher do leão.

Como já dito, a clara menção a relações horizontais é um ponto de interesse para a análise aqui empreendida, na medida em que não foi comumente observada nas ‘brincadeiras de família’, reiterando observações de outras pesquisas, como a conduzida com método semelhante por Pereira, Lira e Pedrosa (2011).

Momento #2

Pouco mais de dez minutos depois, tendo já feito e entregue a ‘janta’ para Artur, Cristiane cruza os braços, aproxima-se do parceiro, aponta o dedo na direção de seu rosto e pergunta enfaticamente: “Cadê o dinheiro?!”. Logo depois, ela pega a pasta pequena com zíper onde se encontra a carteira e avisa: “Vou olhar na sua carteira já, já!”. Retira a carteira de dentro da pasta e, abrindo-a, diz: “Se você não tinha o dinheiro, você vai se fuder na minha mão!”. Não encontra nada. Artur corre. Cristiane vai atrás dele, dizendo: “Você vai me dar isso e você vai me trazer o dinheiro!”. Ela alcança-o e encosta-o brevemente na parede. Artur consegue fugir. Ele expressa: “Vou não! Vou não! Vou não!”.

Figura 22 – Cenas do segundo momento do Episódio #10



O segundo momento do episódio conduz o observador a considerar a expressão de uma relação horizontal familiar na própria ação. Cristiane, que há mais de dez minutos, tinha recusado o papel de namorada, age agora em consonância a um papel de companheira que exige/cobra enfaticamente dinheiro do parceiro. A cena propicia a clara lembrança de uma situação social em que a mulher cobra dinheiro do marido para algum gasto familiar. Aspectos da macrocultura parecem estar sendo criativamente apropriados pelas crianças, em um processo de reprodução interpretativa (CARVALHO; PEDROSA, 2002; CORSARO, 1997/2011, 2009).

Embora não se possa afirmar que a menina tenha assumido o ‘personagem’ no momento anterior atribuído por Artur, é relevante o desdobramento do enredo lúdico nessa direção. Reforça essa hipótese o fato de Cristiane não reagir negativamente, como fez da

primeira vez, quando, minutos depois, no Episódio #11, o colega a define como “namorada de mentirinha”.

Episódio #11

Os filhos e a “namorada de mentirinha”

Artur (M/7;1); Eduardo (M/3;1); Jonas (M/6;9); Cristiane (F/±6;0)

Dirigindo-se ao pesquisador, Artur afirma que Eduardo e Jonas são seus filhos e Cristiane é sua “namorada de mentirinha”. Em seguida, pega um recipiente plástico e procura outros objetos, avisando: “Cadê? Eu vou fazer o cumê!”. Brinca de ‘fazer comida’. Pouco depois, segurando três recipientes com sabonete no interior, anuncia: “Olha o lanche! Olha o café! Quem vai comer o café?”. Ele entrega os recipientes a Eduardo, Jonas e, na sequência, oferece a Cristiane. A menina recusa. Após ver o que tem no recipiente, Jonas devolve-o a Artur. Este retoma o manuseio de alguns objetos e informa: “Vou fazer comida de novo, viu?!”. Ele recebe de volta o recipiente entregue a Eduardo. Faz de conta que está cozinhando. Alguns segundos depois, aproxima-se de Cristiane e entrega um potinho com ‘comida’. A garota recebe a oferta. Logo depois, Artur chama Eduardo de filho e entrega outro potinho a ele. Por fim, tenta entregar a Jonas. Diante da recusa do parceiro, fala: “Ah! Não quer comer, então, eu vou comer!”. Faz como se estivesse comendo.

Figura 23 – Cenas do Episódio #11



No episódio acima, Artur nomeia o ‘personagem’ de Cristiane de uma forma diferente da que tinha feito no início da sessão (Momento #1, do Episódio #10), acrescentando a expressão “de mentirinha”. Ao fazer isso, o garoto parece querer atenuar o que anteriormente disse e não foi aceito pela parceira. Dizer que algo ‘é de mentira’, tal como fez Suely no Episódio #6 especialmente ao falar do papel de mãe, ainda que numa situação de faz de conta,

onde tudo o que acontece já ‘é de mentira’, é reforçar a permissão para brincar do modo que se bem entende, pois ‘nada’ ali corresponde à realidade.

A estratégia de Artur em ‘adjetivar’ o ‘personagem’ de Cristiane com um atenuante parece ter obtido sucesso, tendo em vista que não houve nenhuma reação em contraposição da menina, além de ela ter participado do enredo da refeição proposto por ele.

Na conversa individual posterior à sessão, o garoto afirma que era o cozinheiro e que este era “trabalhador, homem de respeito!”. Ao ser questionado a quem se destinava a comida que estava preparando, ele responde: “Pro meu filho, pra eu, pro meu filho e pra minha esposa!”. Mais uma vez, claramente considera a relação horizontal caracterizada pela conjugalidade.

Outra relação familiar a se mencionar a partir do Episódio #11 diz respeito àquela construída entre pai e filhos. Nesse ponto, opta-se por ampliar os comentários de modo a englobar também exemplos de relações materno/filiais descritos em episódios já analisados.

Assim, observam-se, no conjunto de dados, fragmentos de significações das crianças sobre tais relações perpassadas por ações de cuidado dos pais/mães para com os filhos (dar comida, colocar para dormir, dar banho etc.), bem como estabelecimento de autoridade (mandar lavar pratos, mandar tomar banho etc.), como já evidenciavam os episódios analisados anteriormente. Em contrapartida, os filhos assumiram, de modo geral, mas não sempre, uma postura obediente diante dos pais, além de se envolverem em situações de solicitação e oferta de objetos.

Em diferentes conversas individuais, essas observações ganharam espaço nas falas infantis. Ao ser perguntada acerca do que o pai faz, Marina responde: “Trabalha! [...] Pra comprar as coisas. [...] Pra filha dele!”. Acrescenta que ele leva a filha à escola e também ao médico, quando necessário. Refere que estas atividades são compartilhadas pela mãe. Já Renan comenta que o pai “cuida do filho, [...] troca de roupa do filho, [...] faz o jantar” e a mãe “cuida do filho, [...] faz o café”. Nesse assunto, quando perguntado, com base em uma fotografia, sobre ações de Luciano (pai) no Episódio #5, o garoto responde: “Trocou de roupa em eu e colocou eu no sofá pra tomar banho. [...] Depois eu acordei”. Em se tratando do filho, Carlos, por sua vez, aponta que este “ajuda o pai e a mãe”. Além disso, “obedece a mãe”. Referindo-se ao pai e à mãe, afirma que eles ajudam os filhos a tomar banho.

Reitera-se que as relações verticais, a exemplo da estabelecida entre pais/mães e filhos, são mais comumente desempenhadas e demarcadas em um faz de conta. Pode-se pensar como hipótese para justificar tal ocorrência o fato de que os papéis verticais são mais fácil e claramente diferenciados pelas crianças nas ações conduzidas por cada um. Contribui

ainda nessa direção a nomeação dos papéis, na medida em que o ser humano geralmente dirige-se a pai, mãe, tio, tia, avô, avó, por estes substantivos e não por seus nomes próprios, o que, em contrapartida, é comum quando se fala de irmãos, esposos, esposas, namorados, namoradas. Em se tratando desses papéis horizontais, é possível que a delimitação, especialmente ao se considerar aspectos de autoridade ou poder, por vezes até no sentido de condução do enredo, não fique expressamente colocada, dificultando o desenrolar lúdico. Especula-se, assim, que a heterogeneidade nas posições hierárquicas do faz de conta movimento, conduzem-no, mais facilmente.

O episódio abaixo constitui um dado que merece destaque. Na contramão dos achados em que as crianças não verbalizam a existência da relação de irmãos, observa-se uma construção lúdica a partir desta. Recortado da mesma oficina do Episódio #8, o trecho transcrito revela desdobramentos da opção insistente de Vânia por ser a irmã. Escolha essa, cabe lembrar, ocorrida ainda quando existiam outros ‘personagens’ disponíveis para assunção na brincadeira.

Episódio #12

‘Irmãos’ vão à escola

Vânia (F/5;6); Breno (M/4;3)

Em dado instante da sessão, Vânia, que, por várias vezes, referiu ser a irmã, oferta a lancheira a Breno, dizendo: “Quer, Breno, pra tu ir pra escola? Vai, Breno, vai pra escola!”. O garoto não dá atenção. O pesquisador pergunta: “Quem é que vai pra escola?”. A menina afirma: “É Breno!”. O pesquisador indaga: “E Breno é quem na brincadeira?”. Vânia pensa um pouco e diz: “É... O filho!”. O pesquisador fala: “O filho? E tu, Vânia?”. Ela responde: “A filha!”. Explora e manuseia objetos diversos ao longo de quase oito minutos. Encontra a bolsa escolar e, manuseando-a, comenta que Breno vai à escola. Ela arruma a bolsa para o parceiro levar, colocando alguns objetos em seu interior. Diz: “Ele tá levando tudo pra escola!”. Logo depois, afirma: “Eu vou com ele! Eu vou estudar!”. Continua arrumando a bolsa. Ao terminar, fala: “Bora, Breno!”. Em seguida, colocando a bolsa nas costas, expressa: “Já arrumei suas coisas!”. Não responde à auxiliar de pesquisa qual é o ‘personagem’ do parceiro.

Figura 24 – Cenas do Episódio #12



Embora no Episódio #12, em nenhum momento, as crianças afirmem ser irmãos, contribui para essa interpretação as várias e insistentes menções anteriores de Vânia de que seria a irmã na ‘brincadeira de família’. Além disso, a própria situação lúdica criada em torno da ação de ir à escola não parece ser incomum a uma relação fraterna. As ações de cuidado da garota em direção ao parceiro antes da ida à escola e companhia na atividade de estudo podem ser compreendidas como pertencentes ao relacionamento de irmãos. Corrobora ainda essa compreensão o fato de Vânia expressamente verbalizar que Breno é o filho e ela é a filha na brincadeira.

Considerando outra situação, a brincadeira de que participou na Oficina #2, Marina, ao conversar individualmente com o pesquisador, refere que ela e a boneca eram irmãs, e, quando questionada acerca do que irmãs fazem, responde prontamente: “Brinca!”.

A presença de irmãos, em conversa concernente à configuração familiar da brincadeira (Episódio #8) e papéis assumidos por seus integrantes (Episódio #12) desperta atenção. Isso porque não é comum a menção explícita e a assunção desses ‘personagens’ em episódios de faz de conta com temática de família. Entretanto, o irmão é uma figura presente no cotidiano da criança; a grande maioria tem irmãos e com eles convivem em uma mesma casa.

Bastos (2011) observou 26 trios de crianças, com idades entre dois anos e dez meses (2;10) e seis anos e um mês (6;1), num *setting* lúdico, durante 20 minutos, em média. Segundo seu relato, houve a ocorrência de faz de conta de família em 16 sessões; mas o ‘personagem’ irmão se fez presente em apenas um trio. No trabalho de Pereira, Lira e Pedrosa (2011), com crianças de idades entre três anos e nove meses (3;9) e cinco anos e sete meses (5;7), apesar da menção a irmãos na conversa com uma menina de quatro anos, não se observou em nenhuma oficina a escolha do ‘personagem’ irmão ou irmã para ser desempenhado.

Embora se ancore em uma perspectiva teórica diferente, a investigação de Ribeiro (2011), em que crianças de nove e dez anos associaram livremente³⁰ palavras relacionadas a família, ressalta o baixo índice de evocação de palavras relacionadas a “irmãos”³¹, mesmo se tratando de crianças mais velhas que as observadas no presente estudo. Dentre todas as palavras agrupadas em “parentesco/pessoa”, esse membro da família representou apenas 10% das evocações por crianças de escola privada e 12% das evocações por aquelas de escola pública. O irmão, assim, se caracterizou como membro pouco presente no discurso livre das crianças.

Por outro lado, nas investigações de Moreira, Rabinovich e Silva (2009), com crianças baianas de seis a doze anos, e de Rabinovich e Moreira (2008), com crianças paulistas de seis a dez anos, por meio de entrevistas semiestruturadas sobre família, e não através da observação de brincadeiras de faz de conta ou do procedimento de associação livre, os irmãos apareceram como figuras importantes nas vivências de parceria das crianças. Esclarece-se, contudo, que, nesses dois estudos, a menção a eles foi primeiramente realizada pelas questões do entrevistador.

Voltando um pouco agora a refletir sobre a relação entre pais/mães e filhos, mas sob um aspecto diferente do da autoridade dos primeiros e da aquiescência dos últimos, cabe observar o Episódio #13. Este revela que demonstrações de afeto nas interações familiares também se fizeram presentes na brincadeira de faz de conta.

Episódio #13

Troca de presentes

Hugo (M/5;2); Karla (F/6;2)

Hugo manuseia o batom e logo o coloca dentro de uma caixa de presente. Aproxima-se de Karla com a caixa na mão e oferta: “Quer ver o presente, mãe? Quer ver o presente? Quer ver o presente? Abre!”. A garota abre a caixa. Hugo exclama: “Um batom!”. Em seguida, pergunta: “Gostou?”. Manuseando o objeto, Karla faz um sinal positivo com a cabeça. Hugo indaga: “Gostou? Quer que eu bote em tu?”. A menina responde: “Eu vou guardar”. O garoto fala: “De

³⁰ Trata-se de um procedimento metodológico de associação livre em que, a partir de uma palavra-estímulo, o participante lista outras palavras que surgem espontaneamente relacionadas à primeira, sem que, para isso, precise dar respostas elaboradas. Tal procedimento parte do pressuposto de que palavras evocadas fazem parte do conhecimento compartilhado sobre o objeto social, neste caso, família.

³¹ Considerou-se o total de palavras evocadas com as seguintes possibilidades de configuração: irmão, irmãos, irmã ou irmãs.

nada, mãe!”. Ele pega a lancheira e pergunta: “Aqui tem o quê, mãe?”. Karla responde: “Um negócio aí pra você!”. Hugo exclama: “Eba!”. Karla instrui como abrir a lancheira: “É pra abrir aqui, ó! É aqui, ó, filho!”. Ajuda o parceiro a fazer isso.

Figura 25 – Cenas do Episódio #13



Presentear a mãe e a forma carinhosa de querer agradar podem estar relacionados à consideração de um vínculo afetivo entre mãe e filho. Relação desse tipo em brincadeira de crianças já foi encontrada por Pereira, Lira e Pedrosa (2011), em pesquisa realizada no contexto de Educação Infantil.

Interessante notar que a demonstração de afeto parece exigir uma resposta de reciprocidade acolhedora. A mãe é instada pelo filho a demonstrar sua satisfação em ser ‘presenteada’. Assim que entrega o ‘presente’, Hugo envolve a situação em um clima de grande entusiasmo, exclamando com prazer qual é o objeto que está sendo por ele dado. Em seguida, prontamente expressa o intuito de saber se conseguiu ou não agradar a mãe, perguntando se ela gostou. Diante do breve sinal positivo de Karla, o garoto não se satisfaz e insiste em seu questionamento, dessa vez, oferecendo-se para auxiliá-la no uso do batom e, possivelmente, assim melhor envolvê-la em seu roteiro de brincadeira. No entanto, a menina aparenta não se interessar muito por usar o objeto e Hugo segue, então, seu *script*, respondendo a um agradecimento, ainda que inexistente.

A importância da reciprocidade na relação afetiva é mais uma vez ressaltada pelas crianças, no instante em que, ao responder a pergunta de Hugo sobre o que tem no interior da lancheira, Karla diz: “Um negócio aí pra você!”. Feliz com a oferta, o garoto exclama: “Eba!”. O faz de conta descrito no episódio configura um exemplo marcante da presença do afeto positivo na relação constituída por dois membros do grupo familiar.

Neste item que trata de relações entre os membros da família, inferidas a partir das brincadeiras das crianças, ressaltam-se dados que permitem uma maior especulação sobre a

condição de crianças acolhidas institucionalmente: a presença de relação horizontal, explorada nos Episódios #10 e #11, e a explicitação de irmãos, comentada no Episódio #12.

No primeiro caso, a relação entre o homem (o pai) e sua companheira (a “namorada de mentirinha”) é incrementada com uma cena de conflito em que supostamente ele não estaria cumprindo sua função de provedor da casa. Todavia, este conteúdo parece associado a cenas de família da macrocultura a que pertencem as crianças, não sendo peculiares ao espaço de uma instituição de acolhimento. Na situação lúdica, as crianças foram instigadas a ‘brincar de família’ e construíram essa vivência, ajustando-a ao que concebiam sobre o modo de ‘ser família’, revelando expectativas em relação a casais e apropriando-se de normas de comportamentos e valores implícitos a esse tipo de pertencimento social. Portanto, nada específico de sua situação de acolhimento.

No segundo caso, a relação fraterna explicitada entre a irmã e o irmão tem ares de cuidar/ser cuidado, bem caracterizada em relações de pais e filhos. Logo surge a questão sobre se este fato decorreria de estarem em situação de acolhimento institucional: na ausência dos pais, a relação de cuidar/ser cuidado emerge entre irmãos. Esta é uma hipótese plausível, na medida em que havia irmãos e eles eram filhos, mas o papel de pai ou de mãe estava ‘vazio’. Não se pode esquecer, entretanto, que em agrupamentos familiares extensos, com irmãos de idades diferentes, os mais velhos costumam tomar conta dos mais novos, principalmente em famílias de camada de renda mais baixa em que não existem babás. É relevante observar que, assim como na vida real, na situação de brincadeira, arranjos familiares são alterados e experimentados (brincados).

4.3.4 As atividades familiares

Outro ponto de interesse na análise dos dados diz respeito às atividades em geral desempenhadas pelas crianças enquanto ‘personagens’ de uma ‘brincadeira de família’. Em cada um dos episódios, é possível observar os distintos membros da ‘família brincada’ envolvidos em alguma atividade que parece compor um enredo familiar, na medida em que ganha forma e desdobramentos a partir das interações então estabelecidas.

A exemplo do tópico anterior, foram escolhidos quatro episódios para incitar a reflexão e a discussão.

Episódio #14*Cuidados e afazeres domésticos*

Viviane (F/5;9); Thaís (F/4;5); Carlos (M/5;5); José (M/5;11)

No início da exploração dos objetos, disponibilizados após a definição dos ‘personagens’ da ‘brincadeira de família’, Viviane encontra uma boneca e, bastante entusiasmada, exclama: “A minha filha! Ah! Minha filha!”. Enquanto isso, Thaís encontra outra boneca e também exclama: “Minha filha! Minha filha!”. Ao longo de cinco minutos, as crianças exploram e manuseiam objetos diversos, além de igualmente explorarem o espaço da sala. Em dado instante, quando está com José em um lado da sala enquanto Thaís e Carlos estão no outro, referindo-se ao colchonete, Viviane diz aos dois últimos: “Vocês nem pegaram a cama; que dá pra mim e José!”. Os colegas parecem não dar atenção. Alguns segundos depois, quando Carlos se aproxima, a menina avisa: “Nem venha pra cá! Só porque eu vim pr’aqui! Essa aqui é a minha cama! A minha e a dele [José]!”. Ela raspa um sabonete em um potinho e diz: “Tô fazendo a comida!”. Em resposta ao pesquisador, afirma ser a mãe. Paralelamente, brincando com alguns objetos (incluindo a garrafinha que parece uma mamadeira), Thaís grita: “O mingau tá aqui, ó! O mingau tá aqui!”. Viviane diz ao pesquisador que a comida é para a bebê, mostrando a boneca em seguida. José também raspa um sabonete no mesmo potinho que Viviane faz isso. Em um breve momento, ele para e tenta pegar outro pote, mas Thaís impede, afirmando que o objeto é dela. Viviane manda José continuar raspando o sabonete. Ela diz ao pesquisador que o parceiro é o pai na brincadeira. Concomitantemente, manuseando palitos, Thaís afirma que faz picolé. Segundos depois, ao ver Carlos deitado no colchonete, Viviane grita: “Sai da minha cama!”. O garoto não sai. A menina pede ajuda ao pesquisador: “Manda ele [Carlos] sair da minha cama, tio!”. O pesquisador indaga: “A cama é de quem?”. Viviane responde: “É minha e dele [aponta para José]!”. O pesquisador pergunta: “E quem são vocês na brincadeira?”. A garota afirma: “Eu sou a mãe!”. Não responde qual o ‘personagem’ do colega. Mais adiante, o pesquisador pergunta: “Tu tá fazendo a comida pra quem?”. Viviane aponta para Thaís e diz: “Pra ela!”. O pesquisador indaga: “E ela é o quê?”. A menina responde: “Filha!”. O pesquisador fala: “Filha, é?”. Nesse instante, Thaís faz um sinal negativo com a cabeça e expressa:

“Sou a tia!”. Em seguida, pede a Viviane para colocar a boneca que estava com a parceira para dormir. Esta permite, apontando para o colchonete. Thaís deixa a boneca no colchonete. Logo depois, estende um pano no chão e coloca a outra boneca sobre ele. Após manusear objetos como se estivesse cozinhando por algum tempo, dirigindo-se a Thaís, Viviane diz: “Filha, seu picolé!”. Nesse momento, José pega uma boneca e balança-a no braço, cantando rapidamente uma canção de ninar. Viviane reclama: “Ói, tio, pegou minha filha, ó!”. José tece comentários acerca da boneca. A colega presta atenção. Logo depois, ele joga a boneca no chão e passa a brincar com o telefone. Adiante, Viviane anuncia: “Eu vou varrer minha casa!”. Ela passa o pincel de barbear no chão. Segundos depois, fala: “Agora eu vou lavar os meus pratos!”. Faz como se estivesse lavando alguns objetos.

Figura 26 – Cenas do Episódio #14



O episódio acima permite tecer considerações sobre as atividades familiares, mas também amplia o corpo de dados de outros aspectos já abordados na presente análise.

Do ponto de vista relacional, pode-se observar logo no início do trecho descrito a fala de Viviane sobre o uso da “cama” (colchonete). Embora seja plausível refletir sobre a possibilidade de ela e José constituírem uma relação de casal, não se tem como afirmar isso, pois a referência às duas crianças que assumiram os ‘personagens’ de pai e mãe (José e ela própria) diz respeito a uma relação vertical de cada um deles com a boneca, a filha. Na compreensão do adulto, ou mesmo de crianças mais velhas, a relação de pai e de mãe do mesmo filho implica uma relação de conjugalidade, presente ou passada, entre aqueles. Mas esse raciocínio implicativo não está necessariamente presente em crianças pequenas, na faixa etária examinada (PIAGET; INHELDER, 1966/1980). Além disso, a criança leva em conta em seus empreendimentos lúdicos a distribuição espacial de objetos e parceiros interativos, configurando um ambiente de múltiplas possibilidades e enredos. Assim, não se descarta a hipótese de Viviane ter se considerado juntamente com José os pais da boneca por estarem

juntos em um lado da sala. Contribui para o argumento nessa direção a forma como a garota rechaça a chegada de Carlos no momento seguinte, expressando claramente que ele não pode ir para o lugar em que ela se encontra.

Logo após essa situação, Viviane demarca a atividade que está desenvolvendo e demonstra compor sua compreensão sobre família com a menção à mãe e ao cuidado desta no preparo da alimentação para os filhos (no caso, a bebê, e, em seguida, Thaís). Interessante que, por um momento, a ação de raspar o sabonete, que significa ‘fazer comida’ para Viviane, é compartilhada por José. Ainda que ele não considere estar cozinhando, sua ação parece ser recortada pela parceira como tal. E, mais do que isso, o garoto é reconhecido por ela como pai. Além de permitir ser interpretado como uma convocação da menina à manutenção da parceria na atividade, esse acontecimento pode corresponder a um entendimento de que a tarefa de preparar a comida é da mãe e do pai.

Outra ação que desperta atenção tem lugar quando José pega a boneca e, balançando-a no braço, canta uma canção de ninar. O menino age em consonância ao que é possível se esperar de um pai. No entanto, nesse instante, Viviane não o nomeia como tal, mas, sim, reclama a ‘posse’ da boneca, sua filha. A manutenção de um faz de conta perde espaço para o interesse na posse de um objeto. Por outro lado, não se descarta, também, que o comportamento de Viviane pode ter se ajustado a uma concepção de que é a mãe quem coloca o bebê para dormir.

Por fim, os afazeres domésticos de varrer a casa e lavar os pratos ganharam a cena no enredo lúdico de Viviane.

Episódio #15

A janta

Cristiane (F/±6;0); Jonas (M/6;9); Artur (M/7;1); Eduardo (M/3;1)

Em dado instante, Cristiane pega uns pratinhos e grita: “Eu vou fazer o cumê!”. Paralelamente, observando Jonas vestido com o avental, Artur exclama: “Eita! Jonas vai fazer o cumê!”. Cristiane procura as colherzinhas. Logo depois, vê que estão com Eduardo. Vai até o garoto e pega-as de sua mão. Na sequência, organiza os recipientes que servirão de prato, conferindo a quantidade de crianças e pratos. Pouco mais de um minuto depois, ela grita: “A janta, minha gente!”. Reforça: “A janta!”. Como nenhum dos meninos se aproxima, avisa: “A janta, minha gente! Ninguém vai comer não? Pois eu vou guardar que é pra

morrer de fome!”. Artur fala: “Não! Não! Eu tô indo! Espera aê!”. Segundos depois, Cristiane entrega um potinho com sabonete dentro e uma colherzinha a Artur e, em seguida, a Jonas. Em nenhum instante, ela diz qual o seu ‘personagem’; porém, mais adiante, ao final da sessão, falando com a auxiliar de pesquisa, comenta que é a mãe na brincadeira.

Figura 27 – Cenas do Episódio #15



O Episódio #15 configura mais um exemplo de um faz de conta em que a figura da mãe aparece preparando a comida para a família.

A brincadeira protagonizada por Cristiane tem início com o seu anúncio de que vai cozinhar. Para isso, ela vai em busca dos objetos que acredita precisar para a atividade, organizando-os, em seguida, de modo criterioso em termos de quantidade de crianças e pratos. A garota preocupa-se em atender todos os parceiros. Embora a nomeação do seu ‘personagem’ não aconteça ao longo do faz de conta, suas ações condizem com a de uma figura com autoridade para convocar com veemência os parceiros a jantar, chegando até a usar certo tom de ameaça. De todo modo, ao final da sessão, esclarece-se que a garota vivencia o papel de mãe na brincadeira.

Episódio #16

Colocando as filhas pra dormir

Gustavo (M/5;0)

Em conversa com o pesquisador, Gustavo afirma que é o cozinheiro. Em seguida, comenta: “E da família eu cozinho pra elas!”. Nesse instante, pega as duas bonecas. Diz para elas: “Vai pra cama, vai, vai! Se não, vai apanhar na bunda!”. Logo depois, expressa: “Então não vão...”. Ele bate nas bonecas e coloca-as no colchonete. Diz que as duas são suas filhas. Em seguida, refere que é o pai.

Figura 28 – Cenas do Episódio #16



No Episódio #16, a temática do ‘fazer a comida’ aparece mais uma vez. Como no Episódio #11 é o pai (nomeado também cozinheiro) quem assume essa tarefa. Entretanto, um elemento de destaque que se verifica no trecho acima é o fato de a autoridade paterna se colocar acompanhada de uma ameaça de castigo físico, que termina por se concretizar.

Episódio #17

Quem cuida é a mãe!

Hugo (M/5;2); Karla (F/6;2)

Hugo pinta a boneca com o batom e exclama: “Sangue! Sangue!”. Karla queixa-se ao pesquisador: “Ele tá pintando, tio!”. O garoto mostra a boneca ao pesquisador e repete: “Sangue! Sangue! Sangue!”. Karla fala: “Isso é sangue não!”. Hugo anda com a boneca no braço e diz: “Ela morreu! Ela tá quase morrendo!”. Pede ao pesquisador: “Cuida dela!”. Karla interpõe: “Isso é batom, tio!”. O pesquisador pergunta a Hugo: “Quem é que vai cuidar?”. Ele responde: “É a mãe!”. Entrega a boneca a Karla, dizendo: “Cuida aí! Ela morreu!”.

Figura 29 – Cenas do Episódio #17



No episódio acima, Hugo cria uma situação em que a boneca está ferida e precisa receber cuidados. Ele é bastante enfático ao expressar a ocorrência de sangue.

Destaca-se a ideia do garoto de que quem cuida da menina ferida é a mãe. Para além de cuidados com alimentação e higiene, observados em episódios anteriores, no trecho descrito ressalta-se o cuidado materno com a saúde da filha.

Chama atenção ainda a presença da temática da morte no faz de conta, na medida em que esta não é comum nas brincadeiras infantis.

4.3.5 Os contrapontos entre o faz de conta e a realidade

Este tópico tem por intuito apontar aspectos que surgiram no faz de conta das crianças possivelmente relacionados a vivências destas em suas histórias pessoais. Não se tem o interesse de investigar ou confirmar a possível relação, mas contrapor o elemento lúdico com a realidade, compreendendo-se que aquele é perpassado por esta.

Episódio #18

Ligando para a polícia

José (M/5;11); Viviane (F/5;9); Thaís (F/4;5); Carlos (M/5;5)

Em dado instante, José pega o telefone de brinquedo e afirma que vai ligar para a polícia. Ao conversar com o pesquisador, justifica a ligação em decorrência de Viviane, Thaís e Carlos estarem “perturbando”. Comenta que é o pai na brincadeira. O pesquisador pergunta: “É o que é que o pai faz?”. O garoto responde: “Liga pra polícia!”. Na sequência, ele encosta o telefone no rosto e faz como se estivesse falando com a polícia. Não é possível compreender bem o que diz. Pouco depois, encerra a ‘ligação’, exclamando: “Pronto! Falei com ela!”. Em resposta ao pesquisador, afirma que ligou para a polícia porque os parceiros estavam “perturbando”. Reitera que o pai é quem faz isso.

Figura 30 – Cenas do Episódio #18



O faz de conta da ligação para a polícia construído por José e a justificativa de que isso ocorre em decorrência de as demais crianças estarem “perturbando” pode apontar a compreensão do garoto acerca da necessidade de disciplina e bom comportamento. Vislumbra-se a ideia de que não é permitido se fazer algo errado, pois, assim acontecendo, liga-se para a polícia, possivelmente entendida como alguém que ‘resolve o problema’. Chama atenção a construção da brincadeira, na medida em que a história de algumas crianças que chegam ao contexto de desenvolvimento no qual José está inserido (a instituição de acolhimento) comporta, por vezes, relações com a polícia. Esse pode ser um dado de conteúdo peculiar à vivência de institucionalização, em um exercício de tentativa da criança de compreensão e apropriação de sua história.

Outro aspecto a se ressaltar é que, para além de centralizar a figura do pai como quem liga para a polícia, pode-se pensar no aspecto da autoridade dessa figura como sustentando a sua ação.

Episódio #19

A família e a GPCA

Artur (M/7;1)

Momento #1

No processo de definição dos ‘personagens’ da ‘brincadeira de família’, o pesquisador pergunta: “Quem é que tem na família?”. Artur se aproxima e cita cinco nomes. O pesquisador pede para o garoto falar mais alto. Este diz: “Marcos, Artur, Paula, José e Thaís”. Pouco depois, comenta: “Eles moram numa casa longe”. O pesquisador exclama: “É?!”. Artur diz: “É! A gente foi pra GPCA!”. O pesquisador pergunta: “Foi?”. Artur responde: “Foi! Aí a gente pegou brinquedo lá! O policial deixou!”.

Figura 31 – Cenas do primeiro momento do Episódio #19



No primeiro momento do Episódio #19, destaca-se a compreensão de Artur acerca de quem, para ele, compõe a família. A princípio, sabe-se que os nomes citados englobam o dele próprio e o de dois irmãos seus (participantes de outra sessão de brincadeira). Mas o esclarecimento sobre quem são os outros dois (Marcos e Paula) apenas surge quando, em conversa individual com o pesquisador, o seu irmão José afirma que são todos irmãos. Essa composição instiga a reflexão sobre o relato de Artur de ter ido para a GPCA com as quatro crianças.

Momento #2

Com a brincadeira iniciada já há alguns minutos, Artur é rejeitado por Cristiane, que não aceita o papel de namorada. O garoto pega o telefone de brinquedo e expressa: “Então eu vou ligar pra GPCA!”. Ele encosta o telefone no rosto e faz de conta que está numa ligação, dizendo: “Alô, GPCA! Tem uma mulher aqui doida...”. Segue falando enfaticamente, mas não é possível compreender o que diz. Pouco depois, coloca o telefone encostado ao ouvido do pesquisador e fala: “Pra tu! GPCA!”. O pesquisador questiona: “É quem?”. Artur afirma: “GPCA! Polícia!”. O pesquisador pergunta: “GPCA? Polícia? Por que a polícia tá ligando?”. O menino responde: “É... Porque ela quer saber... Quer saber quem tá bagunçando!”. A conversa é interrompida por uma criança que chama na porta. Transcorridos quase três minutos, Artur prende a carteira e o telefone no short e, com a lancheira na mão, diz que vai trabalhar. O pesquisador indaga: “E tu é quem da família?”. Ele responde: “GPCA!”. O pesquisador estranha: “GPCA? E o que é que a GPCA faz?”. O garoto não responde.

Figura 32 – Cenas do segundo momento do Episódio #19



No segundo momento do episódio, observa-se que a ligação para a GPCA da parte de Artur é motivada pela recusa de Cristiane em ser sua namorada. Corrobora essa interpretação a fala do garoto referindo que a parceira é uma mulher doida.

É curioso que o *script* de buscar o contato telefônico com a GPCA, polícia, repete-se com uma nova criança em outra sessão de brincadeira. O interessante é que os dois meninos que protagonizaram as cenas são irmãos reais, o que aumenta as chances de ser também real a vivência de ida à polícia em suas histórias pessoais. Até a justificativa para a ligação é semelhante nos dois casos.

Sobre esse assunto, da conversa individual de Artur com o pesquisador, extraem-se os dois segmentos abaixo.

Recorte de Conversa #4

Artur (M/7;1)

Pesquisador: No telefone, tu tava falando com quem?

Artur: GPCA!

Pesquisador: Com a GPCA, num foi?

Artur: É!

Pesquisador: Por que foi mesmo? O que foi que tu tava falando com a GPCA?

Artur: Pra pegar esse... Esse menino aí é muito danado, viu?!

Pesquisador: Por que a GPCA pega?

Artur: Porque... Quando faz coisa errada, liga pra GPCA, liga pro camburão. O camburão e a GPCA chega aqui e leva os meninos tudinho.

Pesquisador: Mas quem é que faz coisa errada?

[Artur aponta para as quatro crianças da fotografia]

Artur: Eu, ele, ele, ela!

Pesquisador: Aí por isso que a GPCA vem, é?

[Artur faz um sinal positivo com a cabeça]

Em sua fala, Artur revela a compreensão sobre a GPCA como uma ‘ameaça’ a quem faz algo errado. Mas esta parece não se dirigir a qualquer pessoa e sim às crianças, aos “meninos tudinho”.

No recorte seguinte, o lugar em que se encontram esses meninos é nomeado e ganha determinado significado.

Recorte de Conversa #5

Artur (M/7;1)

Artur: Eu pulei... Eu pulei a janela do carro da GPCA.

Pesquisador: Foi? Por que tu pulou?

Artur: Porque eu quero ir pra minha casa, ficar lá! Aí quando a minha mãe chegar e ver eu lá... Cadê eu? E eu tô na delegacia!

Pesquisador: Foi?

Artur: Foi!

Pesquisador: E agora tu tá aonde?

Artur: Em [Nome da instituição]! Aqui!

Pesquisador: Aqui é [Nome da instituição], é?

Artur: É!

Pesquisador: Mas é a tua casa?

Artur: Não!

Pesquisador: É o quê aqui?

Artur: Aqui é quando faz uma coisa errada!

[Artur faz como se estivesse telefonando]

Artur: ‘Alô, GPCA! É quem? Não! Hoje não! Ó, pega o menino aqui que tá subindo em cima do telhado, quebrando tudo aqui!’. Aí ligou pra GPCA. Não queria nem saber, ó!

Pesquisador: Foi? Quem foi que ligou?

Artur: A tia! Não! A tia não! Tio [Nome que não se entende]! Sabe quem é ele? Aqui quando faz coisa errada, olha... Fudido na mão da GPCA!

No trecho acima, o relato de Artur sobre a possível vivência relacionada à GPCA desdobra-se. O menino narra sua tentativa de fugir do carro e voltar para casa, demonstrando preocupar-se com a expectativa de sua mãe em encontrá-lo.

Além disso, novamente, reforça a ideia de que a polícia é acionada quando uma criança faz algo errado. E, mais do que isso, atribui um significado à instituição de acolhimento: “aqui é quando faz uma coisa errada!”. Dessa forma, indiretamente, culpabiliza-se por sua institucionalização e distanciamento de sua casa, de sua mãe, figura importante para ele, como reforça o episódio seguinte.

Episódio #20

Ligando para a mãe

Artur (M/7;1)

Com o telefone de brinquedo em mãos, Artur diz que vai ligar para a mãe. O pesquisador questiona: “Por que tu vai ligar pra tua mãe?”. O garoto responde: “Pra ver que ela vai me visitar!”. O pesquisador não entende bem e pergunta: “Pra ver o quê?”. Artur diz: “Pra ela vir... É... Me visitar!”. A conversa continua e o pesquisador investiga: “O que é que a mãe faz, Artur?”. O menino afirma: “Minha mãe bate!”. O pesquisador indaga: “Ela bate, é?”. Artur comenta: “É! Quando faz coisa errada!”. Ele encosta o telefone no rosto e faz de conta que está ligando para a mãe.

Figura 33 – Cenas do Episódio #20



O Episódio #20 é mais um exemplo de um faz de conta certamente relacionado a uma situação real da criança. Em um contexto institucional que mantém Artur longe do convívio cotidiano familiar, incrusta-se em sua fala um pedido de visita direcionado à sua mãe. Acrescenta-se ainda a compreensão do garoto de que a figura materna bate quando se faz alguma coisa errada. Mais uma vez, a ideia de punição por algo errado compõe suas significações.

Cabe questionar que oportunidades de ressignificação estão sendo ofertadas a Artur (e outras crianças) em seu processo institucional, com vistas a promover uma apropriação de sua história e uma formação identitária impulsionadoras de um desenvolvimento seguro, perpassado pela possibilidade de aprendizado com os erros, sem a constante ameaça de punição pela ocorrência destes.

4.4 Abordando o contexto de institucionalização a partir das conversas

O contexto institucional e a vivência de institucionalização das crianças, embora possam, por vezes, ter se colocado como pano de fundo dos fatos observados, a exemplo dos episódios discutidos anteriormente em contraposição a uma possível realidade, foram verbalizados e expostos à construção de sentidos e significados de modo mais claro em algumas conversas. Os Recortes de Conversa #4 e #5 já apontam nessa direção. A seguir apresentam-se outros exemplos que norteiam a discussão.

Recorte de Conversa #6

Renan (M/5;10)

[O pesquisador lembra que a brincadeira era de família]

Renan: Era! Júlia foi embora!

Pesquisador: Quem foi embora?

Renan: Júlia!

Pesquisador: Quem é Júlia?

Renan: É aquela que ela ganhou uma família também!

Pesquisador: Ah! Júlia ganhou uma família também, foi?

Renan: Júlia ganhou família! Ganhou um bebê e uma bebezinha!

O Recorte de Conversa #6 constituiu a primeira vez em que a temática da institucionalização foi observada no desenvolvimento da presente pesquisa. Após participar da Oficina #1, Renan, em conversa individual com o pesquisador, trouxe espontaneamente ao diálogo o relato indireto da saída de uma menina da instituição. Através desse fato à ideia do ‘ganhar uma família’, expressão comum em uma situação de acolhimento institucional, que foi assimilada pelo garoto. Embutida, em sua fala, apresenta-se possivelmente a compreensão de que, estando na instituição não se tem uma família, mas se ganha uma ao sair dela.

Que sentidos e significados estão postos em cena então? Como estão sendo compreendidas por essas crianças a vivência institucional e a possível saída? Que ideias sobre família estão construindo? Em um ambiente com diferentes adultos buscando dar-lhes uma família, que expectativas criam?

A situação relatada acima foi a mais próxima, no conjunto de dados, da revelação de uma possível perspectiva da criança sobre a ideia de família adotiva. A temática é delicada e

demanda atenção e cuidado por parte daqueles que estão direta e/ou indiretamente envolvidos com o percurso institucional infantil.

Os Recortes de Conversa #7 e #8 apontam a percepção sobre a instituição como um lugar distinto da casa em que as crianças moram.

Recorte de Conversa #7

Renan (M/5;11)

Pesquisador: E a tua casa? Onde é?

Renan: Em [Nome de um bairro]. [...] A minha casa é ali, ó!

[Renan indica ao longe, pela janela, a 'localização']

Pesquisador: Tô vendo! E aqui? É o quê?

Renan: Abrigo!

Pesquisador: Abrigo, é? E o que é o abrigo?

Renan: [Nome da instituição].

Pesquisador: [Nome da instituição], não é?

Renan: É!

Pesquisador: E é o quê aqui?

Renan: Aqui tem muito brinquedo!

Pesquisador: Mas tua casa? Onde é?

[Renan aponta para algum lugar na direção da janela]

Pesquisador: E aqui é o quê?

Renan: Abrigo!

Pesquisador: E tu faz o quê aqui?

Renan: É... Brincar, fazer tarefa, aprender a ler.

Em conversa posterior à Oficina #2 (Recorte de Conversa #7), Renan dessa vez nomeia a instituição: abrigo! É o primeiro momento na pesquisa em que esse contexto é diretamente verbalizado.

Interessante a referência que o menino demonstra ter acerca de sua casa, citando o nome de um bairro e indicando ao longe, pela janela, sua 'localização'. Assim, o abrigo é compreendido como um lugar que não é a casa da criança ('A minha casa não é aqui, mas em algum lugar lá fora que tento avistar pela janela!'). É, sim, um espaço em que se tem brinquedo para brincar e se faz tarefa e aprende a ler.

Recorte de Conversa #8

Karla (F/6;2)

Pesquisador: Ô, Karla! Uma família mora aonde?

Karla: Nos [Nome de uma comunidade]! Minha família mora nos [Nome de uma comunidade]!

Pesquisador: Tua família mora nos [Nome de uma comunidade], é?

Karla: É! Tem umas famílias que mora, mas têm outras que não mora não!

Pesquisador: E mora aonde?

Karla: [Nome de uma cidade da Região Metropolitana do Recife]! Lá é longe!

[...]

Pesquisador: E aqui a gente tá aonde?

Karla: No [Nome da instituição]!

Pesquisador: Ah! No [Nome da instituição]! E o que é que acontece no [Nome da instituição]?

Karla: Fica mais bom aqui! Aqui teve um parque mais bom! Tinha motinho, carrinho e patins pra andar no parque!

O recorte acima é outro exemplo da diferenciação da criança entre a instituição de acolhimento e a sua casa; mais do que isso, entre a instituição e a família.

Para Karla, a sua família mora em uma comunidade do Recife; quer dizer, parte dela (“Tem umas famílias que mora, mas tem outras que não mora não!”), pois a outra parte reside em uma cidade da Região Metropolitana do Recife. Lugar este que, segundo ela, é longe do local em que se encontra, mais à frente explicitado na conversa com o nome da instituição. Um dado relevante ainda de sua fala é a percepção de que “fica mais bom aqui!”. Não é possível ter certeza se ela compara os dois contextos de desenvolvimento (família e instituição), mas é relevante sua ideia positiva sobre a vivência institucional.

Recorte de Conversa #9

Hugo (M/5;2)

Pesquisador: Aqui é uma casa?

Hugo: É... É o [Nome da instituição]!

Pesquisador: É o [Nome da instituição]?

Hugo: Os meninos dá nas tias³²! Os meninos quer as mães deles!

O Recorte de Conversa #9, além de apresentar o entendimento de Hugo de que se encontra em uma instituição, revela a sua vontade de estar com a mãe. Vontade essa que é dita como sendo das crianças em geral que ali se encontram (“Os meninos quer as mães deles!”).

Recorte de Conversa #10

Ruan (M/5;11)

Pesquisador: Me diz uma coisa, Ruan! A gente tá aonde agora?

Ruan: No abrigo!

Pesquisador: No abrigo, é? E o que é que acontece no abrigo? [...] Vocês fazem o quê?

Ruan: Nós brinca, nós dorme e nós come!

Pesquisador: É? Certo! E quem mora?

Ruan: Nós todos!

Pesquisador: Aí tu mora aonde?

Ruan: Aqui!

Pesquisador: Aqui? Certo! Tu mora aqui com quem?

Ruan: Com os meninos!

Pesquisador: Com os meninos?

Ruan: Sim!

Pesquisador: E eles são o quê teu?

Ruan: Irmão!

Pesquisador: Irmãos? Tudinho?

Ruan: Sim!

³² Cuidadoras.

Pesquisador: Certo! Então todos são teus irmãos?

Ruan: Sim!

O Recorte de Conversa #10 amplia a reflexão sobre os significados atribuídos pelas crianças à instituição de acolhimento, na medida em que é entendida como um lugar em que os meninos moram e fazem atividades diversas (“Nós brinca, nós dorme e nós come!”), e, mais do que isso, estes são considerados todos irmãos. O sentimento de união grupal parece fortemente presente na fala de Ruan.

Por fim, o Recorte de Conversa #11 expõe fragmentos de uma significação negativa de um garoto sobre a vivência de institucionalização, calando o pesquisador em dado instante, mas, em seguida, abrindo portas para o ‘ressignificar’.

Recorte de Conversa #11

Gustavo (M/5;0)

Pesquisador: Ô, Gustavo! A família... Ela mora aonde?

[Gustavo não responde]

Pesquisador: A gente tá onde agora?

Gustavo: Na casa!

Pesquisador: Na casa? Em que casa?

Gustavo: No abrigo!

Pesquisador: No abrigo?

Gustavo: Sim! [...] Isso é um abrigo!

Pesquisador: Isso é um abrigo, é?

Gustavo: É!

Pesquisador: O que é um abrigo?

Gustavo: Essa casa!

Pesquisador: Essa casa? E o que é que acontece no abrigo?

Gustavo: Tem criança!

Pesquisador: Tem criança?

Gustavo: Eu num já sou criança?

Pesquisador: Tu é criança, num é?

Gustavo: Porque a minha vó num acreditou em mim e botou eu aqui!

Pesquisador: A tua avó não acreditou em tu e colocou tu aqui?

Gustavo: Foi!

Pesquisador: E o que é que acontece aqui?

Gustavo: Ela num aguentou eu não... Minha vó...

[Silêncio]

Pesquisador: O que é que faz num abrigo?

Gustavo: Brincar!

Pesquisador: Brincar... E faz mais o quê?

Gustavo: Escrever!

Fragmentos de dor perpassam a fala infantil e impactam o adulto que, diante de uma triste compreensão de um garoto de cinco anos, fica por um instante sem voz e precisa engolir a saliva para então recuperar o domínio emocional e seguir a conversa. Em uma situação acolhedora, o menino, por sua vez, se expressa verbalmente sem dificuldade e sem esboçar emocionalmente (por pistas não verbais) a tristeza considerada pelo pesquisador. E o próprio garoto, indiretamente, indica sua atividade de prioridade motivacional que o insere em possibilidades de construção de novos significados: o brincar.

Sim! Muitas vivências das crianças acolhidas são tristes! Mas elas podem ganhar novas cores, novas caras e sorrisos! Os processos de significação estão sempre em curso, nos distintos eventos interacionais, e cada conversa, cada brincadeira, constitui uma nova oportunidade para significar!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

OU... DO QUE FICA PARA PENSAR E AINDA PERGUNTAR

O presente estudo nasceu de inquietações ligadas ao refletir sobre a família em uma situação na qual crianças estão afastadas do convívio cotidiano familiar e adultos defendem a sua (re)inserção neste. Desde o início, inquietou a possibilidade de, à guisa do melhor interesse da criança, se trabalhar, em função de uma vivência de crise (perspectiva passada), por uma *família idealizada*³³ para ela (perspectiva futura), no lugar de uma *família possível*, e, ao mesmo tempo, se esquecer da *instituição para ela* (perspectiva presente), tendo em vista o ideal familiar nem sempre alcançado e a consequente permanência da instituição como contexto presente de seu desenvolvimento.

Para debater esse lugar familiar socialmente apregoado, coube questionar o que as próprias crianças teriam a revelar sobre suas compreensões acerca de família, posicionando-as como sujeitos ativos em sua vivência de institucionalização. Assim, as respostas, os direcionamentos, as nuances dos entendimentos infantis foram observados.

Em linhas gerais, os dados analisados neste trabalho, construídos a partir da escuta e do olhar atentos sobre a voz e as ações infantis, em brincadeiras e conversas, permitem constatar que, ‘brincando de família’ e falando de seus ‘personagens’ e ações, as crianças sinalizaram fragmentos perceptivos a respeito desse objeto social; isso, por meio da explicitação daqueles que julgaram compor uma família, da consideração de diferenças nas atividades desempenhadas por estes, da referência às distintas relações estabelecidas entre os ‘personagens’, e, especialmente, da forma como negociaram a condução dos empreendimentos lúdicos coletivos; o que revelou diferentes modos de ‘ser família’. Aparentes recortes mnêmicos de vivências particulares circunscreveram alguns relatos e atividades, abrindo espaço para contrapontos entre o faz de conta e a realidade e a consequente possibilidade constante de apreensão e ressignificação de si e de sua história por parte da criança.

³³ Como mencionado na fundamentação teórica do presente trabalho, a relevância atribuída ao grupo familiar, face a sua importância no desenvolvimento humano enquanto lugar de afeto e proteção, não garante que as famílias possam cumprir seu papel junto às crianças e aos adolescentes. A partir de pesquisa com famílias de crianças e adolescentes institucionalizados na cidade de São Paulo, Fávero, Vitale e Baptista (2008) apontam que, apesar de o ECA preconizar, em seu artigo 23, que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar”, condições socioeconômicas dessas famílias, muitas vezes, motivaram a institucionalização dos filhos. Segundo as autoras, elas não contam com suporte necessário para exercerem integralmente as funções de provedoras e mantenedoras dos filhos, devido, entre outros aspectos, à escassez de programas e/ou políticas públicas voltadas ao atendimento de seus direitos sociais.

Interessante que, independentemente de os participantes estarem acolhidos institucionalmente, suas brincadeiras se mostraram semelhantes a outras observadas em crianças de mesma faixa etária fora de uma situação de acolhimento, como em Pereira, Lira e Pedrosa (2011), com papéis e posições negociadas.

Os resultados evidenciam processos de significação como construções microgenéticas no aqui e agora das interações, as quais se apresentam imprevisíveis enquanto recombinação de significados advindos dos distintos parceiros interacionais imersos em um contexto sócio-histórico. A própria compreensão da criança sobre a dinâmica relacional da rede social na qual está inserida, isto é, suas compreensões acerca dos parceiros e do meio, figura como o substrato a partir do qual as significações de família se efetivam.

O estudo realizado contribui para a percepção de que, mais do que crianças institucionalizadas, estas são crianças, e, assim sendo, são socialmente competentes (PEDROSA, 2004) como quaisquer outras. Elas têm suas construções de significado circunscritas pela vivência do rompimento familiar e do acolhimento, e também por fatores outros diversos. Tais circunscrições, que a todo tempo se (trans)formam, abrem e fecham percursos possíveis de desenvolvimento, seja impulsionando-o para certas direções e aquisições, seja distanciando-o de outras ou interditando estas, sob um alto grau de imprevisibilidade (AMORIM, 2008; CARVALHO; LORDELO, 2002; SILVA, 2003; SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Em decorrência desses achados, cabe refletir sobre o papel do brincar na ontogênese infantil e as implicações metodológicas quando este é considerado lugar de observação. Atividade de alta prioridade motivacional da criança, ele permite a quem se dedica a observá-lo seguir pistas comportamentais dos brincantes de modo a alçar nuances de habilidades, competências, compreensões diversas (PEDROSA, 2005).

Brincando, a criança revela fragmentos de sua compreensão, apropria-se de informações e as reproduz de maneira singular. Especialmente nos jogos de faz de conta, a partir da experimentação de 'personagens', ela pode se colocar em uma perspectiva diferente da sua e reagir às suas próprias ações como considera que os outros o fariam (OLIVEIRA, 2011). A passagem entre planos distintos do pensamento, o da fantasia e o da realidade, oportuniza lidar com o que é e o que não é 'de verdade', numa rápida e peculiar fluidez da experimentação protegida, a qual desempenha papel importante na ontogênese humana.

No âmbito das sessões observadas neste trabalho, reconhece-se que o caráter espontâneo do brincar foi, de algum modo, atrapalhado pelo pesquisador, a começar pelo viés propositivo e restritivo da situação de oficina a uma 'brincadeira de família', além dos

questionamentos aos participantes, que, possivelmente, em diferentes momentos, (re)direcionaram o curso dos fatos. Entretanto, ainda que, sob um primeiro olhar, essa postura metodológica possa ter se colocado na contramão de um princípio básico do brincar (a espontaneidade), ela foi reveladora de aspectos importantes da atuação infantil.

Pôde-se observar nas oficinas que a proposição lúdica com o material disponibilizado perpassou, de modo geral, um período inicial de exploração e (re)conhecimento dos objetos, um 'ensaio' de experimentação de usos e utilidades e, por fim, o assentamento das ações que se gosta. Em um ambiente 'novo', convidadas a uma situação 'estranha', as crianças apropriaram-se daquele espaço e engajaram-se em ações que contemplavam seus próprios interesses, em negociação com os interesses dos pares de idade e com eventuais expectativas do parceiro adulto, sendo possível, por exemplo, em atenção a distintas interações, ser, ao mesmo tempo, tia (na resposta verbal ao pesquisador) e mãe (nas ações levadas a cabo com outra criança).

Um dado relevante é que, pelo brincar, não foram densamente capturadas peculiaridades da vivência infantil de institucionalização. Ainda que existentes, em relação ao conjunto global de dados, enredos lúdicos com conteúdos que claramente saltassem aos olhos como singulares a crianças em acolhimento institucional foram pontuais, ligando-se mais especificamente a dois garotos apenas (José, da Oficina #3, e Artur, da Oficina #4, irmãos reais). Por outro lado, a conversa com a criança, no plano do real, possibilitou um pouco mais de densidade a esse respeito, e, em alguns momentos, sinalizou sofrimentos, decepções e expectativas!

Nesse ponto, é importante tecer alguns comentários sobre a postura do adulto em sua mediação junto aos participantes nas oficinas e nas conversas. De início, reforça-se o entendimento de que, como aponta a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, características/posicionamentos do pesquisador e da auxiliar de pesquisa estiveram a todo tempo entrelaçadas com as situações observadas e as características e interesses das próprias crianças, figurando na organização inicial do espaço, na forma de conduzir a negociação dos 'personagens', nos questionamentos realizados etc.

É relevante ponderar que a possibilidade de as estratégias metodológicas do pesquisador, em algum momento, terem sido 'invasivas', a contar pelo próprio convite a se 'brincar de família' quando as crianças encontravam-se afastadas do convívio familiar, carece de indícios que a confirme. Uma experiência anterior de pesquisa, com procedimentos idênticos, em um Centro Municipal de Educação Infantil (PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011) permite constatar diversidade de reações semelhantes/equivalentes dos participantes

nesse contexto de desenvolvimento. Não se pode descartar a consideração de que, tendo ou não os vínculos familiares rompidos, o ser humano possui suas idiossincrasias identitárias e também vivenciais, as quais remetem a uma imprevisibilidade de comportamentos. O silêncio de algumas crianças nas instituições de acolhimento em brincadeiras e/ou conversas, possível indicador de constrangimento, timidez, recusa de adentrar uma temática psicologicamente difícil, ou qualquer outra coisa, também existiu no ambiente educacional. Não é possível mensurar quão fragilizadas podiam estar as crianças institucionalizadas em função da separação da família, mas, em nenhum momento, em suas falas, gestos e silêncios, elas se mostraram emocionalmente abaladas. Os princípios éticos de proteção e garantia da integridade dos infantes foram respeitados por meio da manutenção de um clima acolhedor para suas manifestações.

Com essas últimas considerações, chega-se ao final deste trabalho.

E aqui, assumindo a primeira pessoa do singular, sinto que, como uma interminável espiral, o processo de pesquisa parece não findar com o alcance de objetivos. É verdade que posso ter chegado ao fim de um percurso investigativo, conforme os limites estabelecidos pelos propósitos do início, mas essa chegada pode ser apenas o começo de uma nova caminhada. É com essa sensação que vivencio a colocação do ponto final no presente texto dissertativo. De modo algum, considero esgotadas as questões passíveis de exploração a partir dos dados construídos; e muito menos as inquietações que o olhar sobre a criança em acolhimento institucional desperta!

Ainda assim, reflito que este é o (meu) olhar adulto! E a cada vez que eu desejar falar *sobre* a criança, precisarei me agachar para me aproximar de seu campo de visão infantil, de modo a agora olhar *com* a criança, e, ao retornar para o meu lugar, considerar elementos que meus centímetros a mais, antes, não me permitiram ver.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. G.; MAEHARA, N. P.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A perspectiva da criança em acolhimento institucional sobre sua rede social: a importância do relacionamento entre irmãos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. (Org.). *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 119-172.

AMORIM, K. S. *Corporeidade e significação em processos desenvolvimentais, no primeiro ano de vida*. Relatório final de pesquisa, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2008. 82 p.

BASTOS, P. A. *A presença do irmão no faz de conta sobre família*. Relatório de subprojeto de Iniciação Científica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. 14 p.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 27 jun. 2010.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

_____. Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis n.º. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei n.º. 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º. 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm>. Acesso em: 27 jun. 2010.

BRUNER, J. *Como as crianças aprendem a falar*. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. Originalmente publicado em 1983.

_____. *Atos de significação*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Originalmente publicado em 1990.

CARVALHO, A. M. Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Org.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo/EDUFBA, 2002. p. 19-44.

CARVALHO, A. M. A. O estudo do desenvolvimento. *Psicologia*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1-13, 1987.

_____. Etologia e comportamento social. In: SOUZA, L; FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Org.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 195-224.

_____. Em busca da natureza do vínculo: uma reflexão psicoetológica sobre grupos familiares e redes sociais. In: PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, V. R. (Org.). *Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 183-194.

CARVALHO, A. M. A. et al. Registro em vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 12, n. 3, p. 261-267, set./dez. 1996.

CARVALHO, A. M. A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, maio/ago. 2004.

CARVALHO, A. M. A. et al. Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 589-598, set./dez. 2006.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. *Publicações Ifusp*, São Paulo, v. 1196, p. 1-34, 1996.

_____. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em Psicologia. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 205-212, 1999.

CARVALHO, A. M. A.; LORDELO, E. R. Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Org.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo/EDUFBA, 2002. p. 231-258.

CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P. Olhares de crianças sobre a família: um enfoque quantitativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 3, p. 417-426, jul./set. 2010.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1. O Brasil que brinca. p. 15-30.

CARVALHO, A. M. A.; RABINOVICH, E. P.; MOREIRA, L. V. C. Compreensão da crianças sobre os membros da família: relações com gênero e posição na rede familiar. In: MOREIRA, L. V. C.; PETRINI, G.; BARBOSA, F. B. (Org.). *O pai na sociedade contemporânea*. Bauru: EDUSC, 2010. p. 187-206.

CARVALHO, A. M. A.; RUBIANO, M. R. B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 171-187.

CAVALCANTI, H. V. *Concepções de família evidenciadas em brincadeiras de faz de conta em crianças de 4-5 anos*. Relatório de subprojeto de Iniciação Científica, Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, Recife, 2009. 15 p.

COELHO, M. T. F.; PEDROSA, M. I. Faz de conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 51-65.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. Originalmente publicado em 1997.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, N. R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Acolhimento familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 111-118, 2009.

CRUZ, S. H. V. Apresentação. In: _____. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-31.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FÁVERO, E. T.; VITALE, M. A. F.; BAPTISTA, M. V. *Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam*. São Paulo: Paulus, 2008.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LIRA, P. P. B. *Conversas de crianças de 3-4 anos sobre objetos, rotinas e papéis marcados socialmente pelo gênero*. Relatório de subprojeto de Iniciação Científica, Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, Recife, 2009. 23 p.

LIRA, P. P. B.; PEDROSA, M. I. Compreensão social de gênero pela criança. In: COSTA, M. F. V.; COLAÇO, V. F. R.; COSTA, N. B. (Org.). *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 82-98.

LUCENA, J. M. F. *Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche*. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Originalmente publicado em 1998.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H.. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 1, p. 177-187, jan./abr. 2004.

MAYNART, R. C. *A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

MEDEIROS, J. C. M. *Singularidade na compreensão social e comunicação de crianças surdas*. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MENELAU, T. A. C. L. *Construção de vínculos entre crianças numa situação transitória de abrigo*. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P.; SILVA, C. N. Olhares de crianças baianas sobre família. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 77-85, jan./abr. 2009.

NASCIMENTO, F. L. *A transformação do conceito de família no âmbito jurídico*. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2009.

NICOLOPOULOU, A. Children and narratives: toward an interpretive and sociocultural approach. In: BAMBERG, M. (Ed.). *Narrative development: six approaches*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997. p. 179-215.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.

PEDROSA, M. I. *Examinando a compreensão social e comunicação de crianças pequenas*. Projeto de pesquisa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil, 2004.

_____. A brincadeira como um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação da criança. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO, 2005, Vitória. *Anais...* Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. p. 37-42.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, set./dez. 2005.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

PEREIRA, M. C.; LIRA, P. P. B.; PEDROSA, M. I. Observando brincadeiras e conversando com crianças sobre família. In: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P. (Org.). *Família e parentalidade: olhares da Psicologia e da História*. Curitiba: Juruá, 2011. p. 41-62.

PIAGET, J.; INHELDER, B. As operações “concretas” do pensamento e as relações interindividuais. In: _____. *A psicologia da criança*. Tradução Octavio Mendes Cajado. 6. ed. São Paulo: Difusão Editorial S/A, 1980. p. 80-110. Originalmente publicado em 1966.

RABINOVICH, E. P.; MOREIRA, L. V. C. Significados de família para crianças paulistas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 447-455, jul./set. 2008.

RIBEIRO, F. S. *Família “tem que ter pai e mãe”*: representações sociais de família por crianças em Recife. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para a análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 279-291, 2000.

_____. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 23-33.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T. Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. In: PEDROSA, M. I. (Org.) *Investigação da Criança na Interação Social – Coletâneas da ANPPEP*, v. 1, n. 4, p. 111-143, 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; COSTA, N. R. A. Construção de vínculos afetivos em contextos de desenvolvimento adversos: importância e polêmicas. Artigo aceito para publicação, gentilmente disponibilizado pelas autoras. 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. M. R. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. A criança e o adolescente como sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. In: _____. (Org.). *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 29-59.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; COSTA, N. R. A. Reflexões sobre o desenvolvimento humano e o contexto institucional. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. (Org.). *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 60-85.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SOLON, L. A. G.; ALMEIDA, I. G. A delicada arte da conversa e da escuta. In: BERNARDI, D. C. F. (Coord.). *Cada caso é um caso: a voz das crianças e dos adolescentes em acolhimento institucional*. São Paulo: Associação Fazendo História/NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. p. 61-73. (Coleção Abrigos em Movimento).

SERRANO, S. A. *O abrigamento de crianças de zero a seis anos de idade em Ribeirão Preto: caracterizando esse contexto*. 2008. 250 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2008.

SILVA, A. P. S. *(Des)continuidade no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores*. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; CARVALHO, A. M. A. Circunscritores: limites e possibilidades do desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 81-91.

SILVA, E. M. *A prática profissional no campo da adoção: um estudo sobre família*. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 71-80, jan./abr. 2006.

SOLON, L. A. G. *Conversando com crianças sobre adoção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. Sincretismo diferenciado: II. A simpatia. In: _____. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. Tradução Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. p. 224-238. Originalmente publicado em 1934.

_____. A atividade proprioplástica. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986a. p. 141-148. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). Originalmente publicado em 1938.

_____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b. p. 158-167. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). Originalmente publicado em 1946.

_____. Ausência de planos distintos no pensamento da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986c. p. 108-117. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). Originalmente publicado em 1963.

_____. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Tradução Gentil Avelino Tilton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Originalmente publicado em 1959.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

I. Convite

Gostaria de sua autorização para que a criança sob sua responsabilidade possa participar da pesquisa *Concepções de família em crianças abrigadas*. Essa pesquisa tem como objetivo investigar o que crianças de 3 a 6 anos que estão em regime de acolhimento institucional na cidade do Recife pensam sobre família.

Na primeira etapa do estudo, grupos de quatro ou cinco crianças serão gravados em vídeo em uma situação de brincadeira. Um ambiente será preparado com material lúdico apropriado para a faixa etária e em boas condições de higiene e segurança. A utilização da videogravação terá o propósito de maximizar os ganhos de observação, uma vez que todos os detalhes mímicos e gestuais são relevantes para a análise dos dados. Em se tratando da divulgação dos resultados, algumas imagens serão descritas e transformadas em documento escrito, porém, resguardando-se sempre a identidade dos participantes, por meio da utilização de um nome fantasia para cada um deles e do trabalho técnico de embaçamento visual quando da necessidade de apresentação impressa dessas imagens. Todos os registros ficarão armazenados em DVD no Laboratório de Interação Social Humana do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (LabInt/DEPSI/UFPE), sob a responsabilidade do pesquisador. Na segunda etapa da pesquisa, dois encontros para conversa (gravada apenas em áudio) entre o pesquisador e cada criança individualmente aprofundarão a temática estudada. Por fim, na terceira etapa, documentos institucionais referentes a cada sujeito serão lidos e examinados.

A participação na pesquisa não acarretará gastos nem recompensa financeira para o participante e/ou seu responsável. Além disso, poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também fica assegurado que todas as identidades serão protegidas.

Benefícios esperados: este estudo poderá contribuir para um melhor conhecimento da criança, suas habilidades sociais, seu modo de reagir afetivamente e sua competência cognitiva. A apresentação dos resultados às instituições onde for realizado e a publicação em meios de divulgação científica propiciarão visibilidade à voz da criança em regime de acolhimento institucional, elevando esta última a uma posição de sujeito ativo e de direitos dentro do processo de institucionalização. Os diferentes profissionais (operadores do Direito, técnicos do Judiciário, técnicos e educadores do abrigo) direta e/ou indiretamente envolvidos com o percurso infantil na instituição poderão, então, melhor ajustar suas atuações (que buscam a garantia do direito à convivência familiar e comunitária) às reais necessidades e possibilidades da criança. Como modo de retorno mais direto aos participantes, os resultados da pesquisa serão encaminhados por escrito às pessoas e entidades envolvidas.

Riscos possíveis: uma situação de exame é frequentemente constrangedora para as crianças envolvidas, pois elas, muitas vezes, têm dificuldade de lidar com uma situação nova quando desconhecem o parceiro adulto (o observador/pesquisador), ou mesmo têm medo de falhar, não demonstrando uma boa competência. Esse risco de constrangimento será minimizado, estabelecendo-se, de início, um bom relacionamento com as crianças. Somente diante de uma sinalização de que elas estão à vontade (não demonstrando receio da câmera ou do pesquisador, com uma atitude de cooperação ou interesse) é que a coleta será iniciada.

II. Informações sobre o pesquisador

Pesquisador responsável: Pedro Paulo Bezerra de Lira

Endereço: Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife-PE, 50670-901. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 9º andar. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Telefones: (81) 8638-4824 / (81) 9995-1714

E-mail: pedropaulo_v@yahoo.com.br

Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE:

Endereço: Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife-PE, 50670-901. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências da Saúde. 1º andar. Comitê de Ética em Pesquisa.

Telefone/Fax: (81) 2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br.

III. Identificação do participante

Nome da criança: _____

Nome do(a) responsável pela criança: _____

Data de nascimento da criança: ____/____/____

IV. Consentimento de participação

Eu, _____, responsável legal por _____, declaro que fui devidamente informado(a) pelo pesquisador Pedro Paulo Bezerra de Lira acerca da finalidade e dos procedimentos da pesquisa *Concepções de família em crianças abrigadas*. Estou perfeitamente ciente de que:

1. Concordei em deixar a criança por quem sou responsável participar da pesquisa, de livre e espontânea vontade, sem que recebesse nenhuma pressão para aceitar o convite.
2. Poderei desistir da pesquisa a qualquer momento sem que isso traga prejuízo a mim ou ao participante sob minha responsabilidade.
3. Estou participando de um estudo que envolve a realização de sessões de videogravações, sem riscos para mim ou para a criança por quem sou responsável, tendo a possibilidade de trazer benefícios para ela ou outras em condições semelhantes em termos de conhecimento que podem ajudar a embasar práticas profissionais relacionadas ao processo de institucionalização.
4. Tenho a garantia de receber respostas e esclarecimentos sobre qualquer dúvida quanto aos procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa, sempre que desejar.
5. Estou seguro(a) de que as minhas informações serão privadas e utilizadas apenas para os propósitos da pesquisa.
6. Concordei com a videogravação das sessões de brincadeira e sua posterior descrição e transformação em documento escrito.
7. Concordei com a gravação em áudio das conversas entre o pesquisador e a criança por quem sou responsável e sua posterior descrição e transformação em documento escrito.
8. Fui informado(a) de que a pesquisa e sua publicação será feita sem constar o meu nome ou da criança participante, que será chamada por um nome fantasia.
9. Não arcarei com gastos nem receberei recompensa financeira pela participação no estudo.
10. Após os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, receberei uma cópia deste documento.

Recife, ____ de _____ de 2011.

Responsável legal pelo participante

Pesquisador

Testemunha 1

Testemunha 2

APÊNDICE B – Lista de objetos presentes nas oficinas

- Dois banquinhos plásticos desmontáveis
- Um colchonete
- Um lençol
- Uma peruca
- Um boné
- Uma carteira
- Um relógio plástico
- Óculos de mergulho
- Colares
- Pulseiras
- Uma capa de chuva
- Dois aventais infantis
- Uma toalha pequena
- Um pano de prato
- Uma bolsa com alça
- Uma mochila plástica
- Uma maleta
- Duas pastas pequenas com zíper
- Uma lancheira (tipo escolar)
- Um estojo (tipo escolar)
- Um balde pequeno
- Uma pá pequena
- Um ciscador pequeno
- Uma forma com desenho de baleia
- Uma forma com desenho de tartaruga
- Pratinhos de plástico
- Palitos de picolé
- Colherzinhas de plástico
- Sementes
- Duas bonecas
- Uma garrafinha
- Potes plásticos em tamanhos e formatos diversos, com e sem tampa

APÊNDICE C – Fotografias utilizadas nas conversas

Figura 35 – Fotografia da Oficina #1 apresentada às seguintes crianças: Caio; Douglas; Gabriela; Luciano; Renan.



Figura 36 – Fotografia da Oficina #1 apresentada às seguintes crianças: Caio; Douglas; Renan.



Figura 37 – Fotografia da Oficina #1 apresentada às seguintes crianças: Caio; Douglas; Gabriela; Luciano; Renan.



Figura 38 – Fotografia da Oficina #1 apresentada às seguintes crianças: Gabriela; Luciano.



Figura 39 – Fotografia da Oficina #2 apresentada às seguintes crianças: Marina; Luciano; Renan; Suely.



Figura 40 – Fotografia da Oficina #2 apresentada às seguintes crianças: Marina; Luciano; Renan; Suely.



Figura 41 – Fotografia da Oficina #2 apresentada às seguintes crianças: Marina; Suely.



Figura 42 – Fotografia da Oficina #2 apresentada às seguintes crianças: Luciano; Renan.



Figura 43 – Fotografia da Oficina #3 apresentada às seguintes crianças: Carlos; José; Thaís; Viviane.



Figura 44 – Fotografia da Oficina #3 apresentada às seguintes crianças: Carlos; José; Thaís; Viviane.



Figura 45 – Fotografia da Oficina #3 apresentada à seguinte criança: José.



Figura 46 – Fotografia da Oficina #3 apresentada às seguintes crianças: Carlos; Thaís; Viviane.



Figura 47 – Fotografia da Oficina #4 apresentada às seguintes crianças: Artur; Cristiane; Eduardo; Jonas.



Figura 48 – Fotografia da Oficina #4 apresentada às seguintes crianças: Artur; Cristiane; Eduardo; Jonas.



Figura 49 – Fotografia da Oficina #4 apresentada às seguintes crianças: Cristiane; Jonas.



Figura 50 – Fotografia da Oficina #4 apresentada às seguintes crianças: Artur; Eduardo.



Figura 51 – Fotografia da Oficina #5 apresentada às seguintes crianças: Diego; Gustavo; Hugo; Karla; Ruan.



Figura 52 – Fotografia da Oficina #5 apresentada às seguintes crianças: Diego; Gustavo; Hugo; Karla; Ruan.



Figura 53 – Fotografia da Oficina #5 apresentada às seguintes crianças: Gustavo; Ruan.



Figura 54 – Fotografia da Oficina #5 apresentada às seguintes crianças: Diego; Hugo; Karla.



Figura 55 – Fotografia da Oficina #6 apresentada às seguintes crianças: Breno; Francisco; Raquel; Vânia.



Figura 56 – Fotografia da Oficina #6 apresentada às seguintes crianças: Breno; Francisco; Raquel; Vânia.



Figura 57 – Fotografia da Oficina #6 apresentada às seguintes crianças: Raquel; Vânia.



Figura 58 – Fotografia da Oficina #6 apresentada às seguintes crianças: Breno; Francisco.



ANEXOS

**ANEXO A – Termo de Anuência da Meritíssima Senhora Juíza da Primeira Vara da
Infância e da Juventude da Capital**



Poder Judiciário do Estado de Pernambuco
1ª Vara da Infância e da Juventude da Capital
Rua João Fernandes Vieira, 405, Boa Vista, CEP 50050-200
Fone: (081) 3412-3000-FAX (081) 3412-3002

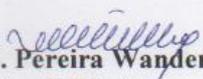
Of. Gab. nº 186/2010

Recife, 16 de setembro de 2010.

Ao
Ilmo. Senhor
Pedro Paulo Bezerra de Lira

Pelo presente, **AUTORIZO** que Vossa Senhoria realize pesquisa nas instituições de acolhimento que atendem crianças na faixa etária de 03 a 06 anos de idade, na estrita forma requerida, respeitados os limites estatutários, observando-se, para tanto, o segredo de justiça, de acordo com o dispositivo nos Arts. 3º, 4º, 5º, 15, 17, 18, 143 e 144 da Lei nº 8069/90.

Atenciosamente,


Valéria B. Pereira Wanderley
Juíza de Direito

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº. 318/2010 - CEP/CCS

Recife, 19 de novembro de 2010

Registro do SISNEP FR - 378337
CAAE – 0383.0.172.000-10
Registro CEP/CCS/UFPE Nº 384/10
Título: Concepções de família em crianças abrigadas.
Pesquisador Responsável: Pedro Paulo Bezerra de Lira

Senhor(a) Pesquisador(a):

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, liberando-o para início da coleta de dados em 18 de novembro 2010.

Ressaltamos que a aprovação definitiva do projeto será dada após a entrega do relatório final, conforme as seguintes orientações:

- a) Projetos com, no máximo, 06 (seis) meses para conclusão: o pesquisador deverá enviar apenas um relatório final;
- b) Projetos com períodos maiores de 06 (seis) meses: o pesquisador deverá enviar relatórios semestrais.

Dessa forma, o ofício de aprovação somente será entregue após a análise do relatório final.

Atenciosamente



Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto
Coordenador do CEP/CCS / UFPE

Ao
Mestrando Pedro Paulo Bezerra de Lira
Departamento de Psicologia- CFCH/UFPE