

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PRÁTICAS DO BRINCAR EM UMA CASA
DE ACOLHIMENTO**

Camila de Carvalho Cordeiro Portella

SÃO CARLOS-SP

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PRÁTICAS DO BRINCAR EM UMA CASA
DE ACOLHIMENTO**

Camila de Carvalho Cordeiro Portella

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, Linha de Pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos", como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior

SÃO CARLOS-SP

2024

Carvalho Cordeiro Portella, Camila de

Processos educativos nas práticas do brincar em uma casa de acolhimento / Camila de Carvalho Cordeiro Portella -- 2024.
154f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Osmar Moreira de Souza Júnior
Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos,
Debora Cristina Fonseca
Bibliografia

1. Educação, Brincar, Acolhimento institucional. I.
Carvalho Cordeiro Portella, Camila de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Camila de Carvalho Cordeiro Portella, realizada em 22/08/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Profa. Dra. Debora Cristina Fonseca (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

A todas as crianças e adolescentes que anseiam por amor, um colo, cuidado,
um lar para chamar de seu e uma família para chamar de sua.

Agradecimentos

A Deus pela vida, pela saúde e por colocar em meu caminho tão boas oportunidades e pessoas.

A mim, por não desistir mesmo diante do caos e das grandes dificuldades pelas quais passei no período final da pesquisa.

À minha mãe por me trazer a este mundo, por estar ao meu lado sempre, pelo apoio e amor incondicionais, por ser inspiração, modelo de força, determinação, fé, serenidade e esperança. Ao meu padrasto por cuidar bem dela.

Ao meu companheiro de vida, G.M.V, que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis e nos mais felizes da vida e da pesquisa, sendo inspiração, colo, fortaleza, amor, compreensão, apoio, sabedoria e calma.

Ao meu pai, pela vida, pelo amor, apoio e pela presença.

Aos meus irmãos, aos meus avôs e às minhas avós pelo apoio e por estarem sempre presentes.

À minha tia Vera pelo apoio, pelo exemplo de força e de exímia profissional da Assistência Social.

À equipe da casa de acolhimento e às crianças e adolescentes acolhidas por me permitirem realizar a pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, por acolher minha pesquisa com carinho, pela parceria, pelo apoio, por estar sempre à disposição para me ajudar e partilhar seu vasto conhecimento e pelo exímio exemplo de humanização das relações e da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos e à Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca por comporem a banca de qualificação e de defesa, pelo tempo dedicado à leitura e pelas críticas construtivas imprescindíveis para esta pesquisa. Às professoras suplentes da banca de qualificação e defesa: Profa. Dra. Denise Aparecida Correa e Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos.

À Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos pelo acolhimento na disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais para o Estágio PESCD.

Ao Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos pelo acolhimento na disciplina Interesses Culturais do Lazer na Educação Física Escolar.

Aos professores e às professoras da Pós-Graduação na UFSCar pelo ensino da ciência com amorosidade.

Aos amigos e às amigas que fizeram parte desta jornada e que serão sempre levados no coração: Ofélia, Samuel, Ágatta, Leonardo, Glaucio, Vanessa P., Vanessa L., Isabela, Fernanda, Gustavo, Francinalda, Miriã, Matheus, Anna, Larissa e Jessé. Agradeço a partilha de saberes, experiências, afetos e companheirismo.

Aos amigos Hélio, Tom, Leandro, Fábio, Marcos, Ricardo e Rene e às amigas Eduarda, Adriana, Raquel e Natacha pela amizade, pelo carinho e apoio.

A F. S. S. por ser um exemplo de pesquisador, pelo companheirismo, apoio, incentivo, acolhimento e momentos de alegria partilhados em São Carlos.

À minha psicóloga, Claudia, por todo apoio, cuidado, disponibilidade, empatia e acolhimento disponibilizados e demais profissionais da saúde que me acompanharam: Rafael, Ana Paula e Ana Lucia.

À UFSCar pela excelência do ensino e por todos os momentos enriquecedores proporcionados pela convivência na universidade.

Às pessoas que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

A todas as pessoas que me apoiaram e contribuíram direta ou indiretamente para a minha realização pessoal e profissional nesta viagem chamada vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Escutatória

Rubem Alves

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória.

Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil.

Diz Alberto Caeiro que... Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.

É preciso também não ter filosofia nenhuma.

Filosofia é um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas.

Para se ver, é preciso que a cabeça esteja vazia.

Parafraseio o Alberto Caeiro: Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito.

É preciso também que haja silêncio dentro da alma.

Daí a dificuldade:

A gente não agüenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor...

Sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer.

Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração...

E precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor.

Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade.

No fundo, somos os mais bonitos...

Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos estimulado pela revolução de 64.

Contou-me de sua experiência com os índios: Reunidos os participantes, ninguém fala.

Há um longo, longo silêncio.

Vejam a semelhança...

Os pianistas, por exemplo, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio...

Abrindo vazios de silêncio... Expulsando todas as idéias estranhas.

Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala.

Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio.

Falar logo em seguida seria um grande desrespeito, pois o outro falou os seus pensamentos...

Pensamentos que ele julgava essenciais. São-me estranhos. É preciso tempo para entender o que o outro falou.

Se eu falar logo a seguir...

São duas as possibilidades.

Primeira: Fiquei em silêncio só por delicadeza.

Na verdade, não ouvi o que você falou.

Enquanto você falava, eu pensava nas coisas que iria falar quando você terminasse sua (tola) fala.

Falo como se você não tivesse falado.

Segunda: Ouvi o que você falou. Mas, isso que você falou como novidade eu já
pensei há muito tempo.

É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou.
Em ambos os casos, estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma
bofetada.

O longo silêncio quer dizer: Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que
você falou.

E, assim vai a reunião.

Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de
pensamentos.

E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não
ouvia.

Eu comecei a ouvir.

Fernando Pessoa conhecia a experiência...

E, se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras... No lugar onde
não há palavras.

A música acontece no silêncio. A alma é uma catedral submersa.

No fundo do mar - quem faz mergulho sabe - a boca fica fechada. Somos todos
olhos e ouvidos.

Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia
que não havia...

Que de tão linda nos faz chorar.

Para mim, Deus é isto: A beleza que se ouve no silêncio.

Daí a importância de saber ouvir os outros: A beleza mora lá também.

Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num
contraponto.

Resumo

Na presente pesquisa de mestrado tivemos como objetivo identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar de crianças de uma Casa de Acolhimento de um município do interior de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que a produção de dados foi realizada a partir da observação participante, com mapeamento de rotinas e de brincadeiras, bem como a realização de roda de conversa, sendo feitos registros em diário de campo. Foram realizados 21 encontros, que compreenderam, sobretudo, momentos com as crianças. Para a análise de dados, realizamos a codificação de categorias. Os resultados apontam para as categorias analíticas: brincando para ser mais; relações opressoras; afetos compartilhados, demandados e negados; e jogo de papéis. O brincar se mostrou enquanto uma prática social, da qual decorreram diversos processos educativos como colaboração, responsabilidade sobre as tarefas de casa, diálogo, cuidado com o/a outro/a, elaboração de conflitos, educação da saudade, acolhimento, confiança, carinho, luta por igualdade e por direitos, convivência, amorosidade, esperar, respeito, companheirismo e unidade na diversidade, evidenciando-se enquanto atividade humanizadora, libertadora, dialógica que possibilita às crianças o exercício de *ser mais*, de ser quem desejam ser, de ir além das situações desumanizantes e opressoras que marcaram suas histórias.

Palavras-chave: processos educativos; brincar; crianças; acolhimento institucional.

Abstract

In this master's research, we aimed to identify and understand the educative processes resulting from the social practice of children playing in a shelter in a city in the interior of São Paulo. This is a qualitative research, whose the data production was carried out based on participant observation, with mapping of routines and games, as well as holding a conversation circle, with records being made in a field diary. We held 21 meetings, which mainly included moments with children. For data analysis, we performed category coding. The results point to the analytical categories: playing to be more; oppressive relationships; affections shared, demanded, and denied; and role-play. Playing proved to be a social practice, from which various educative processes took place, such as collaboration, responsibility for household chores, dialogue, care for others, elaboration of conflicts, education of longing, acceptance, trust, affection, struggle for equality and rights, coexistence, amorousness, hope, respect, companionship and unity in diversity, proving to be a humanizing, liberating, dialogic activity that allows children to exercise themselves in being more, in being who they want to be, in going beyond dehumanizing situations and oppressors that marked their stories.

Keywords: educative processes; to play; children; children's shelter.

Resumen

En esta investigación de maestría, nuestro objetivo fue identificar y comprender los procesos educativos resultantes de la práctica social de niños que juegan en un albergue de una ciudad del interior de São Paulo. Se trata de una investigación cualitativa, en que la producción de datos se realizó a partir de la observación participante, con mapeo de rutinas y juegos, así como la realización de un círculo de conversación, registrándose en un diario de campo. Se realizaron 21 reuniones, que incluyeron principalmente momentos con niños. Para el análisis de datos, realizamos codificación de categorías. Los resultados apuntan a las categorías analíticas: jugar para ser más; relaciones opresivas; afectos compartidos, exigidos y negados; y juego de roles. El juego resultó ser una práctica social, a partir de la cual se dieron varios procesos educativos, como la colaboración, la responsabilidad en las tareas, el diálogo, el cuidado de los demás, la elaboración de conflictos, la educación de la nostalgia, la aceptación, la confianza, el cariño, la lucha por la igualdad y los derechos, convivencia, esperanza, amorosidad, respeto, compañerismo y unidad en la diversidad, resultando ser una actividad humanizadora, liberadora, dialógica que permite a los niños ejercitarse en ser más, en ser quienes quieren ser, en ir más allá de situaciones deshumanizantes y sentimientos opresivos que marcaron sus historias.

Palabras clave: procesos educativos; jugar; niños; acogimiento institucional.

Riassunto

Nella ricerca di questo master, abbiamo mirato a identificare e comprendere i processi educativi derivanti dalla pratica sociale dei bambini che giocano in una casa di accoglienza in una città dell'interno di São Paulo. Si tratta di una ricerca qualitativa, in cui la produzione dei dati è stata effettuata sulla base dell'osservazione partecipanti, con la mappatura di routine e giochi, nonché con lo svolgimento di un circolo di conversazione, con registrazioni effettuate in un diario sul campo. Si sono svolti 21 incontri che hanno previsto principalmente momenti con i bambini. Per l'analisi dei dati, abbiamo eseguito la codifica delle categorie. I risultati puntano alle categorie analitiche: giocare per essere di più; relazioni oppressive; affetti condivisi, richiesti e negati; e giochi di ruolo. Il gioco si è rivelato una pratica sociale, da cui hanno preso avvio diversi processi educativi, quali la collaborazione, la responsabilità dei compiti, il dialogo, la cura per gli altri, l'elaborazione dei conflitti, l'educazione alla nostalgia, l'accettazione, la fiducia, l'affetto, la lotta per l'uguaglianza e i diritti, convivenza, amorosità, speranza, rispetto, compagnia e unità nella diversità, rivelandosi un'attività umanizzante, liberatrice, dialogica che permette ai bambini di esercitarsi nell'essere di più, nell'essere chi vogliono essere, nell'andare oltre situazioni disumanizzanti e sentimenti oppressivi che li hanno segnati le loro storie.

Parole chiave: processi educativi; giocare; bambini; accoglienza istituzionale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados da busca 1 na BDTD (descritores “acolhimento institucional”, “brincar” e “processos educativos”).....	26
Quadro 2 - Resultados da busca 2 na BDTD (descritores “crianças abrigadas” e “brincar”).....	28
Quadro 3 - Resultados da busca 3 na BDTD (descritores “casa de acolhimento” e “processos educativos”).....	31
Quadro 4 - Resultados da busca 4 na BDTD (descritores “brincar” e “crianças acolhidas”).....	33
Quadro 5 - Resultados das buscas no SciELO com descritores “acolhimento institucional”, “brincar” e “brincadeira”).....	36
Quadro 6- Encontros realizados durante a pesquisa.....	86
Quadro 7- Perfil das crianças acolhidas.....	90

LISTA DE SIGLAS

ABTH- Associação Brasileira Terra dos Homens
BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES
CF- Constituição Federal
CNAS- Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNJ- Conselho Nacional de Justiça
Conanda- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM- Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FioCruz- Fundação Oswaldo Cruz
FUNABEM- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GAAP- Grupo de Apoio à Adoção de Piracicaba
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MDS- Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
NAI- Núcleo de Apoio à Inclusão
OAB- Ordem dos Advogados do Brasil
PLIMEC- Plano de Integração do Menor-Comunidade
PNBEM- Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação
Pnud- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSPE- Práticas Sociais e Processos Educativos
SAM- Serviço de Assistência ao Menor
SciELO- Scientific Electronic Library Online
SEDH- Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SFA- Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora
SGD- Sistema de Garantia de Direitos
SME- Secretaria Municipal de Educação
SNA- Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento
SUAS- Sistema Único de Assistência Social
UFSCar- Universidade Federal de São Carlos
UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba
Unicef- United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1. Revisão Bibliográfica	25
1.2. Objetivos gerais.....	38
1.3. Objetivos específicos.....	38
2. O SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	39
3. A INFÂNCIA E A PESQUISA COM CRIANÇAS.....	55
4. DIALOGANDO COM PAULO FREIRE	64
5. O BRINCAR	68
6. PERCURSO METODOLÓGICO	83
6.1. Instrumentos e procedimentos para coleta de dados	83
6.2. Local e participantes da pesquisa.....	88
6.3. Análise de dados	94
7. BRINCANDO PARA SER MAIS	97
8. RELAÇÕES OPRESSORAS.....	104
9. AFETOS COMPARTILHADOS, DEMANDADOS E NEGADOS	112
10. JOGO DE PAPÉIS.....	119
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES.....	134
Apêndice A- Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
Apêndice B- Termos de Assentimento Livre e Esclarecido	143
Apêndice C- Roteiro da Roda de Conversa.....	147
ANEXOS	149
Anexo A- Autorização Judicial.....	149
Anexo B- Carta de Autorização.....	149
Anexo C- Parecer Consubstanciado do CEP	151

1. INTRODUÇÃO

Acredito que meu¹ interesse pela psicologia e especificamente de pesquisa na área do acolhimento institucional de crianças é atravessado por questões conscientes e inconscientes, assim como todas as nossas escolhas. Freud (1917) já dizia que uma das feridas narcísicas da humanidade é não sermos senhores/as² em nossa própria casa, ao se referir à influência que o inconsciente exerce sobre a nossa vida. No que se refere às questões das quais tenho consciência hoje, penso que o desejo por compreender cada vez melhor a infância se dá por ter tido uma infância feliz, porém perpassada por muitos conflitos no campo familiar e pela crença de que a psicologia tem muito a contribuir com esse período precioso na vida de um sujeito, que é a infância e suas peculiaridades.

Tendo tido uma infância transversalizada pela separação dos meus pais quando muito pequena, conflitos parentais e familiares diversos e uma figura paterna um pouco distante, questionava-me sobre os motivos que levavam os adultos a agirem de tal maneira, compreendendo, posteriormente, na graduação em psicologia e em meu processo de análise que eram movidos, em parte, por resquícios de questões psíquicas mal elaboradas em suas infâncias, por outras questões inconscientes, além de outras variáveis.

Sempre movida por um senso de justiça e pela vontade de que meu trabalho no mundo contribua para a melhoria da vida das pessoas, especialmente das crianças, dedico-me desde a graduação a estudos, pesquisas, trabalhos e diálogos no sentido de compreender as especificidades da infância, como as diversas situações de vida e dinâmicas familiares, nas quais as crianças estão inseridas, ecoam em seu desenvolvimento, negativamente ou positivamente e como a atuação da psicologia com esse público pode oferecer suporte para que esse desenvolvimento ocorra da maneira mais saudável

¹ Cabe ressaltar que a redação do presente texto transita entre a primeira pessoa do plural e do singular, na medida em que contempla tanto a construção de um texto dissertativo que é fruto da relação colaborativa entre a pesquisadora Camila e seu orientador Osmar, como de experiências singulares da pesquisadora.

² A flexão de gênero que buscamos realizar durante todo o texto tem a intenção de contemplar as mulheres que foram e ainda são invisibilizadas na sociedade e isso está presente também no uso da língua. Entretanto, entendemos os limites de não contemplarmos outras identidades como as não binárias.

possível, visando a garantia de direitos e uma convivência familiar e comunitária que proporcione o cuidado e os afetos necessários.

Meu contato com a área do acolhimento institucional deu-se durante o último ano da graduação em Psicologia, em 2020, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em que tive que escolher três campos de estágio. Uma das escolhas foi o Grupo de Apoio à Adoção de Piracicaba (GAAP). Devido à pandemia de covid-19 não foi possível realizar o estágio presencialmente. Assim, este foi realizado remotamente, consistindo em participar dos encontros de maneira virtual com os pais e as mães que estavam na fila da adoção e com as famílias que já haviam adotado crianças.

Posteriormente, já formada, chegou até mim, em 2021, a demanda de atendimento social, em meu consultório particular, de crianças da casa de acolhimento do município em que resido, bem como em meu trabalho em um dispositivo público municipal vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME), o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). A partir deste momento, comecei a ter mais contato com esta instituição, atender crianças acolhidas, dialogar com profissionais da casa de acolhimento, participar de audiências com a equipe técnica do Fórum do município e realizar algumas visitas e observações para conhecê-las e passar um tempo brincando.

Nestes encontros, pude observar diversos momentos de lazer, brincadeiras e jogos como assistir desenhos animados na televisão da sala, brincar no salão de brinquedos, na cama elástica em espaço aberto e gramado, andar de bicicleta, realizar desenhos e pintura de pedras coletadas em rios, entre outras atividades lúdicas que decorreram das interações. Estes momentos pareciam possibilitar a livre expressão das crianças e dos/as adolescentes, de seus sentimentos, vontades, preferências, imaginação e criação, bem como exercer grande influência na formação de suas subjetividades e identidades. Além disso, observei que as crianças e os/as adolescentes dialogam entre si, desenvolvem maneiras próprias de resolver os conflitos, aprendem e ensinam umas com as outras e se divertem.

A aproximação a esta realidade me fez querer entender mais o funcionamento do serviço, como as crianças chegavam ali, como eram as relações, a rotina na casa de acolhimento, o processo de adoção, como as crianças lidavam com as angústias de estar longe da família, de que forma a

psicologia poderia contribuir para além de um olhar assistencialista, entre outros questionamentos.

Um colega que estava realizando doutorado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) percebeu o meu movimento e o meu interesse a respeito desse universo e me disse que eu poderia ampliar os estudos realizando um mestrado na UFSCar e me apresentou a linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” (PSPE). Eu pesquisei os programas de mestrado da UFSCar e as linhas de pesquisa e decidi participar como aluna especial da linha de “Práticas Sociais e Processos Educativos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar). Gostei bastante da linha, dos professores e das professoras, dos assuntos discutidos, abordando populações subalternizadas, o processo colonial e seus efeitos perversos que ecoam na atualidade e na forma de organização da sociedade, gênero e raça, entre outros.

Além disso, a forma como as aulas aconteciam, construindo o conhecimento de uma forma crítica, dinâmica, circular e coletiva me cativaram, visto que na graduação aconteciam, na maioria das vezes, de forma verticalizada, conteudista e descontextualizada. Pude conhecer, ainda, um pouco das pesquisas dos/as colegas, de mestrado e de doutorado, já matriculados/as no programa. Decidi me inscrever para o processo seletivo do PPGE-UFSCar, na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, no Eixo de Educação e Humanização e elaborar o meu projeto de pesquisa inspirada pelos referenciais estudados até então e movida pelos questionamentos que a realidade do acolhimento institucional fazia emergir em mim.

Compreendendo que o brincar era algo muito presente na rotina das crianças e dos/das adolescentes e por ser um momento potente, fundamental e constitutivo para o desenvolvimento delas, escolhi o brincar como eixo central da prática social a ser estudada, visto que possíveis processos educativos poderiam emergir dessa experiência. Além disso, possibilita a expressão de modos de ser, pensar, agir, sentir, em que as identidades e singularidades são construídas e manifestadas. Ele decorre de e gera interações e produz significados (Oliveira *et al.*, 2014a).

Neste sentido, movida pelo questionamento “**Quais os processos educativos decorrentes da prática social do brincar de uma casa de acolhimento de crianças e adolescentes?**”, partindo da premissa de que

através do brincar a criança expressa seus desejos, conflitos e suas alegrias, esta pesquisa teve como **objetivo identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar realizado pelas e entre as crianças de uma Casa de Acolhimento de crianças e adolescentes de um município do interior de São Paulo**. Durante a realização das disciplinas de Educação em Práticas Sociais e Processos Educativos I e II pude refletir sobre a prática social que viria a ser estudada a partir de referenciais diversos, advindos majoritariamente da área da Educação que questionavam o lugar de saber em que se coloca o/a professor/a, o/a educador/a ou o/a pesquisador/a, em relação ao/à estudante ou ao que se chama de “objeto de pesquisa” e que tipo de conhecimento, saberes, experiências e processos educativos são valorizados.

Para a pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos o conceito de “Sulear” é fundamental e “[...] expressa a intencionalidade de dar lugar e se abrir para diferentes e diversas fontes de produção de saberes e conhecimentos e, sem desqualificar ou menosprezar nenhuma, envolvê-las em diálogo” (Araújo-Olivera, 2014, p.48), já que o Norte global tem “norteado” o Sul, a partir de compreensões elaboradas, tomando como referência as realidades próprias da Europa e do Atlântico Norte, que “[...] impuseram e mantiveram a colonialidade das outras regiões e mais do que isso, reforçaram a ideia de superioridade/inferioridade” (Araújo-Olivera, 2014, p.49). A construção de saberes segundo o prisma da América Latina requer emancipação e abdicação de parâmetros dogmáticos produzidos a partir de experiências desconectadas de nossos valores e culturas (Oliveira *et al.*, 2014).

Partimos da compreensão de que processos educativos podem ser originados de quaisquer práticas sociais e que estas têm como ponto de partida as interações, seja em grupos ou instituições, bem como podem gerar interações. As práticas sociais podem contribuir para a sobrevivência de sociedades através da produção de bens, da transmissão de valores, significados e ensinamentos, podendo manter ou criar tradições. Outras práticas sociais podem impor modos de existência e papéis sociais ancorados em desigualdade, desenraizando seres humanos de suas culturas e formas de existir e reproduzindo injustiças. Em contrapartida, algumas, podem contribuir para a superação de desigualdades e situações de opressão. Todas elas

participam da construção de nossas identidades e através delas, as pessoas expressam com espontaneidade ou limitações, modos de ser, pensar, agir, e de compreender experiências (Oliveira *et al.*, 2014).

Para Fiori (2014), os processos educativos representam o movimento do ser humano com vistas à sua libertação, sendo que “[...] a educação, pois, é libertadora ou não é educação” (p. 84). Expressamos nosso acordo com a tese do autor, posicionando-nos contrariamente àqueles/as que compreendem que mesmo em práticas sociais com sentidos atrelados à violência e opressão emergiriam processos educativos. Discordamos frontalmente dessa concepção, na medida em que assim como Ernani Maria Fiori, assumimos que se não é libertadora não se insere no campo da educação, não podendo, pois, ser compreendida como processo educativo.

Os processos educativos que emergem das práticas sociais das quais os sujeitos participam podem ser acrescidos às aprendizagens de outras práticas sociais. Sendo assim, todas as aprendizagens, construídas em diversos espaços, servem de referência para outras aprendizagens (Oliveira *et al.*, 2014). Neste sentido, da prática social do brincar emergem aprendizagens que podem ser interconectadas com aprendizagens advindas de outras experiências vivenciadas pelas crianças.

Quando as crianças e jovens estão em situação de risco e vulnerabilidade e não conseguimos, enquanto sociedade, envolvê-los/las na construção de projetos, toda a sociedade está suscetível a ter crianças em situação de abandono e, conseqüentemente, de acolhimento institucional (Demartini, 2009). A sociedade está marcada pela violência estrutural, sendo mais afetadas as pessoas e famílias em situação de vulnerabilidades social, econômica, cultural e política que são excluídas socialmente e que sofrem com a falta de políticas públicas ou do acesso a elas. As crianças nestas situações são as principais afetadas (Cruz Neto; Moreira, 1999).

Por isso, pesquisar as práticas sociais e processos educativos com grupos sociais marginalizados possibilita conhecer, aprender, compreender e legitimar os saberes ali existentes e entender como fazem parte da identidade de cada um/a. Essa inserção desencadeia um encontro de consciências e a partir disso é possível pensar conjuntamente em ferramentas de transformação da realidade (Oliveira *et al.*, 2014b).

Com esse intuito, dispomo-nos a pesquisar os processos educativos envolvidos na prática social do brincar de uma Casa de Acolhimento ou como é chamada, Casa Abrigo, de um município do interior de São Paulo.

O brincar pode ser entendido enquanto pertencente a uma gama de atividades de lazer, um momento de diversão, de interação com outras crianças ou com um/a adulto/a, mas também como um ato simbólico, constitutivo da infância, importante para o desenvolvimento infantil. Através das brincadeiras, a criança pode se expressar, dar lugar à fantasia, bem como elaborar psiquicamente sua realidade e reproduzir papéis e situações vividas, sejam elas conflituosas ou não.

Sarmento (2004) ao falar da fantasia do real afirma que o que chamamos do “mundo do faz de conta” integra a visão de mundo estabelecida pela criança e do significado que a ele atribui. Sendo assim, “fazer de conta” é equivocado para dizer da maneira com que as crianças transpõem o real e o reconstroem através da imaginação, seja criando personagens ou interpretando fantásticamente situações reais. A dualidade realidade-fantasia não dá conta do processo de justaposição entre dois universos de referência que, para as crianças estão interligados. Assim, o autor questiona se essa justaposição também ocorre no universo adulto, ou seja, se toda interpretação não é também uma projeção da ordem do imaginário e se o que chamamos de real não é resultado da transposição feita ao interpretar situações.

O processo de imaginar o real, na infância, é o alicerce da inteligibilidade e compõe a especificidade do mundo da criança, sendo importante para a capacidade de resistência das crianças frente a situações desagradáveis ou aviltantes de sua vida. O faz de conta possibilita à criança que continue sua vida em condições aceitáveis (Sarmento, 2004).

A brincadeira pode ser considerada uma forma de expressão criativa, imaginativa, utilizada por crianças do mundo todo, contribuindo para que os jogos tenham uma linguagem universal, regulem a vida social e façam parte da cultura e da história (Kishimoto, 1993 *apud* Silva, 2009).

Assim como a brincadeira é fundante para a infância, a infância também é um momento singular do desenvolvimento humano, embora nem sempre tenha sido destacada a sua importância e tenha assumido lugares distintos em cada período da história, assim como o lugar dado ao brincar.

Brincar é utilizar o tempo livre sem pensar no que se vai produzir materialmente, sem saber onde vamos chegar, fazendo uma viagem da imaginação e só quem brinca consegue fazer isso (Pereira, 1994). Ao estudar o brincar das crianças, esta pesquisa entra nessa dimensão, nesse universo da não-obrigatoriedade da produção no sentido moderno e capitalista, ao mesmo tempo em que há uma produção de dados para a pesquisa. Convida-me a mergulhar no universo do brincar e deixar que ele me leve para lugares não-conhecidos e assim se desvele para mim.

O capitalismo, em sua perversa lógica de produção, com a desvalorização do lúdico ao impor a dicotomia atividades sérias *versus* atividades não-sérias, ou obrigações *versus* não-obrigações, dando primazia às primeiras, conseguiu minar o tempo de lazer não só dos/das adultos/as, como também das crianças (Silva 2009). Brincar, ter tempo de ócio e lazer são revolucionários atos de resistência no sistema em que vivemos.

Os locais que acolhem as crianças, como escolas, instituições de acolhimento, entre outras, precisam dar espaço para o imprevisto, o novo, a diversidade, a ludicidade, a fantasia, a afetividade, ou seja, para a cultura infantil. Além disso, devemos assumir que temos mais perguntas do que respostas e que estas se dão em conjunto com as crianças, através de uma prática que valorize a escuta e a diferença (Reis, 2009). Conforme Rubem Alves (ano), ao parafrasear Alberto Caeiro, para ouvir o que dizem é necessário além de ter ouvidos, silenciar a alma.

Atualmente, podemos entender que brincar é um direito de todas as crianças e adolescentes, sendo previsto pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pelo art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) quando se diz do direito ao lazer, devendo ser garantido pela família, pela sociedade e pelo Estado. “O *direito à brincadeira*, como maior fonte de conhecimento, de ampliação e qualidade de movimentos, sensibilidades e emoções das crianças [...]” (Prado, 2009, p.100).

Assim, podemos entender que a brincadeira se constitui como direito fundamental já que brincar faz parte das atividades de lazer das crianças e de seu desenvolvimento.

Tão fundamental é este direito para a infância, que atualmente existe a “Semana Mundial do Brincar”, uma campanha para conscientizar as pessoas e

engajar o poder público sobre a importância e formas de colocar em prática o direito de brincar. Todos os anos acontece essa semana, em meados do dia 28 de maio, data consolidada em 1998 como o “Dia Internacional do Brincar”. Em alguns municípios brasileiros já é uma política pública consolidada, adotando a lei da “Semana Municipal do Brincar”. (Aliança Pela Infância, s.d.)

Assim como o direito ao lazer, às crianças e aos/às adolescentes está assegurado por lei, segundo o art. 227º da Constituição Federal (Brasil, 1988) e o art. 19º do ECA (Brasil, 1990), o direito à convivência familiar e comunitária, podendo ser em sua família de origem ou em família substituta.

Quando a família responsável por uma criança ou por um/a adolescente viola os direitos preconizados no ECA, o Serviço de Acolhimento Institucional, enquanto dispositivo do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é um dos aparatos acionados para garantir a essa criança ou adolescente os seus direitos. Será possível compreender o surgimento, o funcionamento e a importância deste Serviço no tópico sobre Acolhimento Institucional.

A necessidade e relevância desta pesquisa dá-se pela condição de marginalização social pela qual este público está atravessado, pela escassez de estudos referentes a processos educativos relacionados ao brincar de crianças em instituições de acolhimento, como poderá ser verificado no levantamento bibliográfico apresentado a seguir, e pelo fato de o brincar na Casa de Acolhimento ser um potencial campo de processos educativos, alinhando-se à proposta da linha de pesquisa PSPE em seu eixo temático “Educação e Humanização” que busca, pelo encontro de subjetividades, através da convivência, possibilitar que as pessoas com quem pesquisamos pensem e falem das suas experiências de marginalização, permitindo o aflorar de suas resistências, lutas e reivindicações, desejando e buscando “[...] humanizar-se no sentido de vida mais justa” (Oliveira *et al.*, 2014a, p. 42).

As crianças e adolescentes acolhidas/os são consideradas/os como um grupo socialmente marginalizado, já que estão ali por terem tido seus direitos violados e, por serem crianças, são vistas através de um enfoque adultocêntrico como não tendo capacidade e por vezes até o direito de opinar, refletir e agir criticamente (Soares; Sarmiento; Tomás, 2005), como afirma Deleuze (*apud* Foucault, 2000, p.73) “[...] as crianças sofrem uma infantilização que não é a delas”.

O levantamento bibliográfico a seguir oferece um panorama da escassez de pesquisas como esta e da invisibilidade das crianças nas pesquisas, salientando a necessidade e a importância de pesquisas que olhem mais para esse público.

1.1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Em janeiro de 2024, realizamos um levantamento bibliográfico nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD) e da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), das pesquisas realizadas nos últimos 10 anos (2013-2023). Após realizar a leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos para verificar a sua pertinência, utilizamos como critérios de inclusão: data e trabalhos que se referem a acolhimento institucional de crianças e adolescentes, brincadeiras, protagonismo das crianças, ou seja, o quanto a participação ativa, a opinião e a visão de mundo das crianças por elas mesmas é considerada e respeitada na pesquisa, percepção que as crianças têm sobre determinada vivência relacionada ao acolhimento, pesquisas que valorizem o saber das crianças, que as escutem. Os estudos excluídos versavam sobre outras formas de acolhimento, como o acolhimento enquanto ferramenta dos serviços de saúde ou acolhimento de idosos, mulheres, pessoas em situação de rua; brincar, brincadeira, educação e processos educativos em outros contextos como o escolar ou a área da saúde e sobre outras temáticas relacionadas ao acolhimento institucional que não os processos educativos e a escuta das crianças e adolescentes. Os trabalhos selecionados tiveram resumo, objetivos, metodologia e resultados lidos.

Na BDTD, utilizando os descritores “acolhimento institucional”; “brincar” e “processos educativos”, obtivemos oito resultados, sendo selecionados três para leitura e análise, mas um deles não conseguimos acesso, restando, portanto, apenas dois. Os demais versavam sobre conhecimentos de pais e mães, escola pública, corporeidade da criança, transição da educação infantil para o ensino fundamental, protocolo de acolhimento etc. Para os descritores “crianças abrigadas” e “brincar”, retornaram oito trabalhos, sendo que dois eram repetidos da primeira busca, outros dois eram sobre brincadeiras de criança e educação infantil, restando quatro para leitura. Na terceira busca, combinamos os descritores “casa de acolhimento” e “processos educativos”, obtendo 193 resultados, dos quais três eram repetidos das primeiras buscas, sendo

selecionados para leitura apenas dois. Os demais se distanciavam dos objetivos da pesquisa e dos critérios pré-estabelecidos para a seleção, versando sobre temáticas tais como: acolhimento em outros contextos ou para outros públicos; processos educativos em outros contextos que não o do acolhimento institucional, como por exemplo o da saúde; adoção; outras situações do acolhimento institucional; educação no contexto escolar; práticas educativas; a visão dos profissionais e não a das crianças a respeito do acolhimento institucional, entre outras. Na quarta busca, com a combinação dos termos “brincar” e “crianças acolhidas”, obtivemos 44 resultados, sendo sete repetidos das buscas anteriores, quatro selecionados para leitura, dos quais um não conseguimos acessar, restando três. Os demais versavam sobre brincadeiras que poderiam ser feitas no acolhimento institucional, sobre brincar em outros contextos como o escolar, o hospitalar e o da atenção básica à saúde, sobre crianças em outros contextos como o da educação infantil, sobre crianças com deficiência, sobre trauma, sobre adoção etc.

Os resultados podem ser observados nos quadros a seguir. Cada quadro refere-se a uma busca. Em seguida, apresentaremos a análise dos estudos apresentados com os objetivos e principais resultados. Os estudos encontrados estão identificados da seguinte maneira: as dissertações com a letra “D”, teses com a letra “T” e artigos com a letra “A”.

Quadro 1 - Resultados da busca 1 na BDTD (descritores “acolhimento institucional”, “brincar” e “processos educativos”)

Título do trabalho	Palavras-chave	Nome do/a autor/a	Ano de publicação	Tipo de Trabalho	Local de Publicação
1. Da institucionalização à adoção: escuta ativa de crianças em situação de acolhimento	Institucionalização; Criança acolhida; Adoção; Cuidadores; Escuta ativa.	Isabela Silva Rocha	2018	D	UFTM-Uberaba-MG

2. O sentido do acolhimento para crianças afastadas do convívio familiar	Criança; Acolhimento institucional; Psicanálise; Winnicott.	João Paulo de Sousa	2018	D	UFTM- Uberaba- MG
--	---	---------------------	------	---	-------------------

Fonte: Elaboração da autora.

O primeiro trabalho “Da institucionalização à adoção: escuta ativa de crianças em situação de acolhimento”, de Isabela Silva Rocha (2018), teve como objetivo compreender a ótica das crianças, em situação de acolhimento institucional, que estão em processo de adoção, tendo como resultado que a escuta ativa dessas crianças contribui para que expressem sentimentos e expectativas e para a transição para a nova família. Além disso, o estudo, a partir da entrevista de profissionais que atuam na casa de acolhimento e que escutam as crianças, apontou para a importância de estes/as estarem aptos/as a realizarem uma escuta acolhedora e sem julgamentos. Para isso, faz-se necessário o investimento na formação e na valorização destes/as profissionais.

Este trabalho, apesar de estar relacionado à temática tratada em nossa pesquisa, direciona-se ao processo de transição da situação de acolhimento institucional para a adoção e trabalha com a técnica do desenho-estória, não com o brincar.

A segunda dissertação analisada, “O sentido do acolhimento para crianças afastadas do convívio familiar”, de João Paulo de Sousa (2018), teve como objetivo compreender o sentido atribuído pela criança à situação de estar acolhida institucionalmente, a partir da literatura e ouvindo as crianças, apontando para a importância do diálogo entre os/as profissionais do acolhimento e as crianças a respeito dos motivos de estarem ali e de sua situação para que elas possam compreender este momento e atribuir um sentido a partir da compreensão advinda desse diálogo e de sua vivência. Este trabalho, apesar de relacionado à nossa pesquisa, foca no sentido atribuído a estar acolhido, mas não explora o brincar e os processos educativos.

Ambas as dissertações, assim como a nossa, visam ouvir o que a criança tem a dizer sobre sua experiência, colocando-a como protagonista e participante da pesquisa bem como ressaltam a importância de ter profissionais que saibam acolher essas crianças na instituição de acolhimento institucional.

Quadro 2 - Resultados da busca 2 na BDTD (descritores “crianças abrigadas” e “brincar”)

Título do trabalho	Palavras-chave	Nome do/a autor/a	Ano de publicação	Tipo de Trabalho	Local de Publicação
1. Brincadeiras de crianças abrigadas: estudo etnográfico em instituição de acolhimento	Crianças abrigadas; Brincadeiras ; Infância.	Sonia Cristina de Oliveira	2014	T	UFMT-Cuiabá-MT
2. A dimensão estruturante do brincar: uma possibilidade de intervenção orientada pela ética da psicanálise no acolhimento de crianças institucionalizadas	Fort-Da; Jogos estruturantes; Processos subjetivos; Criança; Instituições de acolhimento .	Isabela Vieira de Almeida Cardoso	2021	T	UFMG-Belo Horizonte-MG
3. Brincadeiras simbólicas em situação estruturada de crianças em acolhimento institucional	Acolhimento Institucional; Brincadeiras e crianças.	Camila Lima Filocreão	2013	D	UFPA-Belém-PA

4.	Livre Expressão Lúdica Grupal como estratégia de enfrentamento em crianças negligenciadas	Negligência; Violência Contra Criança; Expressão Lúdica; Grupo Operativo.	Francisca Yana Bizerra Alves de Souza	2021	T	IMS-São Bernardo do Campo-SP
----	---	---	---------------------------------------	------	---	------------------------------

Fonte: Elaboração da autora.

Na primeira tese “Brincadeiras de crianças abrigadas: estudo etnográfico em instituição de acolhimento”, de Sonia Cristina de Oliveira (2014), o objetivo foi compreender de que forma as brincadeiras, no contexto de abrigo, atuam como um instrumento de acolhimento, desenvolvimento e de aprendizagem para as crianças e como a vida cotidiana faz parte dessas atividades. A partir da observação de situações de brincadeira, o estudo, de gênero etnográfico e alicerçado na Sociologia da Infância e em uma perspectiva sociocultural da brincadeira, aponta que estas favorecem laços afetivos, enriquecem as interações, auxiliam na elaboração das perdas e sendo de autoria da criança, proporcionam ações com autonomia e protagonismo. Portanto, sugere que uma rotina institucional rígida não favorece a espontaneidade da brincadeira, devendo haver mais momentos livres para que esse espaço do brincar, de livre expressão seja valorizado. Nesse sentido, ao estudar a importância do brincar se aproxima bastante de nossa pesquisa.

A segunda tese “A dimensão estruturante do brincar: uma possibilidade de intervenção orientada pela ética da psicanálise no acolhimento de crianças institucionalizadas?”, de Isabela Vieira de Almeida Cardoso (2021) aborda os processos de subjetivação de crianças e adolescentes em acolhimento, apontando o espaço para brincar como ampliador das condições de subjetivação e de acesso ao mundo. As crianças e as adolescentes, a partir da brincadeira, encenam os dramas que as acometiam. Portanto, é uma pesquisa que também atenta para o brincar, mas olha para esse fenômeno apenas como formador da subjetividade, não enquanto prática que gera processos educativos.

O terceiro estudo “Brincadeiras simbólicas em situação estruturada de crianças em acolhimento institucional”, de Camila Lima Filocreão (2013) teve o objetivo de identificar, descrever e analisar aspectos relacionados à vida familiar e institucional de crianças acolhidas, reproduzidos e encenados em um contexto lúdico estruturado, através da inclusão de artefatos como uma maquete da instituição de acolhimento. O estudo apontou que a manipulação da situação lúdica através da inclusão de artefatos que remetem ao espaço de acolhimento favorece o surgimento de um enredo que revela a rotina e os relacionamentos institucionais e familiares, mas também outros enredos como brincadeiras de escola. Portanto, sugerem a escolha mais rígida de objetos que farão parte da brincadeira e que esta seja guiada por instruções. Apontam ainda a dificuldade de trabalhar com as crianças em situação de vulnerabilidade social devido às temáticas sensíveis que surgem durante as interações e a falta de preparo teórico e técnico para o manejo de tais temáticas, destacando a importância de as instituições de graduação em psicologia disponibilizarem na grade curricular e de estágios maior dedicação a temáticas que envolvem situação de vulnerabilidade social para que a intervenção e o acolhimento sejam mais efetivos. Este estudo apesar de compreender que através do brincar as crianças reproduzem situações de vida e papéis sociais, cria um ambiente artificial para realizar a pesquisa, ao invés de inserir-se em um contexto, em uma realidade posta, que em si mesma já proporciona os dados para a pesquisa.

O quarto estudo “Livre Expressão Lúdica Grupal como estratégia de enfrentamento em crianças negligenciadas”, de Francisca Yana Bizerra Alves de Souza (2021) teve como objetivo avaliar aspectos psicodinâmicos de crianças vítimas de negligência antes e depois do processo de intervenção baseado em oficinas grupais de livre expressão lúdica. O Desenho da Figura Humana (DFH) e o Desenho da Pessoa na Chuva (DPC) foram instrumentos aplicados antes e depois das intervenções grupais. A livre expressão proporcionada pelos grupos permitiu que conteúdos mal integrados relacionados à vida dentro e fora do abrigo fossem elaborados, contribuindo para que o sofrimento relacionado a estes conteúdos fosse minimizado, além de melhoria na qualidade das relações afetivas. Este estudo mostra que as crianças podem se expressar também através de desenhos e que as interações se mostram favoráveis na mitigação

do sofrimento. O ato de desenhar pode também ser uma atividade lúdica, embora aqui tenha sido utilizado como instrumento de avaliação.

Quadro 3 - Resultados da busca 3 na BDTD (descritores “casa de acolhimento” e “processos educativos”)

Título do trabalho	Palavras-chave	Nome do/a autor/a	Ano de publicação	Tipo de Trabalho	Local de Publicação
1. Sujeitos de direitos ou sujeitos de tutela?: memórias de jovens egressos sobre o acolhimento institucional em João Pessoa (2010-2015)	Memórias; Desligamento Institucional; Sujeitos de Direitos.	Noêmia Soares Barbosa Leal	2016	D	UFPB- João Pessoa- PB
2. O significado do acolhimento para adolescentes intitucionalizados: um estudo à luz da psicologia ambiental	Acolhimento institucional, Adolescentes, Psicologia ambiental.	Lisa Nair Rodrigues de Sousa	2017	D	UNIFOR- Fortaleza- CE

Fonte: Elaboração da autora.

Noêmia Soares Barbosa Leal (2016) em sua dissertação intitulada “Sujeitos de direitos ou sujeitos de tutela?: memórias de jovens egressos sobre

o acolhimento institucional em João Pessoa (2010-2015)” aponta como motivos para a institucionalização a culpabilização da pobreza, violência, exploração sexual e negligência. Faz uma crítica à falta de articulação da rede socioassistencial e às instituições de acolhimento que não preparam as crianças e adolescentes para a maioridade, não promovendo a garantia de direitos básicos como saúde, educação e assistência social. Desta forma, o jovem tem novamente seus direitos violados e encontram dificuldades para a emancipação.

O estudo “O significado do acolhimento para adolescentes institucionalizados: um estudo à luz da psicologia ambiental”, de Lisa Naira Rodrigues de Sousa (2017) investigou o significado do acolhimento institucional, enquanto espaço sociofísico, para os/as adolescentes institucionalizados, com idades entre 13 e 15 anos. Para isso, realizou entrevistas semiestruturadas, observação participante, registro em diários de campo e o instrumento chamado “poema dos desejos” que consiste em expressar de forma livre e autêntica desenhos ou poemas, sentimentos e desejos relativos ao ambiente institucional a partir de uma frase aberta como: “Eu gostaria que o ambiente do abrigo...”. Os desenhos apontaram três desejos: a construção de um campo de futebol, o aumento de um espaço de lazer e um espaço de estudos com computadores e internet. Isso mostra a necessidade de espaços para se expressarem e desfrutarem de momentos lúdicos. As entrevistas foram analisadas de acordo com a análise temática de conteúdo de Bardin, elencando as seguintes categorias: ambiente institucional para o/a adolescente; relação afetiva entre os/as adolescentes e entre os/as adolescentes e educadores/as sociais; percepções dos/das adolescentes sobre a entrada na instituição e o significado de casa ou instituição de acolhimento para os/as adolescentes. Como resultados, o estudo apontou que a permanência e a adaptação do/da adolescente na instituição são favorecidas pela forma como os/as educadores/as sociais acolhem e interagem com esses/as adolescentes, pela criação de laços afetivos saudáveis, já que ser acolhido em uma instituição é uma mudança radical na vida dessas crianças e adolescentes, causa estranhamento e muitos têm vontade de fugir. Além disso, o acolhimento institucional tem como principais significados o sentimento de proteção e segurança.

Constatou-se também que o ambiente da instituição é organizado por regras e a permissão para o lazer, como assistir televisão, ouvir música e

brincadeiras como uma compensação do cumprimento de regras. Junto a isso, Sousa (2017) aponta que o/a educador/a que participa das brincadeiras torna-se uma figura significativa deste contexto, destacando a importância do brincar e do brincar com alguém para as crianças e adolescentes.

Considerando este fator, este estudo, assim como outros, destaca a necessidade de uma qualificação continuada dos/das profissionais para que o atendimento dos/das adolescentes seja melhor e para que um plano de ações seja desenvolvido de acordo com a realidade deles/as.

Quadro 4 - Resultados da busca 4 na BDTD (descritores “brincar” e “crianças acolhidas”)

Título do trabalho	Palavras-chave	Nome do/a autor/a	Ano de publicação	Tipo de Trabalho	Local de Publicação
1. A compreensão de crianças em situação de acolhimento institucional acerca dos seus direitos	Infância; Direitos das crianças; Participação infantil.	Blenda Carine Dantas de Medeiros	2015	D	UFRN-Natal-RN
2. Crianças em acolhimento institucional: brincadeiras, espaços e interações	Brincadeiras ; instituição de acolhimento; interações; papéis.	Luísa Sousa Monteiro Oliveira	2014	D	UFPA-Belém-PA

3. Narrativas de crianças sobre o acolhimento institucional: abrindo a caixa das memórias, experiências e expectativas	crianças; acolhimento institucional; abordagem (auto) biográfica.	Ingrid de Carvalho Lavor	2019	D	UFRN- Natal-RN
--	---	--------------------------	------	---	----------------

Fonte: Elaboração da autora.

A pesquisa “A compreensão de crianças em situação de acolhimento institucional acerca dos seus direitos” de Blenda Carine Dantas de Medeiros (2015) investigou a compreensão de crianças de cinco anos de idade, acolhidas em uma casa-lar, acerca de seus direitos. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais da instituição e com as crianças foram utilizados jogos, vídeos e fotografias. O estudo apontou que algumas crianças não se entendem enquanto sujeito de direitos, não compreendem o que os direitos significam, mas algumas mostram consciência de direitos da criança como direito à família e à moradia, ao brincar e à educação, sendo a figura materna e a escola referências na garantia desses direitos. Esta pesquisa valoriza a criança enquanto sujeito de pesquisa, ao ouvir o que elas têm a dizer sobre sua experiência e seu conhecimento, bem como ressalta a importância da garantia de direitos previstos constitucionalmente, o que vai ao encontro do que defende nossa dissertação, especificamente o direito ao lazer e à convivência familiar e comunitária.

Luísa Sousa Monteiro Oliveira (2014), em sua dissertação “Crianças em acolhimento institucional: brincadeiras, espaços e interações” investigou os contextos de brincadeira de uma instituição de acolhimento infantil em Belém-PA enquanto um microssistema através da análise das atividades, interações e papéis. Os/As participantes foram 10 crianças de cinco a seis anos, de ambos

os sexos. Foram observados dois contextos de brincadeira: o contexto estruturado (CE), representado pela brinquedoteca e o contexto semiestruturado (CSE), representado pelo barracão, playground e piscina. Nas brincadeiras, as meninas reproduziram mais papéis relacionados à vida familiar, de mãe e filha e os meninos papéis de vilões, super-heróis e relacionados ao mundo do trabalho. No CSE as crianças interagiram com parceiros/as mais diversificados, apontando para a importância de espaços flexíveis que promovam interações diversas. O estudo ao compreender a instituição de acolhimento enquanto um microsistema elementar de desenvolvimento, aponta que esta deve estimular a participação das crianças em diversas brincadeiras e destaca a importância das interações lúdicas advindas dos/das profissionais e da família para com as crianças. A pesquisa de Oliveira (2014) aponta que nas brincadeiras as crianças reproduzem papéis sociais, sendo o brincar uma prática fundamental da infância que promove interações e que se mostra benéfica às relações e ao desenvolvimento.

O estudo de Oliveira (2014) revela ainda que o comportamento de brincar é universal, constitutivo do ser criança, independente do contexto, e que as crianças tendem a envolver-se em atividades físico/motoras em espaços com poucas barreiras arquitetônicas. Além disso, durante as brincadeiras, as crianças verbalizam questões do contexto da família de origem. Este estudo aponta que o brincar é algo espontâneo e requer espaço e liberdade bem como é uma atividade através da qual a criança expressa questões que experienciou ou experienciou dentro do ambiente familiar ou em outros, sendo uma ferramenta terapêutica.

O estudo “Narrativas de crianças sobre o acolhimento institucional: abrindo a caixa das memórias, experiências e expectativas” desenvolvido por Ingrid de Carvalho Lavor (2019) teve como objetivo a compreensão dos significados atribuídos por crianças acolhidas, com idade entre 7 e 13 anos, ao acolhimento institucional pensando em sua história de vida anterior ao acolhimento, durante e referente ao futuro perspectivado por elas. Para isso utilizou-se de referenciais teóricos como a Sociologia da Infância e a Abordagem Autobiográfica, de observação participante, conversas com as crianças mediadas por recursos lúdicos como: “Caixinha de memórias”, referente às memórias anteriores ao acolhimento; HQ - História em quadrinhos, sobre o estar

na Unidade II; “Cartas para o futuro” referente ao futuro além de cartas para o Juiz da Vara de Infância, ao final do processo. Como resultados da pesquisa aponta-se que as crianças são capazes de narrar suas histórias, dotadas de marcas e significações; elas percebem que o lugar em que estão e as relações ali estabelecidas são transitórios; elas compreendem que precisam de cuidados, mas às vezes se deparam com uma proteção, desprotegida; o brincar se apresenta como um recurso, através do qual fantasiam e constroem seu mundo, apesar das descontinuidades; elas explicitam desejo de maior engajamento e reivindicações referentes ao lugar em que vivem, bem como às decisões jurídicas sobre seus futuros; as crianças apostam em suas famílias, apesar dos conflitos e planejam um futuro com sonhos atrelados a profissões ou ao estar com a família. O estudo destaca a importância de pesquisas que abordem as histórias de vida das crianças, contadas por elas mesmas, enquanto um conhecimento que pode subsidiar a elaboração de políticas públicas voltadas para a infância. Aponta, assim como em nossa dissertação, a importância da pesquisa com crianças e não apenas sobre crianças.

Na SciELO, utilizando os descritores “acolhimento institucional”; “brincar” e “processos educativos”, não obtivemos resultados, bem como com “crianças abrigadas” e “brincar”, com “casa de acolhimento” e “processos educativos”, com “brincar” e “crianças acolhidas”, com “crianças abrigadas” e “brincadeira”. Utilizando os termos “acolhimento institucional” e “brincar” bem como “acolhimento institucional” e “brincadeira”, obtivemos um mesmo resultado. Já com a combinação “crianças” e “brincadeira” apareceram 77 resultados, dos quais apenas um seria escolhido para leitura, mas era repetido da busca anterior e para “crianças” e “lúdico” ou “lúdica”, 48 resultados, dos quais nenhum foi selecionado para leitura, pois não pertenciam ao objeto de estudo de nossa pesquisa, versando sobre brincadeiras e ludicidade em outros contextos que não o do acolhimento institucional.

Quadro 5 - Resultados das buscas no SciELO com descritores “acolhimento institucional”, “brincar” e “brincadeira”)

Título do trabalho	Palavras-chave	Nome do/a autor/a	Ano de publicação	Tipo de Trabalho	Local de Publicação
1.Processos de Significação sobre Família em Brincadeiras de Crianças em Acolhimento Institucional	Criança; brincadeira; processos de significação; família; acolhimento institucional.	Pedro Paulo Bezerra de Lira; Maria Isabel Pedrosa	2016	A	UFPE- Recife-PE

Fonte: Elaboração da autora.

O estudo “Processos de Significação sobre Família em Brincadeiras de Crianças em Acolhimento Institucional” de Pedro Paulo Bezerra de Lira e Maria Isabel Pedrosa (2016) teve como objetivo investigar processos de significação sobre família em brincadeiras de crianças, com idades entre 3 anos e 7 anos e 1 mês, em acolhimento institucional. Buscou analisar como, em um faz de conta, crianças constroem, negociam e compartilham significados, indicando compreensões de relações entre membros da família, papéis sociais desempenhados, atividades presentes no cotidiano familiar etc.

O estudo aponta a observação da transição entre os planos da fantasia e da realidade quando um/a parceiro/a de brincadeira não age de acordo com o que deveria dentro da narrativa lúdica e é mandado sair da brincadeira, sendo este comportamento uma reprodução da relação entre pais/mães e filhos/as, em que quando o/a filho/a não obedece, recebe alguma punição. Além disso, foram observadas as significações dadas pelas crianças às relações de cuidado que os/as pais/mães exercem sobre os/as filhos/as bem como às distintas configurações familiares e às relações entre seus membros, permeadas por obediência, autoridade, cuidado e trocas afetivas. Tais constatações destacam a pertinência de utilizar a brincadeira enquanto lugar de observação para

investigar temáticas relacionadas à infância, já que brincando, a criança revela sua compreensão acerca de suas relações, as reproduz e é capaz de lidar com o que é e o que não é parte da realidade.

Assim como outros estudos já citados, este também aponta a importância da qualidade de um atendimento às crianças neste serviço, que conheça suas habilidades e as significações sobre diferentes relações e situações, cabendo à psicologia oferecer subsídios para tal.

Sendo assim, a partir do levantamento bibliográfico realizado foram encontrados diversos estudos no campo do acolhimento institucional na BDTD, já na SciELO, os resultados foram reduzidos. Entretanto, poucos versam sobre as brincadeiras ou o brincar e mais especificamente sobre os processos educativos decorrentes e nem todos partem da escuta e da observação das crianças. Portanto, sendo escassas as pesquisas, fazem-se necessários estudos acerca do brincar em instituições de acolhimento e dos processos educativos que emergem nesse ambiente, além de estudos em que as crianças sejam também protagonistas da pesquisa. É o que a atual dissertação buscou realizar.

1.1. Objetivos gerais

O questionamento “Quais são os processos educativos decorrentes da prática social do brincar em uma Casa de Acolhimento de um município do interior do estado de São Paulo e como eles podem contribuir para uma educação humanizadora?” suleou (Freire, 2018) esta pesquisa. Partindo deste problema de pesquisa, o presente estudo tem como objetivo identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar realizado pelas e entre as crianças de uma Casa de Acolhimento de crianças e adolescentes de um município do interior de São Paulo.

1.2. Objetivos específicos

Compreender a dinâmica de funcionamento da instituição, observar as relações entre profissionais e crianças, vislumbrando a compreensão da importância da formação de profissionais; demarcar os diferentes conceitos do brincar a partir do campo.

2. O SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Os abrigos³ são o nosso amor pelas crianças e adolescentes transformado em ato pedagógico e político. Numa sociedade de exclusão, abrigar os excluídos e com eles construir um espaço de liberdade vivido em solidariedade é ato político de resistência [...] (Lancellotti, 1997, Orelha do livro).

Este tópico aborda o histórico da institucionalização de crianças e adolescentes, bem como avanços e políticas no campo do acolhimento institucional e a caracterização do Serviço de Acolhimento Institucional e da Casa de Acolhimento aqui estudada.

A institucionalização de crianças e adolescentes é uma das consequências da existência de situações sociais e familiares complexas (Fernandes, 2007) e “[...] a forma mais simples e mais cômoda de a sociedade solucionar o problema das crianças vítimas de maltrato” (Alberto, 2002, p. 231 *apud* Fernandes, 2007, p. 258) e cujos efeitos na vida de crianças e adolescentes não são os melhores.

Goffman (1974) descreve algumas instituições da sociedade como instituições totais e afirma que todas têm uma tendência ao fechamento, sendo umas mais fechadas do que outras através de uma barreira social com o mundo externo representada pelo impedimento de sair, que é concretizado através de portas fechadas, paredes altas, arame farpado, grades etc. A estas instituições dá o nome de instituições totais e as categoriza em 5 tipos diferentes sendo que as casas de acolhimento se encaixariam na descrição de instituições que cuidam de pessoas consideradas incapazes e inofensivas, como é o caso de idosos, pessoas cegas, órfãos e indigentes.

Algumas das características são: todos os aspectos da vida concentram-se na instituição e sob uma autoridade, acontecem na companhia de um grande grupo, em horários e sequência estabelecidos por um sistema de regras e sob supervisão, a equipe dirigente muitas vezes trabalha num sistema de oito horas por dia e está integrada ao mundo externo (Goffman, 1974). Ao longo desta dissertação será possível visualizar o funcionamento da Casa de Acolhimento estudada.

³ Na época em que o livro foi escrito, 1997, os termos adotados eram “abrigo” e “abrigamento”, em substituição a internato e orfanato.

As instituições de acolhimento podem reproduzir maus tratos e isso ocorre quando não validam o sofrimento das crianças advindo da situação de acolhimento institucional; quando as pessoas que cuidam das crianças são negligentes e violentas de diversas formas, aproveitando de uma relação de poder e quando o atendimento é massificado, não havendo equilíbrio entre individualização e coletivização das intervenções sociais (Durning, 1998).

A institucionalização torna, muitas vezes, as crianças suscetíveis à segregação social e à baixa participação na sociedade quando não promove uma integração interpessoal e social satisfatória e não oferece apoio social (Ridge; Millar, 2000 *apud* Fernandes, 2007).

Há crianças abandonadas caminhando pelas ruas em todas as partes do mundo e, se formos buscar na história, desde a Idade Média. No Brasil, desde a invasão militar e cultural pelos portugueses, eufemisticamente nomeada e ensinada nas escolas como “descobrimento”, as mazelas sociais foram agravadas e isso afetou a (não) proteção das crianças. Em Recife, por exemplo, na década de 1930, havia uma praça que ficou chamada de Praça Chora Menino, pois crianças eram abandonadas ali (Maricondi, 1997).

Em outros momentos da história, as crianças permaneciam boa parte de suas vidas em instituições. O termo instituição remete ao conceito mais amplo de institucionalização, enquanto prática comum das sociedades (Machado, 2021). Goffman (1974) refere-se ao que ele denomina instituição total enquanto um lugar de trabalho ou de moradia em que muitas pessoas em situação parecida estão apartadas da sociedade, por um tempo determinado e têm uma vida formalmente administrada. Assim acontece com as pessoas em acolhimento, embora teoricamente deva proporcionar inserção e interação social.

Quando os portugueses chegam ao Brasil, os jesuítas tomam como missão catequizar as crianças indígenas, afastando-as de suas aldeias. Com isso, surgem, entre 1550 e 1553, as “Casas de Muchachos”, onde eram abrigados os “curumins”, mas também crianças abandonadas de Portugal. Posteriormente, entre os séculos XVI e XIX, a partir da vinda forçada de negros e negras sequestrados(as) da África para o Brasil para serem escravizados/as e, posteriormente, com a Lei do Ventre Livre, as crianças negras e mulatas

também passaram a ser abandonadas, o que foi agravado com a abolição da escravidão e o aumento da miséria (Maricondi, 1997).

A América foi um terreno fértil para a prática de um padrão de poder mundial por dois fatores: a diferenciação de conquistadores e conquistados a partir da ideia de raça, indicando que uma suposta diferenciação biológica implicaria na inferiorização de determinados povos, justificando a dominação e o controle e a exploração do trabalho em função do capital e do mercado mundial, que originou e se serviu de diversas relações de trabalho, por exemplo a escravidão. A divisão da sociedade conforme a ideia de raça acompanhou a colonialidade de poder desde o princípio. Assim, a forma como a humanidade se configura atualmente constitui o primeiro sistema-mundo global que iniciou sua formação com a América, tendo três pilares centrais: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo (Quijano, 2005).

As relações sociais orientadas pela ideia de raça originaram identidades novas que se somaram aos brancos, como indígenas, negros e mestiços e posteriormente amarelos e azeitonados e passaram a ser classificadas hierarquicamente, e a definir papéis sociais. A expansão do colonialismo europeu a nível universal permitiu também a construção de uma teoria do conhecimento dominante: a eurocêntrica. A Europa passa a deter o controle de todas as esferas da vida, como cultura, subjetividades e produção de conhecimento. Além disso, a teoria da superioridade racial como instrumento de dominação passou a articular-se com a dominação de gênero. No interior desse processo de reidentificação emerge a categoria Oriente como a única digna de alteridade, de ser o Outro, entretanto como inferior à categoria Ocidente (Quijano, 2005).

Ademais, os europeus elaboraram uma trajetória em que os povos colonizados estavam situados historicamente no passado, considerados inferiores e, portanto, anteriores aos europeus, situados no estado de natureza e cuja culminação era a Europa, um estado civilizado, novo, moderno, avançado e racional (Quijano, 2005).

Em seu livro “O século perdido- Raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil”, Rizzini (2011) aborda o lugar que as crianças tinham na sociedade brasileira em um momento de passagem do mundo rural para o urbano e para um regime republicano em que estava em pauta a ideia de nacionalidade (Ermel, 2011).

No período colonial, a criança era assistida apenas pela família e pela Igreja, movidas pela noção de caridade, que contribuía para a salvação de sua alma. A partir do início do século XIX, a criança passa a ser vista enquanto patrimônio e futuro da nação, tornando-se objeto da “caridade laica” ou “filantropia” (Ermel, 2011).

No século XVIII, havia a ideia de que o crescimento populacional atrapalhava a economia. A pobreza era custosa para o Estado e aumentava a quantidade de crianças abandonadas (Maricondi, 1997).

Com isso, a Igreja Católica tomou a decisão de criar Casas de Recolhimento dos Expostos (ou seja, as crianças abandonadas). Entretanto, apesar de serem abrigadas, muitas morriam nessas Casas devido à falta de recursos (Maricondi, 1997).

No Rio de Janeiro, bem como em Portugal, na França e em diversos lugares, surge a Roda dos Expostos, um cilindro oco de madeira, giratório, onde eram deixadas as crianças. Essas rodas ficavam nos muros das casas de famílias ricas, conventos ou instituições públicas, pensando na diminuição das mortes por abandono. Esse mecanismo perdurou até 1948 em São Paulo (Maricondi, 1997). “Esse período é considerado como a ‘pré-história’ da política social no Brasil” (Maricondi, 1997, p.7).

A prática, frequente na Europa Medieval, de abandonar os filhos passa a ser intolerável, devendo ser condenada, considerando as consequências negativas para a sociedade como a criminalidade (Rizzini, 2011).

Nesse contexto, a Justiça e a Assistência fazem uma aliança com o objetivo de “salvar a criança” para mudar o país, que significava fornecer uma educação moral e civilizadora. Essa parceria se estende para a Medicina higienista, que tinha como objeto a criança de origem pobre, mas não imoral. Já a Justiça se responsabiliza pela criança que foi ou está em perigo de ser corrompida. Tendo a criança sob controle do Estado era possível educá-la para uma nação que se idealizava civilizada, tendo em vista o trabalho e a dignidade enquanto virtudes (Rizzini, 2011).

Médicos e juristas pensavam que o governo deveria seguir o que já era feito nos países considerados cultos, ou seja, tirar os menores da autoridade dos pais e passá-los ao controle da autoridade pública. Com uma missão

“saneadora”, o discurso predominante era que se se mantivesse o descaso para com a questão do abandono moral da infância, o país teria um cenário de imoralidade e desordem. Neste sentido a proteção se desloca de um viés caritativo/religioso para um viés político e moral, sendo a criança centro de uma ação disciplinar (Rizzini, 2011).

Como o trabalho indicava virtude, a mão de obra infantil foi explorada por muito tempo e atesta um crescimento durante o processo da Revolução Industrial (Rizzini, 2011).

Durante os séculos XVIII e XIX destacava-se a prática caritativa de cuidar das crianças pobres, recolhendo crianças órfãs e expostas, por exemplo, na Roda dos Expostos, que posteriormente com o debate da higienização das cidades, foi alvo de severas críticas, especialmente pela insalubridade gerada pelo amontoamento de crianças e pela alta taxa de mortalidade (Rizzini, 2011).

No Brasil, os preceitos da higiene infantil foram disseminados pelo Doutor Moncorvo Filho, notável porta-voz da causa infantil e crítico dos asilos, que criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (1891) e destacava que o abandono da infância significava o abandono da raça humana (Rizzini, 2011).

Em 1900, a visita de um jurista, Evaristo de Moraes, em uma Casa de Detenção, culmina no livro “Crianças abandonadas e crianças criminosas” que constitui um marco, pois destaca o ponto de vista jurídico da época em relação aos menores. Para Moraes (1900 *apud* Rizzini, 2011), inspirado pelas teorias do criminalista italiano, Lombroso, a origem da criminalidade urbana é uma infância moralmente abandonada e viciosa. Sendo assim, a família que comprometesse a moralidade de seus filhos e por consequência o futuro do país, deveria ser punida e ter os filhos retirados da autoridade paterna, devendo o Estado ter livre tutela sobre a criança.

Essa ideia de infância perigosa sustentou a contenção de menores. No período inicial do regime republicano, especialmente no Rio de Janeiro, uma parcela da população, inclusive os menores, era retratada como desocupada e como ameaça à paz social. Nesse contexto, o trabalho é entendido enquanto uma solução a ser praticada desde a infância (Rizzini, 2011).

As teorias sobre criminalidade em destaque nos países ditos civilizados que afirmavam que o meio social era capaz tanto de produzir quanto evitar criminosos e por isso justificavam a intervenção do Estado, foram adotadas por

adeptos da “cruzada pela infância” que entendiam que um criminoso poderia ser gerado no berço (Rizzini, 2011).

Nesse contexto, surgem as bases para um direito que estende sua ação para além da punição-repressão, realizando uma aliança com os promotores da filantropia. Sendo assim, representantes da Justiça-Assistência assumem a causa da infância e salientam a necessidade de elaboração de um sistema de proteção aos menores com legislação própria e ação tutelada pelo Estado em parceria com a iniciativa privada de cuidado da infância. Essa aliança dá origem, na década de 1920, ao Juízo de Menores e ao Código de Menores (Rizzini, 2011).

Para o Desembargador Ataulpho de Paiva, o aumento da criminalidade infantil apontava para a necessidade de uma reforma da Justiça brasileira para os menores bem como a criação de Tribunais para Menores. Ao longo da década de 1920, como desdobramento de suas propostas, origina-se a ideia de uma Justiça de Menores no Brasil, baseada no debate internacional do final do século XIX e caracterizada por um controle e um domínio sobre as famílias pobres (Rizzini, 2011).

Os menores eram os filhos de pobres que eram vistos como incapazes de dar uma educação moral adequada aos seus filhos, justificando a intervenção judiciária. O segmento da infância pobre sofreu criminalização (Rizzini, 2011).

No início do século XX, as práticas de encarceramento de menores em conflito com a lei tornam-se ultrapassadas. As primeiras alternativas surgem em Boston com a liberdade fiscalizada, em 1869, e em Chicago com o Tribunal para Crianças, em 1899, sendo seguidas na Europa e posteriormente, no século XX, na América Latina (Rizzini, 2011).

Essas propostas levavam a um índice de 80% de menores reabilitados, entretanto eram movidas pelo objetivo de transformá-los em cidadãos úteis e disciplinados. No Brasil, o tema foi alvo de regulamentação e debate na forma de projetos de lei propostos entre 1906 e 1927, ano de aprovação do Código de Menores, consolidando as “Leis de Assistência e Proteção aos menores” (Rizzini, 2011).

Com a concepção de menor enquanto indivíduo que necessita de assistência e educação, surgem mecanismos que possibilitam a retirada do pátrio poder quando se considerasse necessário. Além disso, aumenta-se, na

década de 1920, para até 14 anos a idade de imputabilidade penal. Aqueles menores encaminhados para o juiz, tinham o seu destino por ele decidido (Rizzini, 2011).

No século XX, surgem diversas modalidades de atendimento aos menores abandonados, em alternativa às casas de detenção. Estas novas modalidades acreditavam na educação moral e no trabalho enquanto instrumento de correção e solução para o ócio e a criminalidade e não enquanto forma de se conquistar a emancipação e a igualdade social, servindo para a manutenção do poder e dos interesses de uma elite que era a minoria. Em 1926, foi aprovado o Decreto que estabeleceu o Código de Menores e, em 1927, foram instituídas as leis de assistência e proteção aos menores (Rizzini, 2011).

Em seguida, é criado, durante o Estado Novo, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que se assemelhava a uma penitenciária e gerou iniciativas semelhantes país afora. Era um sistema baseado em repressão e correção, punindo com maus tratos e privações aqueles indivíduos menores de idade para lá encaminhados. Com o regime militar, nos anos 1960, a repressão foi agravada e veio a público tudo o que ali ocorria, de forma que se tornou conhecido como “Universidade do Crime” e “Sucursal do Inferno” (Maricondi, 1997).

Em 1964 foi estabelecida pela Lei nº4513, a Política Nacional do Bem-estar do Menor (PNBEM) que tinha suas ações orientadas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e que era centralizadora e vertical, herdando prédios, equipamentos e a estrutura repressiva do SAM. Os Estados da Federação ficaram encarregados de executar os programas através das unidades da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Por seu caráter punitivo, a FUNABEM fracassou, mesmo seu programa tendo passado por reformas. Apesar disso, muitos profissionais que ali trabalharam, lutaram em prol dos direitos das crianças e adolescentes (Maricondi, 1997).

As políticas e instituições assumiam, assim, um caráter e uma estrutura repressivos que não condiziam com a expressão “bem-estar do menor”, já que ao serem transferidos/as para estas unidades sofriam diversas punições que não contribuía para sua humanização e bem-estar. Através de uma roupagem assistencialista, aqueles/as que elaboravam as leis e alterações conjunturais podiam exercer aquilo que Paulo Freire denominou como falsa generosidade (2018), ou seja, através de ações aparentemente caridosas, buscavam amenizar

o sentimento de culpa, “comprando a paz”, mas mantendo sempre os/as oprimidos/as em situação de opressão para que pudessem sempre sustentar o discurso de que seriam bondosos/as e generosos/as, na medida em que essas pessoas em situação de fragilidade e vulnerabilidade supostamente necessitariam de sua assistência para sobreviver. Somente uma generosidade autêntica e humanista é que pode restaurar a intersubjetividade e deve partir da luta com os/as oprimidos/as e não por eles/as.

Era uma política que se destinava a tirá-los/as dos olhos da sociedade, especialmente da elite. Para Foucault (1987), isso tem a ver com o fato de ser uma parcela da população que para a sociedade não deve ser vista, apenas controlada.

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. As pedras podem tornar dócil e conhecível. O velho esquema simples do encarceramento e do fechamento — do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar ou de sair — começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências (Foucault, 1987, p.197).

Em 1979, o país estava marcado por movimentos sociais apoiados por setores progressistas de educação e pela Igreja que favoreceram a transformação no modo de pensar e enfrentar a causa das crianças e adolescentes marginalizados. Surge um novo Código de Menores que é rejeitado por vários segmentos da sociedade (Maricondi, 1997). Um dos notáveis movimentos foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) que “nasce em 1985, com sede em Brasília, como organização não governamental, constituído por pessoas e instituições engajadas em programas alternativos de atendimento a meninos e meninas de rua” (Gohn, 2013, p.28 *apud* Jesus, s.d.) e promove inúmeras mobilizações, tendo as crianças e adolescentes como atores/atrizes principais, modificando o lugar social ocupado por esse público, que passa a ser o de sujeitos de direitos (Jesus, s.d.).

A partir desses movimentos, entre 1984 e 1986 foram organizados seminários, encontros a nível nacional e comissões estaduais com a intenção de elaborar respostas e defender os direitos das crianças e dos jovens, bem como denunciar todo tipo de violências praticadas. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Comissão dos Direitos Humanos participaram desse movimento (Maricondi, 1997).

Em 1988, com a instauração da Constituição, tem-se o reconhecimento, no artigo 227 dos direitos básicos e fundamentais das crianças e adolescentes, o que motivou várias organizações e movimentos a permanecerem lutando e cobrando direitos mais abrangentes no formato de lei. Todo esse movimento logrou êxito com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 3 de julho de 1990, pela Lei nº8.069 e a revogação do Código de Menores e da PNBEM (Maricondi, 1997).

Maricondi (1997) retoma o percurso histórico de uma experiência significativa na evolução do atendimento a crianças e adolescentes, que foram as Casas de Convivência. Ela apresenta, primeiramente, a realidade dos Grandes Complexos Institucionais de atendimento que funcionavam como “depósito humano” e se pareciam com reformatórios e orfanatos em que havia escola, quadras esportivas, piscinas, núcleos profissionalizantes, consultórios médicos, odontológicos e enfermarias, favorecendo a segregação e a massificação.

Os irmãos, muitas vezes, ficavam separados, já que as unidades de abrigo eram divididas por faixa etária e sexo. A aprovação escolar era muito baixa e havia muitas brigas, indicando a má qualidade das relações (Maricondi, 1997).

As unidades ultrapassavam sua capacidade de atendimento e não tinham técnicos suficientes e como forma de denúncia e de subversão ao modelo cruel de atendimento, muitas crianças e adolescentes fugiam dali. Além disso, a instituição restringia-se a manter os/as menores abrigados/as, sem buscar formas de retorno à família ou colocação em família substituta (Maricondi, 1997).

Em 1984, em uma Unidade Educacional de meninos de 14 a 18 anos do Complexo Tatuapé foi implantado o primeiro Pensionato. No ano de 1986, mais sete casas foram criadas. Em cada pensionato moravam de 15 a 20 adolescentes que recebiam preparação para estudar e trabalhar na sociedade. Em 1991, uma Unidade Educacional de Permanência do Complexo Imigrantes

instaurou dois Pensionatos femininos. Em 1992 ocorre a integração da FEBEM/SP à Secretaria do Menor que assumiu a responsabilidade de elaborar algo que realmente modificasse o atendimento dos Grandes Complexos. Assim surge o Projeto Casas de Convivência que tem início em outubro de 1992, com a mudança de todas as crianças e adolescentes do Complexo Imigrantes para habitações na comunidade. Para isso, uma Unidade Educacional em Meio Aberto e duas casas do Centro Educacional Comunitário que atendiam as crianças em regime de creche foram reconfiguradas para fazer parte das novas Casas (Maricondi, 1997).

As Casas de Convivência têm como base o modelo familiar, tendo pelo menos 3 quartos, sala, cozinha e demais cômodos. Estão localizadas na área urbana, permitindo às crianças o convívio social e que frequentem escolas, postos de saúde, bibliotecas, espaços culturais, esportivos e de lazer e tenham amizade com pessoas da vizinhança (Maricondi, 1997).

Profissionais com escolaridade e formação adequadas à nova realidade foram contratados e começaram a surgir resultados positivos: houve melhora na frequência e na aprovação das crianças e adolescentes, as fugas quase não aconteciam, havia cuidados com a aparência física dos/das abrigados/as, aumentando sua autoestima e laços familiares foram retomados (Maricondi, 1997).

Portanto, podemos entender o Projeto Casas de Convivência como uma mudança de paradigma no acolhimento institucional de crianças e adolescentes que passa de um modelo repressor, punitivista para um modelo que se aproxima da garantia de direitos proposta pelo ECA.

Em 22 de outubro de 1992, em um dos complexos, o Complexo Quadrilátero do Tatuapé, houve uma rebelião, em que 1000 adolescentes, sujeitos a medidas de internação atearam fogo no Complexo. Por este motivo, todos os altos dirigentes da FEBEM/SP e da Secretaria do Menor foram demitidos (Maricondi, 1997).

Segundo Maricondi (1997), o Projeto Casas de Convivência ficou estagnado com a administração que se seguiu, enfrentando a falta de apoio e de recursos imprescindíveis à sua manutenção. Nesse processo muitos funcionários foram demitidos e outros se retiraram.

Em 1995, a FEBEM/SP passou a atender adolescentes que cometiam infrações, ficando para o município a responsabilidade da medida protetiva de abrigo (Maricondi, 1997).

Além do histórico relacionado ao abrigamento, a autora aborda as diretrizes de trabalho nas Casas de Convivência referente à saúde, ao trabalho com as famílias, a direitos e deveres, normas de convivência, escolarização, profissionalização, entrada no mercado de trabalho e preparação para o desligamento. Fala ainda da importância da aproximação com a comunidade e do trabalho conjunto do Poder Judiciário, representado pelas Varas da Infância e da Juventude e da equipe técnica composta por psicólogos/as e assistentes sociais. O mesmo se aplica aos Conselhos Tutelares (Maricondi, 1997).

Em sua obra, Maricondi (1997) também traz relatos de pessoas que foram abrigadas e trabalharam nas instituições, crianças em abrigamento e famílias que adotaram. Esses relatos permitem compreender a realidade das instituições de acolhimento e destaca a importância de ouvir as pessoas a respeito de suas próprias experiências. Ao final, a autora traz ainda uma reportagem de Nete de Moraes, uma jornalista, que permite compreender a realidade e o dia a dia das Casas de Convivência e entender sua importância na vida das crianças e adolescentes ali acolhidos/as. Além disso, traz em anexo Parâmetros Básicos para a Implantação do Programa que podem servir para avaliação de outros Programas em andamento no momento.

Em 2001, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados inspecionou serviços de acolhimento institucional de oito estados e do Distrito Federal para conhecer a realidade dos serviços, constatando que o direito à convivência familiar e comunitária e os princípios estabelecidos no ECA não estavam sendo cumpridos (Coalizão, 2021).

Em 2002, o Colóquio Técnico sobre a Rede Nacional de Abrigos, em que estiveram presentes representantes do poder público, da sociedade civil e do UNICEF, incentivou uma pesquisa a nível nacional sobre crianças e adolescentes em serviços de acolhimento. Com recursos do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) analisou 589 abrigos, em que residiam mais de 19 mil crianças e adolescentes (Coalizão, 2021).

Os resultados da pesquisa indicaram que a maior parte das crianças e adolescentes, ainda que tivessem família permanecia em acolhimento institucional por muitos anos, sendo um dos principais motivos do acolhimento a pobreza, implicando em grave violação de direitos, já que de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988) (artigos 226 e 227) e o ECA (Brasil, 1990), este não é um motivo para se retirar as crianças do seio familiar (Coalizão, 2021)

No ano de 2005, do II Colóquio Internacional de Acolhimento Familiar, que se deu em Campinas (SP), surgiu o Grupo de Trabalho Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária, proposto pela Associação Brasileira Terra dos Homens (ABTH), em parceria com o UNICEF, com o então Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a então Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). O GT tinha como objetivo avançar nas discussões a respeito do direito à convivência familiar e comunitária, e disseminar experiências novas e modalidades diferenciadas de acolhimento, como o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora (SFA) (Coalizão, 2021).

O GT concretizou várias reuniões, em distintas regiões do país, dando origem a um movimento que viabilizou uma troca profícua entre especialistas brasileiros para promover e engajar atores locais, originando um efeito multiplicador que resultou no lançamento, em 2006, do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, sendo um divisor de águas no enfrentamento à cultura de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil (Coalizão, 2021).

O documento Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, aprovado em 18 de junho de 2009 pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) estabelece parâmetros para o funcionamento das instituições de acolhimento, tendo como princípios: excepcionalidade e provisoriedade do afastamento da família, preservação e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, garantia de acesso e respeito à diversidade e à não discriminação, oferta de atendimento personalizado e individualizado, garantia de liberdade de crença e religião e respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem (Brasil, 2009a).

A Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (aprovada pela Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009) considera o Serviço de Acolhimento Institucional como um Serviço Socioassistencial da Proteção Social Especial de Alta Complexidade do SUAS e é destinado a garantir a proteção integral de pessoas em situação de rompimento ou fragilização de vínculos familiares. Deve situar-se em localidade próxima à comunidade, prover um ambiente acolhedor e favorecer os relacionamentos concernentes ao ambiente familiar, exceto em casos em que há uma determinação judicial que se oponha a isso. Este tipo de serviço pode ocorrer nas seguintes modalidades: Abrigo Institucional; Casa-Lar; Casa de Passagem e Residência Inclusiva. Para crianças e adolescentes, destina-se a Casa-Lar ou o Abrigo Institucional (Brasil, 2009).

O termo “acolhimento institucional” passou a substituir o termo “abrigamento” por ocasião da Lei nº 12.010 de 3 de agosto de 2009 (Machado, 2021). Apesar disso, 14 anos após tal mudança, a Casa de Acolhimento retratada nesta dissertação é referida como Casa Abrigo pelos/as munícipes e profissionais da Casa.

Em 2009, também ocorre a inclusão do Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora, no ECA, como um instituto jurídico e o então MDS e a Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz), realizam o Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento, sendo que a partir de 2012, as informações são monitoradas todos os anos, por meio do Censo SUAS (Coalizão, 2021).

Para crianças e adolescentes, que estejam em situação de ameaça ou violação de seus direitos e em que suas/seus responsáveis não conseguem desempenhar seu papel de cuidar e proteger, colocando em risco sua integridade, o acolhimento se dá em caráter de provisoriedade e excepcionalidade, mantendo-se até que se possa voltar para o seio familiar (nuclear ou extenso) ou encaminhar para uma família substituta (Brasil, 2009).

Este serviço pode ocorrer em uma residência, com no máximo 10 crianças/adolescentes, em que uma pessoa ou duas residem no local e trabalham exercendo os papéis de cuidar e educar; ou em uma instituição que se pareça com uma residência, com até 20 crianças/adolescentes e com educadores (as)/ cuidadores(as) que desempenhem suas funções diariamente,

em períodos fixos para que haja constância e referência nas tarefas e no diálogo com as crianças e adolescentes. Também é possível disponibilizar um local específico para receber, emergencialmente, em qualquer horário, crianças/adolescentes, por profissionais capacitados, enquanto se analisa quais os direcionamentos pertinentes ao caso (Brasil, 2009).

É também responsabilidade desse tipo de serviço possibilitar acesso ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e a todas as políticas públicas necessárias, contribuir para o desenvolvimento de habilidades e oportunidades, de autonomia e autocuidado; proporcionar o acesso à cultura, ao lazer, ao esporte e a atividades internas e externas, que sejam do interesse do indivíduo e pertinentes às suas vivências (Brasil, 2009).

Espera-se com essas medidas: transpassar o ciclo de violência familiar, favorecer a proteção das famílias e sua autonomia com a diminuição das violações dos direitos socioassistenciais, do número de pessoas vivendo na rua ou abandonadas e o acesso a serviços e oportunidades (Brasil, 2009).

De acordo com o Censo SUAS de 2019 e de 2020, a maioria dos abrigos institucionais são ocupados por crianças e adolescentes. Em 2019, havia 2.801 unidades, representando 48,56% e em 2020, 2.798 unidades, representando 44,58% do total de unidades de acolhimento (Conselho Nacional de Justiça, 2022).

Em 2020, é criada a Coalizão pelo Acolhimento em Família Acolhedora, composta por atores governamentais e não governamentais, que estabeleceu como meta a ampliação do acolhimento em família acolhedora de 4% (dado de 2019) para 20% (Coalizão, 2021).

A pesquisa “Unidades de Acolhimento e Famílias Acolhedoras”, realizada em 2022, pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) compõe um diagnóstico importante sobre a temática da primeira infância no Brasil, especificamente no que se refere ao acolhimento institucional. Um dado importante levantado é o de que, das aproximadamente 30 mil crianças em acolhimento institucional ou em famílias acolhedoras, 33, 8% têm até 6 anos de idade, destacando a necessidade de políticas públicas voltadas a esse público (Conselho Nacional de Justiça, 2022). Essa é uma realidade com a qual pudemos nos deparar, já

que na casa de acolhimento pesquisada metade das crianças acolhidas tinham até 6 anos de idade.

Atualmente, segundo pesquisa realizada no dia 05 de fevereiro de 2024, no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) do CNJ, há 31.205 crianças em acolhimento institucional e 1.857 em família acolhedora (CNJ, 2024).

Para além de saber quantas crianças e adolescentes estão em acolhimento é importante conhecer a realidade dos Serviços de Acolhimento Institucional (SAI) em gênero, etnia, localização geográfica, motivos do acolhimento, para entender suas peculiaridades e os determinantes históricos e sociais. “O Levantamento Nacional das crianças e adolescentes em Serviço de Acolhimento”, publicado em 2013, abarca diversas características desse serviço, como por exemplo, a quantidade de crianças estrangeiras, indígenas, quilombolas, com deficiência, que estão acolhidas, quantas têm o registro apenas da mãe em seus documentos, entre outras. Essa caracterização possibilita a análise e compreensão da realidade social em que vivemos e na qual essas crianças estão inseridas e que contribui para que a realidade do acolhimento seja como é, para que haja mais de 30 mil crianças nesta condição e permite pensar em quais as políticas públicas mais urgentes. Fazer esta análise não é objetivo desta dissertação, mas uma sugestão para futuras pesquisas (Assis; Farias, 2013).

A Casa de Acolhimento do município de realização da pesquisa, surgiu a partir de um trabalho assistencial comunitário realizado por voluntários em um bairro carente do município, com pouco acesso a bens culturais e de baixa renda, a partir de 2002. A implantação da Casa de Acolhimento ocorreu em 2014, como Serviço Socioassistencial de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Plano de Trabalho da Casa de Acolhimento, 2022)⁴.

Segundo sua atual coordenadora, a Casa de Acolhimento está em um bairro central da cidade, em vista de favorecer o convívio comunitário. No momento da pesquisa, havia na instituição, 14 crianças e adolescentes com idades entre 6 meses e 16 anos, acolhidos/as por motivos de violência e

⁴ Esta referência não foi citada nas Referências para garantir o sigilo quanto ao nome da Casa de Acolhimento e ao município que está localizada.

negligência familiar, pais usuários de drogas, traficantes, homicidas etc. Na equipe havia 20 funcionários/as, dos/das quais três estavam de férias no primeiro mês de pesquisa. Deste total havia 15 cuidadoras (das quais três estavam afastadas), que revezam em três turnos, um motorista, uma assistente social, uma funcionária de serviço social, uma psicóloga e uma coordenadora.

Assim como é importante conhecer a construção do Serviço de Acolhimento Institucional, também é compreender o lugar que a infância assume em nossa sociedade e os direitos assegurados a essa etapa da vida, o que será abordado no capítulo a seguir.

3. A INFÂNCIA E A PESQUISA COM CRIANÇAS

A criança é o princípio sem fim, o fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como humanidade. Afinal, a criança é o que fui em mim e em meus filhos, enquanto eu e humanidade. Ela como princípio é promessa de tudo. É minha obra livre de mim. Se não vejo na criança, uma criança, é porque alguém a violentou antes. E o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado. Mas essa que vejo na rua sem pai, sem mãe, sem casa, cama e comida; Essa que vive a solidão das noites sem gente por perto é um grito, é um espanto. Diante dela, o mundo deveria parar para começar um novo encontro porque a criança é o princípio sem fim e o seu fim é o fim de todos nós. (Herbert de Souza, Criança é coisa séria)

Este capítulo trata da infância enquanto um constructo social, moldado historicamente e das peculiaridades da pesquisa com crianças, destacando a importância destas enquanto sujeitos de pesquisa ativos no processo de produção do conhecimento.

No início da pesquisa, senti-me um pouco confusa e angustiada quanto ao que e como fazer. Não sabia como organizar os encontros com as crianças. Um pouco devido à grande quantidade de crianças e de idades variadas, um pouco pela rotina agitada da casa. Questionava-me sobre como deveria ser a pesquisa com crianças. O desconhecimento desses fatores levou a uma expectativa de que as coisas se dariam de forma linear e organizada. Mas compreendemos, eu e meu orientador, que os primeiros encontros deviam ser mesmo para compreender a dinâmica da casa e conhecer as crianças, familiarizar-me com aquela realidade. Tive dificuldade em entender qual deveria ser a minha postura, enquanto psicóloga, mas sobretudo enquanto pesquisadora, diante das relações e da dinâmica da casa, e o que seria a pesquisa e qual a sua importância para a melhoria daquele ambiente.

Ao mesmo tempo em que lidava com essas dificuldades, pensava que a partir delas e da inserção no campo, do fazer fazendo, surgiriam respostas, caminhos e sentidos construídos coletivamente com as crianças e adolescentes, mas também outras perguntas (Prado, 2009).

Antes de falar sobre a pesquisa com crianças, é importante abordar a infância em sua historicidade. Ariès (1978) nos conta que a infância nem sempre teve a duração e o lugar privilegiado na família e na sociedade como tem nos

dias de hoje. Além disso, as crianças aprendiam juntamente com os adultos nas atividades cotidianas, participando de seus trabalhos e jogos. Entretanto, existia algo ainda presente atualmente, o sentimento de “paparicação” para com a criança bem pequena, que desaparecia conforme seu crescimento e independência.

A partir do final do século XVII, a escola passa a ser o local de aprendizagem, dando início ao processo de escolarização. Em contrapartida, a família passou a ser o lugar da afeição e a se preocupar com a criança e seus estudos (Ariès, 1978).

Segundo Ariès (1978), até o século XII as crianças eram pouco representadas iconograficamente, aparecendo como adultos em miniatura e muitas vezes com músculos abdominais. Por volta do século XII, surge a representação de anjos com aparência de adolescentes, com traços graciosos e arredondados. O segundo modelo de criança a aparecer é o menino Jesus ou Nossa Senhora menina. Um terceiro tipo de criança foi a nua. A iconografia religiosa da infância influenciou a representação de crianças em pinturas e uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI, tornando a criança uma das personagens mais frequentes nas representações, além de coincidir com o surgimento de histórias de crianças nas lendas e contos.

No século XV surgiram duas novas representações: o retrato e o *putto*, pintura de criancinhas nuas. O interesse pelo retrato surge pela vontade de manter um registro de uma criança que passa a ter uma expectativa de vida maior, embora a mortalidade infantil tenha permanecido alta, já que até então era comum haver mortes de crianças pequenas e não haver desespero por conta disso. No século XVI, é comum o retrato de crianças mortas para se ter a lembrança delas, o sentimento de tristeza pela perda começa a aparecer (Ariès, 1978).

É apenas a partir do século XVII que a criança passa a ter destaque e a ser representada sozinha. Todas as famílias passam a desejar retratos de suas crianças e esse desejo permanece no século XIX, mas substituído pela fotografia. A mesma atenção passa a ser dada às vestimentas, que até então não se diferenciavam das dos adultos (Ariès, 1978).

Ariès contribui também com a história dos jogos e das brincadeiras. Relata que por volta do século XVII, as crianças eram representadas com cavalo de

pau, bola, pássaros presos por cordões, pião, catavento, carruagem com bonecas, bem como jogando malha, mímica, xadrez, jogos de azar, de cartas, esconde-esconde etc. e com instrumentos musicais como o violino, algo também presente entre os adultos. Havia a contação de histórias para crianças que também eram contadas entre os adultos, e as crianças participavam das danças e festividades (Ariès, 1978).

Sendo assim, ainda não era bem definido o limite entre conteúdos e jogos infantis e adultos. Os brinquedos infantis representavam, em miniaturas, imitações de símbolos do mundo adulto, como por exemplo, o cavalinho de pau imitava a atitude dos adultos de andar a cavalo. Também era comum os brinquedos estarem associados a aspectos religiosos e sociais. Após o século XVII passam a ser dissociados das cerimônias, tornando-se mais reservados às crianças, mas a especialização das brincadeiras atinge apenas a primeira infância, depois disso a criança participava dos mesmos jogos e brincadeiras que os adultos (Ariès, 1978).

O autor também fala da mudança em que ocorre a valorização excessiva do trabalho em detrimento do divertimento, tido muitas vezes até mesmo como vergonhoso. Antes, as festas, das quais as crianças participavam ativamente, ocupavam um lugar significativo na sociedade, importante para a criação de um vínculo comunitário (Ariès, 1978).

Em conclusão, o autor fala a respeito de dois sentimentos da infância, que significa não a afeição pelas crianças, mas a consciência de que a infância possui particularidades que a distinguem dos jovens e dos adultos. Esse sentimento surge inicialmente com a paparicação, em que a criança por sua graça e ingenuidade assume um lugar de divertimento para os adultos e, em segundo lugar, um interesse psicológico de compreensão de sua mentalidade publicado em textos e de educação moral das crianças (Ariès, 1978).

Ao falar de criança ou de infância é importante lembrar a distinção entre esses conceitos. Não é uma visão idealizada de infância, descontextualizada e mistificadora (Becchi, 1994; Pancera, 1994), pois a infância compreende uma vivência social que possibilita o ser criança e sua constituição em diversos âmbitos. Implica reconhecer a visão de mundo da criança, escutá-la, expandir seus saberes e saber quais cuidados ter com esses conteúdos, acadêmica, política e eticamente (Faria; Demartini; Prado, 2009). É preciso considerar a

multiplicidade de tipos de criança e de infância (Demartini, 2009) e que as fases da vida são únicas, impermanentes e em constante mudança, logo exigem procedimentos investigativos condizentes com as singularidades de cada etapa (Faria, 2009).

Existe uma relação colonialista, de supremacia, uma dominação dos/das adultos/as em relação às crianças, aos/às jovens e aos/às idosos/as. São eles/as que ditam os costumes, os valores e como deve ser a educação e o comportamento. Essa dominação é legitimada economicamente, já que os/as adultos/as são considerados/as como a população economicamente ativa (Queiroz, 1976). Além disso, a relação entre o/a adulto/a e a criança é baseada no poder que o/a adulto/a tem sobre a criança e que se origina, da dependência biológica que a criança tem deste/a (Rosemberg, 1976 *apud* Reis, 2009).

Os/as pesquisadores/as tendem a se interessar por sujeitos de pesquisa centrais dentro do contexto estudado, que vivenciam e tem o domínio do conhecimento a respeito do contexto. Por isso, os sujeitos sociais mais silenciados aparecem em destaque nas pesquisas, como é o caso das crianças (Reis, 2009), sendo muitas vezes entendida no campo de um estudo exótico (Malinovski, 1983).

Fernandes (2007) faz um contraponto entre os direitos de proteção e a participação das crianças, marcados por enfoques ambivalentes e que colocam em contraste, por um lado a criança como dependente da proteção do adulto e sem aptidão para assumir responsabilidades, por outro a criança como sujeito de direitos como o de participar de decisões que dizem respeito a ela.

A proteção exercida sobre as crianças aparece, muitas vezes, como cerceamento a sua liberdade, inclusive de participação na tomada de decisões, pois considera-se que ainda não possui discernimento e autonomia suficientes para tal (Fernandes, 2007).

A discussão em torno da ambiguidade entre a concepção da criança enquanto sujeito de direitos e que defende sua emancipação e a concepção da criança como dependente de um adulto pode ser agrupada em três paradigmas (Fernandes, 2007):

1. O paradigma da criança dependente: Aqui a criança é dependente e vulnerável e não possui competências relacionadas à racionalidade e autonomia, é incapaz de tomar decisões assertivas. Essas competências

virão com a maturidade. O protecionismo do adulto sobre ela é exacerbado, entendido como proteção da criança em relação a sua própria incompetência. O adulto cerceia sua liberdade e toma decisões por ela alegando que é para o seu bem. Parte da compreensão de que se as crianças não podem assumir determinadas responsabilidades, tem de ser desprovidas de alguns direitos (Fernandes, 2007).

Há uma tendência atual de sequestro da criança no ambiente familiar, que implica na restrição de movimentação autônoma em diversos espaços, gerando duas consequências: a) a criança é excluída do espaço público, já que é vista como geradora de situações problemáticas (Prout, 2000 *apud* Fernandes, 2007). Sendo assim, estaria no lugar errado (Valentine 1996; Mathews e Limb, 2000 *apud* Fernandes, 2007); b) há um crescimento de espaços em que as crianças podem realizar atividades sob a vigilância de adultos (Furedi, 1997; Mckendrick, 2000 *apud* Fernandes, 2007).

2. O paradigma da criança emancipada: As crianças têm capacidade de desenvolver um pensamento racional e tomar decisões. Esse paradigma não leva em conta a necessidade de proteção das crianças (Fernandes, 2007).
3. O paradigma da criança participativa: É resultado do equilíbrio entre os dois paradigmas anteriores que associa direitos de proteção e participação de maneira interdependente e favorece uma cultura de respeito à criança cidadã. (Fernandes, 2007). A excessiva proteção e exacerbção de vulnerabilidades atua como obstáculo ao desenvolvimento do exercício da participação (Lansdown, 1995).

Verhellen (1997 *apud* Fernandes, 2007) diz que o argumento de que as crianças não têm competência para decidir deve ser combatido permitindo às crianças a participação e o envolvimento que proporcionarão a experiência e o aprimoramento de competências.

Ainda, para que esse paradigma se concretize, é preciso que as crianças participem da organização de suas rotinas em diversos âmbitos (Fernandes, 2007). Para isso há que se respeitar as opiniões das crianças (Lansdown, 1994). Isso requer que as crianças sejam adequadamente informadas e tenham tempo e espaço para que expressem pensamentos, dúvidas e opiniões

validadas. Além disso, elas precisam conhecer o resultado de suas escolhas (Fernandes, 2007).

Becchi (1994) afirma que a existência da criança se dá para o/a outro/a e pela fala do/a outro/a, do/a adulto/a, sendo caracterizada como um sujeito que não sabe falar (in-fans) e por isso é negligenciada pela sociedade capitalista ocidental em sua fala e enquanto um indivíduo socialmente significativo (Tedrus, 1987).

Pancera (1994) traz que a etimologia da palavra *bambino* caracteriza a criança no diminutivo, como um ser tolo e que apenas balbucia. Entretanto, Faria (1994 *apud* Reis, 2009) afirma, a partir de estudos na Itália, que lá as crianças são vistas pelos/as adultos/as como capazes de se comunicar de maneira sofisticada desde bebês. Na mesma direção, na Dinamarca as crianças têm o direito de fala e escuta garantido por lei, devendo participar ativamente da formulação de atividades da creche, por exemplo. Isto contribui para o desenvolvimento da habilidade de tomada de decisões nas crianças bem como para a diminuição dos conflitos entre os/as adultos/as e as crianças, que aprendem juntos/as (Langsted, 1994). Portanto, pode-se refletir que a ideia de que as crianças só aprendem coisas importantes através de situações sistematizadas e organizadas por adultos/as não se confirma (Reis, 2009). Além disso, “[...] aprendem também **apesar** dos adultos” (Gunnarsson, 1994 *apud* Reis, 2009, p. 120. Grifo nosso).

É possível entender que a infância, ainda que marcada pela biologia, é uma construção social, dado que cada criança vai vivenciar esse período de acordo com o contexto em que vive, tendo um papel ativo, no qual ao mesmo tempo que é influenciada pelo meio social, também o influencia (Oliveira, 2007).

Uma questão relevante para refletir sobre a pesquisa com crianças é entender a construção histórica desse sujeito social enquanto objeto de pesquisa. “[...] A criança coisificada, partida, descontextualizada, gerada pela psicologia em nome de uma pretensa neutralidade científica, é um objeto fácil de manipulação, em nome de interesses econômicos dos grupos que detêm o poder” (Copit; Patto, 1979, p.9). Além disso, as crianças por serem mais sensíveis e estarem mais abertas para ideias novas, são também as que mais genuinamente se deixam levar pelas condutas e preconceitos dos adultos e de

suas instituições, sem muita resistência diante da autoridade (Souza Lima, 1979).

Pensando na protagonização de crianças em pesquisas, a forma como os conteúdos são coletados é importante. Assim, têm-se pesquisas e relatos sobre a criança e a infância, como os citados no levantamento bibliográfico, realizados por quem já vivenciou essa etapa e os relatos das crianças, elaborados por elas. Tais relatos envolvem uma memória e uma identidade já construídas por essa criança no interior dos grupos sociais aos quais pertenceu e/ou pertence e são refletidos pelo processo de socialização.

Por isso é preciso compreender, se possível, a história de cada um/a e do grupo a que está referenciada no momento da pesquisa, os processos de socialização vivenciados. Nesse processo, é possível encontrar crianças que falam e aquelas que não falam e será necessário compreender também aquilo que se deixa de dizer, o não dito, o que se diz sem palavras (Demartini, 2009). Ao que se refere à pesquisa com crianças em Acolhimento Institucional, o grupo a que estão referidas no momento da pesquisa é a instituição (e a escola, porém não é o campo de pesquisa). Kosminsky (1992 *apud* Gobbi, 2009) acrescenta que conhecer o contexto histórico, cultural e social dos/das investigados/as contribui para o aprofundamento no tema estudado e na visão das crianças sobre seu mundo. Sendo assim, é preciso conhecer o contexto do acolhimento institucional.

Demartini (2009) considera que tudo que se realiza relacionado à pesquisa é parte dela e deve ser analisado, como as conversas preliminares, as entrevistas etc. Destaca que nesse processo, o estabelecimento de vínculo é fundamental e o envolvimento das pessoas com a pesquisa, o querer ou não participar dela e os significados que envolvem essa escolha.

Já que a pesquisa com crianças trata de algo diferente de uma metodologia que enfoque o olhar do/a adulto/a, a análise e compreensão do material construído pelas crianças, a partir de seus mundos é um desafio para nós, pesquisadores/as munidos/as de construções teórico-metodológicas produzidos por quem não é mais criança (Demartini, 2009). A pesquisa deve recorrer, de acordo com Florestan Fernandes (1979 *apud* Demartini, 2009) não só à escuta dos relatos das crianças, mas também às críticas feitas por elas às observações e reflexões dos/das pesquisadores/as.

Para se conhecer sobre a infância é preciso ouvir as crianças, considerá-las como atriz/ator social, buscar compreender como criam e recriam sua realidade e não aprisionar suas falas em referenciais teóricos e às interpretações dos/das pesquisadores/as (Quinteiro, 2009). Tais referenciais são um amálgama de concepções elitistas, das grandes massas e das ideologias comuns, bem como, expressam as contradições das relações de produção, tendo elementos tanto do domínio como da luta, tanto do contraditório e atritos como da inércia (Minayo, 1995).

Segundo Walter Benjamin (1984), a criança não é um/a adulto/a em miniatura, mas um ser dotado de qualidades diversas como ingenuidade e agressividade, que tem vontades como o domínio e o mando e que cria seu próprio mundo.

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. [...] relativamente às metodologias seleccionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, as linguagens e iconografia das crianças integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa (Pinto; Sarmiento, 1997 *apud* Gobbi, 2009, p.69).

Nesse sentido, Sarmiento e Pinto (1997) propõem uma autonomia conceitual na pesquisa a respeito da infância, na recolha da voz da criança, em que o olhar do/a adulto/a não seja o ponto determinante da percepção e da inteligibilidade da infância. O ponto de partida deve ser as crianças. Para isso, o/a pesquisador/a deve refletir sobre si mesmo para não projetar sobre as crianças o seu ponto de vista, coletando somente o que diz respeito ao seu modo de conceber a realidade. Ainda, para que se possa estudar o ser criança é preciso vir a ser criança também (Bastide, 1979 *apud* Quinteiro, 2009).

Atualmente, nas práticas de produção de conhecimento, é comum observarmos uma cisão entre teoria e prática, razão e emoção e uma hierarquização de saberes, estando o saber dito científico, pragmático e atrelado às universidades no topo. Em contrapartida, outros conhecimentos são desqualificados, como é o caso dos saberes produzidos pelas crianças. É

preciso considerar que a criança é um sujeito não idealizado e histórico, que elabora sua visão de mundo e a troca com visões outras (Galzerani, 2009).

Na visão adotada por esta pesquisa, as crianças são protagonistas de sua história, produzem discursos, cultura e transformações no meio em que vivem, devendo ser reconhecidas e valorizadas (Gobbi, 2009). Sendo assim, é preciso lançar mão de metodologias de pesquisa que favoreçam a expressão das crianças como, por exemplo, o desenho e a oralidade. Ambas quando conjugadas podem se tornar documentos históricos que proporcionarão informações a respeito do mundo real e imaginado da criança a partir de seu próprio olhar. “Aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação do olhar do adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (Gobbi, 2009, p.74).

As produções das crianças exigem a construção de um olhar próprio, ir além de falar sobre elas, reconhecer que nosso conhecimento sobre a infância é limitado e escutar o que elas têm a dizer. Suas produções carregam seu imaginário, fragmentos de suas realidades, afetos, desejos e vínculos estabelecidos com aqueles/as ou aquilo que estava ao seu redor durante a produção. Além disso, estas produções podem contribuir para a compreensão de fenômenos sociais e históricos obscurecidos e cujo desvelamento podem favorecer tanto pesquisas quanto ações políticas direcionadas à infância (Gobbi, 2009).

Para compreender fenômenos complexos e importantes como a infância, bem como realizar uma pesquisa que considere as crianças em sua condição de humanização, entendemos como fundamental dialogar com autores e autoras do campo da Educação, das Ciências Sociais, entre outros que considerem a singularidade de cada ser em suas pesquisas. Paulo Freire através de sua trajetória acadêmica e pessoal bem como de suas obras oferece-nos contribuições primordiais. No próximo capítulo trataremos de um diálogo com algumas contribuições de Freire para a nossa pesquisa.

4. Dialogando com Paulo Freire

Paulo Freire (2018), em sua obra “Pedagogia do Oprimido” aponta a condição de desumanização como uma realidade em nossa sociedade que nega e distorce a vocação dos homens e das mulheres do *ser mais*, através da opressão, da violência e da desigualdade. Entretanto, não é uma realidade intransponível, já que através das lutas dos/das oprimidos/as, movida pelo anseio de liberdade, de justiça e desalienação, é possível recuperar a condição de humanização. A situação de opressão leva os/as oprimidos/as a uma condição de *ser menos* e esta é o que os/as leva a lutar contra os/as opressores/as, de forma que haja libertação de ambos/as, bem como o resgate da humanidade.

Neste sentido, é possível compreender que as crianças acolhidas, que tem seus direitos violados, estão em condição de opressão, destituídas do convívio familiar. Por serem crianças e ainda que tenham consciência de sua condição e daquilo que necessitam, podendo dizer de sua experiência, necessitam de adultos/as que assumam essa luta junto com elas, e intervenham criticamente na realidade para que haja superação da condição opressor-oprimidos/as.

Freire (2018) atenta para a possibilidade de os/as oprimidos/as virem a se tornar opressores/as e/ou assumirem posturas fatalistas diante da situação de opressão, quando tomam consciência de sua condição, mas não reconhecem que hospedam o opressor em si, o que caracteriza a dualidade existencial dos/das oprimidos/as.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens [e as mulheres]⁵ se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, afirma Freire (2018, p. 95). É partindo desse pressuposto que compreendemos que existem processos educativos emergentes de práticas sociais diversas realizadas na casa de acolhimento. Uma delas é o brincar entre as crianças, entendida

⁵ O próprio Paulo Freire reconhece em suas obras posteriores ao clássico Pedagogia do Oprimido, que àquela época adotava uma escrita sexista ao referir-se ao homem como ser humano universal e adotar uma narrativa masculina como se fosse neutra, partindo da retratação feita pelo próprio autor como um exercício de humildade e honestidade acadêmica, optamos por fazer a retificação das falas sexistas por meio da substituição ou complementação do sentido entre colchetes.

enquanto uma prática que pode ser dialógica quando as crianças podem tanto aprender quanto ensinar.

O diálogo, impossibilitado por relações de dominação, requer fé na vocação dos homens e das mulheres de *ser mais* e é essencial para denunciar e pronunciar o mundo e conseqüentemente humanizá-lo e transformá-lo. Essa transformação exige reflexão, compromisso, ação, humildade, coragem, amor e trabalho, configurando-se em práxis verdadeira. O diálogo baseado nestas características proporciona confiança mútua e esta é construída quando há congruência entre o que se diz como intenções em relação a outrem e aquilo que se faz (Freire, 2018).

Para Freire (1992), o *ser mais*, a humanização é uma vocação ontológica do ser humano que vem se constituindo ao longo da história, não sendo algo dado e sendo sua concretização um processo que implica a ruptura de amarras de ordem social, política, econômica, ideológica etc. que nos levam à desumanização, ou seja, à distorção de nossa vocação.

A violência que advém dos/as opressores/as é que instaura a distorção dessa vocação, a desumanização enquanto realidade histórica, implicando o *ser menos* que leva, em algum momento, os/as oprimidos/as a lutar contra quem os/as oprime em busca de restaurar a sua humanidade e a de quem os/as oprimiu, sem se tornarem opressores/as, vislumbrando a conquista do *ser mais* de todos/as que deve ser realizada em comunhão e solidariedade, não no individualismo (Freire, 2018).

Apesar de a desumanização, em contraponto com a humanização, não ser uma vocação, ambas aparecem enquanto possibilidades aos homens e às mulheres enquanto seres inconclusos/as e conscientes de sua inconclusão. Entretanto, compreende-se que a humanização tem sido uma vocação negada por uma ordem social injusta, opressora e hostil, mas afirmada em sua negação, e no desejo por liberdade, justiça e por restaurar sua humanidade. Além disso, a desumanização pode ser verificada, não apenas em quem é oprimido/a, mas em quem oprime também. Por isso a libertação deve ser de ambos/as (Freire, 2018).

Freire (2018) destaca a esperança como outro elemento fundamental do diálogo, mas não uma esperança passiva e sim uma esperança que envolve movimento e luta. Essa forma de esperança me mobilizou nesta pesquisa, por

acreditar no *ser mais* das crianças e em uma realidade melhor para elas, nos processos educativos possíveis a partir das interações e do brincar. Em complemento a essa esperança, o diálogo e a transformação requerem um pensamento crítico que compreenda a realidade como um processo, não como algo estático, mas sim em constante construção e modificação.

Dizer a palavra, embora seja um direito de todas e de todos, é negado a muitas pessoas, tendo que ser reconquistado e exercido coletivamente com o compromisso de libertação da humanidade. O diálogo é *conditio sine qua non* da revolução e da humanização e vetá-lo às pessoas é coisificá-las (Freire, 2018). Sendo assim, resgatar o discurso das crianças e com elas denunciar o mundo, as violências, as negligências, as desigualdades e pronunciar um mundo de convivência, de respeito, de liberdade, de aprendizagens mútuas é algo que exige diálogo, esperança, práxis verdadeira, uma relação horizontal e não imposição de saberes e concepções.

Para Freire (2018), a dialogicidade tem início antes mesmo do diálogo propriamente dito. Inicia quando nos questionamos sobre o que vamos dialogar. O planejamento dos encontros com as crianças, como em qualquer pesquisa, exigiu adaptações à realidade. Assim, podíamos vivenciar essa dialogicidade, o pesquisar com as crianças, entendendo que uma pesquisa autêntica, dialógica, problematizadora não poderia se fazer através da imposição de um cronograma, que fizesse com que as crianças se adaptassem, mas devia ser construída partindo das vivências e vontades de todas as pessoas participantes e de acordo com contexto em que estávamos inseridas/os. A dialogicidade é um exercício que deve ser constantemente praticado, o que implicou entender que o objetivo principal das atividades ou observações era compreender os processos educativos que se davam no brincar e as visões das crianças, manifestadas também em suas ações, a respeito da realidade vivida e não cumprir um cronograma.

Pensar *com* as crianças, com a população marginalizada neste caso, e oprimida como diria Freire, visa libertação e distingue-se do pensar *sobre* as crianças, porque este culminaria em dominação, ainda que tivesse a intenção de compreendê-las (Freire, 2018).

Aquilo sobre o que iremos dialogar e pesquisar pensando na realidade das pessoas com quem e sobre quem se pesquisa é o que Freire (2018)

denomina *universo temático*, ou *temática significativa*, que diz respeito ao conjunto de seus *temas geradores*. Esta investigação consiste em uma metodologia que deve ser dialógica e libertadora e proporcionar apreensão de temas geradores, envolvidos pelas visões de mundo das pessoas participantes da pesquisa, e a tomada de consciência destas em torno destes temas.

Pela consciência de si e do mundo, os homens e as mulheres vivem os condicionamentos e a liberdade dialeticamente. Nas relações com o mundo e com outras pessoas, ao separarem-se do mundo, os homens e mulheres superam as chamadas “situações-limite”, que enquanto obstáculos, desafios à libertação, quando percebidas criticamente enquanto tal, tornam-se “percebidos destacados”. À ação concreta de incidir sobre a realidade em que se dão estas situações de modo a negá-las e superá-las, Pinto (1960 *apud* Freire, 2018) chama de “atos-limite”. As situações-limite não indicam o fim das possibilidades, mas onde todas elas iniciam, onde o *ser mais* se anuncia (Pinto, 1960 *apud* Freire, 2018).

As situações-limite, que se apresentam enquanto determinantes históricas, encobrem os temas que quando não percebidos impedem a descoberta do *inédito viável*.

A investigação do tema gerador, se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, possibilita a apreensão do universo temático mínimo e uma forma crítica de as pessoas pensarem sua realidade e agirem sobre ela. Portanto, o tema gerador não se dá nas pessoas isoladas da realidade nem na realidade separada das pessoas, mas sim na relação homens/mulheres-mundo. A investigação temática é a investigação do pensar do povo, com ele, um processo de busca, de conhecimento e requer a compreensão da interpenetração de temas e de problemas e da *totalidade*. Nesse processo investigativo há um processo de educação que reflete os anseios e esperanças do povo. As pessoas precisam se sentir autoras e protagonistas de seu pensar, discutindo-o, e dialogando a partir e sobre sua visão de mundo.

O brincar faz parte do protagonismo do pensar das crianças e implicam sua visão de mundo. Sendo o brincar das crianças em situação de acolhimento institucional a prática social estudada, dedicamos a ele o capítulo a seguir.

5. O BRINCAR

Este capítulo aborda a ludicidade, o brincar, o jogo e suas expressões e derivações enquanto conceitos elaborados dentro de determinadas teorias por seus/suas autores/as. Esses conceitos são a pedra angular desta pesquisa, já que é a expressão central da prática social que foi estudada e esteve presente do princípio ao fim do estudo, bem como fundamenta a análise de categorias.

Alguns termos que envolvem o universo lúdico, como brinquedo, brincadeira, brincar, jogo, esporte e lazer podem ser compreendidos enquanto sinônimos, mas também ter suas especificidades. Considerando isso, abordamos a seguir algumas construções teóricas a respeito desse universo para fomentar a reflexão e compreensão.

Brincar e jogar se assemelham pois indicam uma ação lúdica, ou seja, não se trata de uma situação real. Portanto, a ação do sujeito se desloca de uma realidade dotada de regras próprias para uma dimensão lúdica, na qual as ações são flexibilizadas. Diferenciam-se pelo fato de que brincar envolve uma ação espontânea do sujeito e no ato de jogar, a ação está regida por regras (Bianchini; Arruda; Gomes, 2015).

Para Kishimoto (1994 *apud* Bianchini; Arruda; Gomes, 2015), o brinquedo funciona como suporte da brincadeira. Para Brougère e Wajskop (1997 *apud* Bianchini; Arruda; Gomes, 2015), o brinquedo é um objeto construído culturalmente, dotado de significados, sentidos e representações específicas de uma sociedade, em tempo e espaço determinados tendo um valor simbólico e sendo transformado pela criança que brinca. Portanto, enquanto símbolo e suporte da brincadeira, o brinquedo permite a transição da realidade para a dimensão lúdica.

O jogo, segundo Huizinga (2019), existe antes da cultura, pois está presente entre os animais antes da existência humana e é uma atividade que proporciona prazer. Por isso, não pode ter seu fundamento a partir da racionalidade nem ser relacionado à civilização. Para ele, o que caracteriza o jogo para além de ser um fenômeno fisiológico, reflexo psicológico ou algo material é o fato de ser dotado de sentido, ter uma função significativa e social e de transcender as necessidades da vida. A essência do jogo é a excitação que proporciona (Huizinga, 2019).

O jogo e a cultura estão interligados e constitui uma das bases da civilização. O jogo está presente em diversas esferas da sociedade como na linguagem, através do jogo de palavras que está por trás das definições abstratas; no mito, em que há um jogo entre a brincadeira e a seriedade; e no culto, através de ritualizações que envolvem um espírito de jogo, sendo essencialmente humano (Huizinga, 2019).

O jogo opõe-se à seriedade, o que não implica dizer que não é sério. É uma atividade voluntária, livre, que se distancia da vida real e absorve totalmente quem joga, mas também constitui um complemento e uma necessidade da vida cotidiana, é parte fundamental da cultura e promove a formação de grupos sociais. O jogo é desinteressado materialmente, limitado espacialmente e temporalmente, tendo determinados início e fim, em cujos limites são respeitadas determinadas regras. O jogo cria uma ordem específica e por isso pode-se dizer que está ligado à estética e tende a ser belo, possui ritmo e harmonia (Huizinga, 2019).

O jogo é dominado por tensão, caracterizada pela exigência de um esforço para alcançar algo. O caráter diferencial do jogo também se dá pelo ar de mistério em que está envolvido e o secretismo (Huizinga, 2019).

Enquanto função, o jogo pode ser luta por algo ou a representação de algo. A criança ao representar, realiza aquilo que imagina, que é diferente do que habitualmente é. Ao atuar como um personagem, por exemplo, transporta-se para a esfera do jogo com tanto prazer que quase chega a acreditar que realmente é aquilo que representa, entretanto, sem perder totalmente o sentido do que é real e saber que se está apenas fazendo de conta (Huizinga, 2019).

Alguns pensadores, embora não tenham se aprofundado em jogos infantis e na elaboração de uma teoria do jogo, relacionaram-no ao prazer. Para Schiller (1935 *apud* Elkonim, 1998), o jogo envolve um prazer estético e é consequência do excesso de energia. Spencer (1897 *apud* Elkonim, 1998) entende que, no ser humano, a energia excedente, ao não ter aplicação natural, para funções vitais como nos animais irracionais, precisa ter vazão em atividades consideradas por ele supérfluas, como o jogo. Para Wundt (1887 *apud* Elkonim, 1998), o jogo surge do trabalho como uma maneira de o homem/ a mulher aplicar sua energia de forma a obter gozo, prazer e está situado na esfera sócio-histórica.

Huizinga estudou as características do jogo e sua importância para o processo de civilização da humanidade e para a cultura. Ele define o jogo como uma atividade livre, que ocorre em um tempo e um espaço definidos, desinteressada materialmente, dotada de regras, que produz relações grupais e envolve ficção e mistério, sendo capaz de absorver completamente o/a jogador/a (Huizinga, 1951 *apud* Caillois, 2017).

Caillois (2017) faz uma crítica à parte dessa definição que diz que o jogo não envolve interesse material, afirmando que as apostas e os jogos de azar são um exemplo de jogo com interesse material, financeiro. Ainda assim, descreve o jogo como algo que não gera nada de novo, nenhuma riqueza, diferenciando-se por isso, da arte e do trabalho, mas sim implica em um gasto de energia, de tempo e de dinheiro quando se precisa adquirir acessórios necessários ao jogo. As pessoas cuja profissão é jogar, entende-se que é um tipo diferente de jogo, sendo então, primeiramente profissionais.

De toda forma, o jogo é uma atividade espontânea e livre, que tem fim e sentido em si mesmo, que deve estar a serviço da alegria, do divertimento e do distanciamento da vida cotidiana, que se torna secundária e é separada por uma fronteira entre real e imaginário, e ocorrer a partir do desejo de quem o joga, caso contrário torna-se obrigação. A incerteza sobre o desfecho, a surpresa, o imprevisto e a possibilidade de inventar respostas também caracterizam o jogo e explicam o prazer que proporciona (Caillois, 2017).

Muitos jogos não têm regras, como brincar de boneca, carrinho, casinha etc., cujo prazer vem de representar um papel, de viver o *como se*, o faz de conta, que substitui a regra e desempenha a mesma função de criar a ficção por conta própria, já que quem joga o faz *a sério* (Caillois, 2017).

Sendo assim, o jogo pode estar presente em diversas esferas sociais, culturas e faixas etárias e adquirir vários sentidos, significados e funções. O que aqui nos interessa é o jogo entendido como sem regras por Caillois (2017) e que está situado na infância.

Entretanto, acreditamos que nesses jogos ou brincadeiras entendidos como sem regras, a regra existe, mas ela não está previamente estabelecida, mas é criada durante o jogo e por quem joga. Por exemplo, quando uma criança diz quem vai ser quem ou o que na brincadeira, quem pode ou não participar dela, como ela vai acontecer, quem vai fazer o que, o que não pode ser feito.

Isso de certa forma também imita a realidade e se baseia nas relações com e dos/das adultos/as.

Quando o jogo consiste em imitar a vida real, não é possível criar e obedecer a regras que não existem, mas em contrapartida o/a jogador/a tem consciência de que sua conduta é apenas uma imitação, o que contribui para o afastamento da realidade. Esse encantamento pode ser rompido quando alguém questiona as regras e não aceita fazer parte da ilusão criada. Em resumo, o jogo é uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regrada e fictícia (Caillois, 2017).

Para Freire (1991), brinquedo, brincadeira e jogo são sinônimos, sendo este último diferenciado por ter regras e perdedores/as e ganhadores/as. Já o esporte, diferencia-se por ser uma prática sistemática.

Piaget (1979 *apud* Freire 1991) elenca três tipos de jogos. O jogo de exercício é o único possível para crianças que ainda não apresentam linguagem verbal, caracterizando-se por ser uma conduta corporal de repetir gestos já conhecidos, por prazer, sem que haja necessidade de fazê-lo. O jogo simbólico representa um espaço em que é possível resolver conflitos e realizar desejos que na realidade concreta não foram possíveis. Freire (1991) acrescenta que as repetições motoras, no jogo de exercício, poderiam exercer papel semelhante ao do jogo simbólico, sendo também uma forma de expressão afetiva. O jogo de regras representa as normas vigentes em sociedade e é possível quando o indivíduo está suficientemente socializado e estabelece relações amplas. Este tipo de jogo prepara o devir, sendo um espaço de livre expressão atua como suporte para que as habilidades para se viver em uma sociedade com regras sejam exercitadas. Apesar das regras, também é uma atividade dotada de fantasia.

Mello (2021) realizou uma pesquisa em que identificou as diferenças teóricas entre os conceitos de jogo e brincadeira, a partir do levantamento bibliográfico em livros e artigos científicos sobre “brincadeira” e “jogo” e em autores russos apenas sobre o “jogo”, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural.

A "brincadeira/jogo" é o principal tipo de atividade na infância em que o objetivo é o próprio processo e não o resultado da ação (Leontiev, 1978 *apud* Mello, 2021). Entretanto, há, de acordo com a teoria Histórico-Cultural, um

elemento fundamental nas brincadeiras e jogos para que haja aprendizagem e desenvolvimento de funções psíquicas superiores, que é a mediação de um/a adulto/a, ou de uma outra criança apta a ajudá-la. Para esta teoria, jogo/brincadeira é algo dotado de intencionalidade, consciência, volição e voluntariedade (Mello, 2021).

Segundo Leontiev (1978 *apud* Mello, 2021) a atividade de brincar está ligada à atividade principal da criança. Para um bebê, a atividade principal é a relação emocional com quem cuida dele, assim, o foco do desenvolvimento são as brincadeiras com o corpo dessas pessoas e com o seu próprio, a imitação dessas pessoas e as sensações relacionadas ao ambiente em que vive. Conforme realiza essas interações e se desenvolve, os interesses se modificam e sua atividade de brincar passa a ter intencionalidade, embora ainda sem significado social para ele. Quando começa a andar, aumenta sua independência e interação com o mundo, podendo atender suas necessidades de desenvolvimento através da relação com outras pessoas, com objetos, e com as aprendizagens advindas do brincar (Mello, 2021).

Ao final da primeira infância podem iniciar o jogo de papéis, com a mediação do/a adulto/a, já que suas vivências sociais e sua compreensão sobre as relações humanas se ampliaram. Sendo assim, a brincadeira tem peculiaridades que contribuem para as aprendizagens e para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos; o jogo, principalmente o de papéis, ou jogo protagonizado (Elkonin, 1998; 1987 *apud* Mello, 2021) tem especificidades para as aprendizagens de crianças de 4 anos em diante e sempre pressupõe a coletividade, a comunicação com o outro e a assunção de funções ou personagens escolhidos conscientemente (Mello, 2021).

Segundo Elkonin (1998 *apud* Mello, 2021) o jogo de papéis é a forma mais evoluída do jogo, que assume diferentes níveis quanto maior for a independência da criança em relação ao/a adulto/a. As crianças menores, por meio das brincadeiras, apropriam-se de conceitos e objetos e, através das palavras, atribuem significado para as coisas (Vygotski, 2006 *apud* Mello, 2021). Portanto, a brincadeira é a fonte de conhecimento e desenvolvimento para as crianças; para o/a professor/a, ou o/a adulto/a que interage é o meio de conhecer o desenvolvimento e a singularidade de cada criança e a partir do qual pode proporcionar formas únicas de aprendizagens para cada criança (Mello, 2021).

No jogo, aparecem diversos temas da realidade como a dinâmica familiar, escolar, as profissões etc. (Mello, 2021), sendo conteúdos que se destacam nas atividades adultas e quanto mais amplas as vivências, mais temas podem surgir (Mukhina, 1995 *apud* Mello, 2021).

O desenvolvimento e, conseqüentemente, a personalidade são fortemente influenciados pela brincadeira de papéis, já que através do brincar, a criança aprende formas de ser e de agir diante das pessoas e das situações. Entretanto, a brincadeira exige a mediação de um outro culturalmente mais desenvolvido que possui a função de organizar o percurso de aquisições e objetivações feitas pela criança e através da qual a criança integra e reproduz a atividade social. Assim, a criança brinca porque é divertido, mas acima de tudo pela pertença social (Martins, 2006).

A vivência com as crianças nesta pesquisa nos mostra que as crianças brincavam sozinhas, entre pares e criavam as brincadeiras, suas regras e desenlaces. Entretanto, muitas brincadeiras são ensinadas por adultos/as, seja no ambiente familiar, escolar ou, neste caso, na instituição de acolhimento. Sendo assim, entendemos que o adulto pode apresentar a brincadeira e o mundo para a criança, mas ela não precisa necessariamente de um adulto para acontecer e exercer influência no desenvolvimento e na personalidade da criança.

Mukhina (1996 *apud* Martins, 2006) destaca três propriedades do jogo de papéis e sua importância no desenvolvimento psíquico infantil:

1. Caráter semiótico: através do jogo, a criança manifesta a função simbólica em desenvolvimento. A assunção de substitutos lúdicos aumenta o espectro de ações das crianças diante da realidade.
2. Dotação de argumentos e conteúdos: A realidade que se representa tal como a criança a enxerga é o argumento da brincadeira, que tendem a reproduzir as relações humanas. Já os conteúdos dizem respeito ao que a criança destaca dessa realidade representada. Os papéis, argumentos e conteúdos exercem influência um sobre o outro e possibilitam diversas formas de interpretar a realidade.
3. Relações lúdicas e reais: As lúdicas se estabelecem na base do fazer-de-conta; as reais são as que ocorrem entre as crianças na brincadeira e são definidas pelas lúdicas.

A brincadeira de papéis gera demandas nas crianças. Inicialmente há o desejo de fazer o que os adultos fazem, que depois se amplia para saber o que os adultos sabem. A curiosidade infantil é expressa pelo interesse na elaboração de saberes solidificados historicamente e pela busca da verdade, através de questionamentos diversos (Martins, 2006).

A brincadeira de papéis possui um lugar fundamental no desenvolvimento infantil, “[...] operando na formação global dos processos psíquicos (atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento, etc.) bases sobre as quais edifica-se a personalidade” (Martins, 2006, p. 42).

Vygotski (2006 *apud* Mello, 2021) aponta que nem sempre os jogos são prazerosos. Existem outras atividades que proporcionam mais prazer como a amamentação e alguns jogos podem ser desprovidos de prazer quando a criança não pode vencer. Apesar disso, o jogo é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo e da relação entre ações internas e externas. A adoção de regras no jogo, possibilita à criança ter controle de sua impulsividade, mas também experimentar, explorar, interpretar, imaginar, decidir, tentar etc. (Mello, 2021).

Wajskop (2007), em seu livro “Brincar na pré-escola”, procura responder a questões relacionadas à pré-escola, mais especificamente saber qual é o papel da brincadeira na educação das crianças.

Ao entrar em contato com as obras de Robert Jaulin, de Florestan Fernandes, de Vigotsky e de seus colaboradores, como Usova, Leontiev e Elkonin e com as pesquisas do *Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet*, podemos conceber a brincadeira como “[...] processo e atividade social infantil de crianças histórica e socialmente situadas” (Wajskop, 2007, p. 17).

Na educação greco-romana, baseada em Platão e Aristóteles, o brinquedo era utilizado. Para Platão o estudo era uma forma de brincar, estando associado ao prazer (Wajskop, 2007).

Segundo Wajskop (2007), a infância aparece enquanto categoria social diferenciada do adulto em função de sua brincadeira ou daquilo que Chamboredon (1986 *apud* Wajskop, 2007) denominou “ofício de criança”.

Esse ofício próprio atribuído à criança nas escolas tem como objetivo que esta torne-se uma adulta que faça parte do sistema de produção do qual foi excluída paulatinamente ao longo da história do capitalismo, tornando a pré-

escola um grande brinquedo educativo e o interesse da criança pela brincadeira é usado para despistá-la em favor dos objetivos escolares (Wajskop, 2007).

A brincadeira é uma atividade humana, social de assimilação e recriação da experiência social dos adultos, através de sistemas simbólicos próprios, em que as crianças são inseridas, garantindo a interação e a construção de conhecimentos a respeito da realidade. A brincadeira é aprendida socialmente (Wajskop, 2007).

O direito à infância significa também o direito a não trabalhar, característica fundamental da brincadeira que funciona enquanto espaço que possibilita a “[...] construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa” (Wajskop, 2007, p. 26).

De acordo com Henriot (1983 *apud* Wajskop, 2007), a brincadeira é uma situação organizada, que mesmo que imaginária, implica em escolhas a serem feitas e isso influencia o desenvolvimento infantil, especificamente no autocontrole da criança.

Wajskop (2007) entende o faz-de-conta ou a brincadeira de papéis enquanto o brincar por excelência. A unidade fundamental desta brincadeira é o papel que as crianças assumem e que permite a criação de regras e da imaginação, através de gestos e atitudes significativas. Considera também o desenho enquanto brincadeira dado o comportamento interpretativo e imaginativo da criança.

Para Vigotsky (1984 *apud* Wajskop, 2007), a criança, na brincadeira, se comporta além do comportamento comum e diário. Na brincadeira sente como se fosse maior do que de fato é. O brinquedo proporciona estrutura para modificação das necessidades e do processo consciente da criança.

Por isso, é durante o brincar que as crianças têm a possibilidade de elaborar hipóteses e enfrentar desafios colocados pelas pessoas e pela realidade que as cercam. Enquanto brincam e desenvolvem sua imaginação, também constroem relações reais entre si e instituem regras de convívio, reiteram e alteram a realidade conforme suas necessidades (Wajskop, 2007).

A brincadeira pode, ainda, ser definida de acordo com os seguintes critérios:

A criança pode assumir outras personalidades, representando papéis como se fosse um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc; a criança pode utilizar-se de objetos substitutos, ou seja, pode conferir

significados diferentes aos objetos, daqueles que normalmente estes possuem; existe uma trama ou situação imaginária; as crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem; as regras constitutivas do tema que orienta a brincadeira devem ser respeitadas (Wajskop, 2007, p.33-34).

Assim como para Wajskop (2007), para Arce e Duarte (2006), a brincadeira não é natural e espontânea. Ela é marcada histórica e socialmente e é negada para algumas crianças em determinados contextos.

No acolhimento institucional, brinquedos e brincadeiras são garantidos, entretanto isso não garante a presença do lúdico e de uma infância brincante que constitui a subjetividade das crianças. Além disso, em muitos casos, isso é ainda acentuado em lares ou famílias dos quais essas crianças foram temporariamente ou definitivamente afastadas, tendo contato apenas na escola no melhor dos casos quando as crianças frequentavam escola.

De acordo com Vigotsky (1991), o brinquedo suscita desejos na criança, relacionando-os a um "eu" fictício, às regras e ao papel que desempenha no jogo. Através do brinquedo, um jogo sério e dotado de propósito, a criança faz aquisições que futuramente farão parte de suas ações reais e da moralidade e se comporta de maneira distinta do habitual. A brincadeira contém as tendências do desenvolvimento e contribui para que ele ocorra, bem como mudanças na consciência. Para o autor, a brincadeira é uma situação imaginária, mas que funciona como uma reprodução de uma situação real, sendo mais uma lembrança, a memória do que a imaginação.

Se a brincadeira é a reprodução de uma memória, podemos pensar que as brincadeiras de infâncias marginalizadas, em contextos de violação de direitos podem reproduzir situações desagradáveis de violência e negligência, não sendo uma experiência de humanização de que nos fala Paulo Freire, mas sim uma lembrança da situação em que as crianças foram colocadas em uma condição de *ser menos*, de desumanização. Assim, são necessárias vivências agradáveis para que a brincadeira possa ser também prazerosa e brincadeiras que permitam ressignificar vivências desprazerosas.

Para Donald Winnicott (1975), pediatra e psicanalista que atendeu e observou crianças, o brincar é universal, é um estado de quase alheamento, uma experiência livre e criativa, em que o indivíduo utiliza sua personalidade integral e que faz parte de um desenvolvimento saudável e da comunicação e direciona

a criança para relacionamentos grupais. “A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões” (p.85). Sendo assim, uma criança que não é capaz de brincar dá indícios de que há algo de errado em seu desenvolvimento.

Inicialmente o brincar tem como lugar o que o autor chama de espaço potencial entre a mãe e o bebê, que varia de acordo com as vivências do bebê em relação a figura materna e está em contraste com o mundo interno e com a realidade externa concreta que é constante (Winnicott, 1975).

Para Winnicott (1982) há um fator dominante frequentemente presente nas brincadeiras, a angústia. Assim, além de brincar por prazer, brincam para controlar angústias e impulsos que levam ao desprazer se não forem domados. Através da brincadeira, a personalidade das crianças evolui. Propicia também um desenvolvimento emocional e social, na medida em que, a brincadeira que inicialmente restringia-se apenas à mãe, passa a assumir outras crianças que possuem papéis dentro da brincadeira.

Freud (1920), também médico e psicanalista, ao estudar os princípios do prazer e da realidade, aborda suas funções no aparelho psíquico humano e durante as brincadeiras infantis. Relata o jogo que um menino fazia de jogar seus brinquedos para longe de seu alcance, dando atenção especial a um carretel que escondia, dizendo “*fort*”, que traduzindo do alemão significa algo como “foi embora” e quando puxava de volta a linha dizia “*da*”, que traduzindo do alemão significa algo como “está aqui”. Esse jogo de desaparecimento e reaparecimento, Freud interpretou como a simbolização da ausência da mãe, algo desprazeroso, e seu retorno e presença, algo que lhe trazia prazer novamente. Assim, nesta simples brincadeira, a criança pode realizar uma conquista cultural, uma renúncia instintual de permitir a ausência da mãe sem reclamar. Nessa brincadeira é possível perceber o quanto a angústia pode se fazer presente na brincadeira e até funcionar como um motor para tal.

Para Freud (1920), as crianças repetem, na brincadeira, onde são donos da situação, aquilo que lhes causou forte impressão na vida. A brincadeira é influenciada pelo desejo de ser grande e agir como tal. Assim, na brincadeira, passa da passividade da experiência para um papel ativo no jogo e pode, por exemplo, vingar-se em um companheiro de jogo, de um médico que lhe causou uma experiência desprazerosa como uma cirurgia.

A famosa frase “Primeiro o dever, depois o prazer” marca uma oposição entre as duas instâncias e estabelece o primado do primeiro em relação ao segundo. O prazer é colocado em segundo plano já que parece não ter utilidade na manutenção das estruturas sociais quando na verdade é no prazer que podemos esbarrar com a inclinação vital, essencial à vida (Olivier, 2003).

É possível notar que a cultura inventa valores que nem sempre estão de acordo com a natureza como, por exemplo, atribuir tarefas desprazerosas à sobrevivência, e sustenta tais valores sobre princípios que se visam inalteráveis (Olivier, 2003).

A sociedade atual, neoliberal, é escrava do capital, vive em função de produzir e explorar sempre mais, parecendo esquecer que o dinheiro não pode tudo. Estamos viciados em modernidade e a maioria das tecnologias desenvolvidas são artifícios que estão em função de nos sentirmos onipotentes, como se pudéssemos nos projetar nelas e criar a ilusão de que vamos continuar existindo. Ao mesmo passo que muitas tecnologias buscam aumentar o tempo de vida do ser humano na Terra, por outro há uma necropolítica que incide, principalmente, nos recursos naturais e nos povos subalternizados (Krenak, 2020).

Ao falar de brincadeira e ludicidade, é importante falarmos sobre a escola, já que é um ambiente que se vale do lúdico e por ser fundamental no desenvolvimento infantil, exercendo influência na forma de ser e de brincar das crianças. Para Marcellino (1990 *apud* Olivier, 2003) a entrada na escola instaura o conceito de obrigação na vida do indivíduo. Na família, as crianças aprendem que quando agem em conformidade com os valores enaltecidos pelos genitores, recebem afeto, mas quando agem contrariamente são recebidos com insatisfação e punição que sinalizam o risco de perda do amor dos genitores ou responsáveis (Olivier, 2003).

O dever sistematizado implica o tempo do relógio, cronológico, e o dever de casa assenhora-se do universo lúdico e encantado. No universo escolar predominam os valores neoliberais como racionalidade, produtividade, eficiência, eficácia, competitividade, sucesso financeiro. É um sistema de ensino que educa para o futuro e em busca dele, desaprende a viver o presente, buscando a felicidade em um “depois” (Olivier, 2003).

Krenak (2020) destaca que as escolas, e aqui podemos considerar a instituição de acolhimento também, já que é um espaço de educação não-formal, podem estar a serviço do capital e reproduzir desigualdades, formando, em massa, indivíduos produtivos para o capital, mas destrutivos para a humanidade e o meio ambiente ou contribuir para a formação de indivíduos coletivos, que não tendo o trabalho como razão da existência não precisem escravizar nem aos outros nem a si mesmos, mas que se abram às diferentes perspectivas e ao ser por elas afetados possam construir uma compreensão sobre a vida na Terra que vise o bem comum e a fruição da vida como um dom e o mundo como um lugar bonito, não como objeto de exploração. “Nós estamos aqui para fruir a vida, e quanto mais consciência despertarmos sobre a existência, mais intensamente a experimentamos” (Krenak, 2020, p.61).

A criança, naturalmente ativa, dotada de curiosidade, criatividade, vontade de experienciar, de saber e de interagir com outras crianças é reprimida e fica escondida por detrás do aluno, do qual se espera o oposto destas qualidades, que seja passivo, obedeça a regras, fique quieto (Campos, 1995).

O questionamento “O que você vai ser quando crescer?” coloca para as crianças a insignificância do que são agora, quando a peculiaridade da infância é justamente vivenciar o lúdico, sendo ignorado a favor da disciplina, de responsabilidades, de funções consideradas de socialização e da competição dita saudável que esconde a finalidade individualista de vencer. A escola enfatiza o produto, que é a formação de indivíduos ajustados às regras sociais e reprodutores do sistema (Olivier, 2003).

Entretanto, a escola não se manteria somente com deveres e disciplina, logo, abre espaços para atividades aparentemente lúdicas, mas que na verdade favorecem o processo de adaptação social. Assim, tem-se alguns tipos de “lazer” que surgem nesses espaços: “lazer educativo”, “lazer cansativo” e “lazer complementar”, todos com caráter utilitarista e obrigatório que tiram das atividades o elemento lúdico. Porém, felizmente o lúdico abre suas próprias brechas em diversas atividades e não se contenta com o que a escola oferece (Olivier, 2003).

Olivier (2003) entende o lúdico como algo espontâneo, alegre, com referência à lógica do ser feliz agora, do criar o futuro, o novo, a utopia. Os aspectos principais do lúdico são: 1. O lúdico tem finalidade em si mesmo, não

é um meio através do qual se conquista outro objetivo: a finalidade é a vivência prazerosa da atividade; 2. O lúdico caracteriza-se pela espontaneidade, distinguindo-se de atividades obrigatórias, é onde prazer e dever não se cruzam; 3. O lúdico pertence à dimensão onírica, da magia, do sensível, os fundamentos da racionalidade não são aqui destacados e liga-se mais ao princípio do prazer do que o da realidade; 4. O lúdico tem como base o aqui e o agora, facilitando a criação da utopia, do futuro partindo do presente; 5. O lúdico enaltece a criatividade, a inventividade, o imaginário, distanciando-se de regras preestabelecidas e de velhos caminhos; cria caminhos novos, vislumbra possibilidades (Olivier, 2003).

Para Chateau (1987), a atividade lúdica faz parte da cultura do ser humano, já que é pelo jogo que há o desenvolvimento da humanidade e o que nos diferencia dos animais. Há quem veja o jogo e a atividade lúdica como preparação para o trabalho (Marcassa, 2014). Marcellino (1997 *apud* Marcassa, 2014) ao fazer essa análise afirma que Chateau concebe o lúdico como uma passagem para o trabalho, considerando o jogo enquanto substituto do trabalho.

Para Bruhns (1993), a atividade lúdica é uma prática real que faz parte das relações em sociedade e da vida humana, podendo se expressar no jogo, no brinquedo e na brincadeira, devendo ser caracterizada por desinteresse, seriedade, prazer, organização e espontaneidade. A dimensão do corpo é essencial na atividade lúdica já que o lúdico fornece prazer ao movimento e este oferece vida ao lúdico.

Oliveira (1984 *apud* Marcassa, 2014) destaca o lúdico no brinquedo como atividade individual dotada de emoção, não seriedade, densidade, enigmas e significados e que estimula a imaginação e a sensibilidade da criança, contribuindo para sua integração na realidade.

Benjamin (2002 *apud* Marcassa, 2014) entende o lúdico enquanto parte do jogo, do brinquedo e da brincadeira, distinguindo-os. Enquanto o brinquedo apareceria como instrumento do brincar, sendo apresentado para a criança por um adulto, o jogo seria de caráter imitativo, de aprendizagem.

Marcellino (1997) entende o lúdico como parte de uma cultura historicamente contextualizada. Para ele, a atividade lúdica está no jogo, no brinquedo e na brincadeira desde que provoque prazer e não seja materialmente produtiva.

Para Werneck (2003, p. 37 *apud* Marcassa, 2014, p.432), o lúdico

“é uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de fruir a vida social, marcadas pela exaltação dos sentidos e das emoções”, pressupondo assim, “a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido e não apenas no produto alcançado”.

Há um consenso entre os/as autores/as de que o lúdico está associado a práticas que realizam a condição humana, possibilitando à humanidade tornar sua existência mais rica e dialogar com a realidade de modo mais intenso, enquanto a fruição criadora e o deleite da cultura são valorizados (Marcassa, 2014).

O lúdico faz parte da cultura e está presente em diversas situações da vida humana, não existindo isoladamente, nem sendo restrito à infância. Para Debortoli (1999, p.106 *apud* Marcassa, 2014, p.433), o brincar, a brincadeira e o gesto lúdico são “[...] dimensões da construção da linguagem humana, ou seja, como possibilidade de expressão, representação, significação, ressignificação e reinterpretação da e na cultura”.

Infelizmente, o lúdico tem sido roubado até mesmo das crianças, bem como a infância, em um cenário de desigualdade social e não garantia de direitos, em que as crianças são submetidas à exploração do trabalho (Marcassa, 2014).

Nas grandes cidades, a presença do lúdico tem sido cada vez mais restrita a determinados momentos, lugares e práticas tidos como permitidos, como é o caso do desejo de consumo de certos serviços e produtos posto pelos meios comunicacionais. Para Bracht (2003, p.162), a indústria cultural “[...] apela para o interesse ‘natural’ (ou impulso lúdico) da criança pelo jogo, só que neste apelo opera-se uma ressignificação, a partir da qual a criança passa a ser mais objeto e menos protagonista de um jogo maior”.

Sendo assim, enquanto corpos disciplinarizados, sobra pouco espaço para a criação, para a inventividade, para expressar através da atividade lúdica suas compreensões e significações da realidade bem como ideias para sua transformação. É importante que a criação humana supere a lógica de mercado e que a atividade lúdica esteja alicerçada a uma orientação política e pedagógica, senão o lúdico torna-se apenas reprodução. Sendo o lúdico

expressão da relação da humanidade com a cultura, sua presença na sociedade implica que as pessoas ainda podem sonhar e por consequência, lutar e transformar a realidade (Marcassa, 2014).

Reconhecer o lúdico é reconhecer a peculiaridade da infância: possibilitar às crianças que sejam crianças e vivam como tais; é pensar no presente, já que o futuro dele advém; é deixar cair no esquecimento o discurso que fala sobre a criança e passar a ouvi-las por si mesmas; é redescobrir o que dizem os nossos desejos e dar-lhe o mesmo lugar que tem a voz da razão; é redescobrir a corporeidade, no lugar de separar o ser humano em corpo e alma; é abrir espaço, portas e janelas e deixar que a inclinação vital entre na escola, tire a poeira, delete as regras e desperte as crianças de um sono no qual pararam de sonhar (Olivier, 2003).

A discussão a respeito dos jogos, ao mesmo passo que busca definir o que há em comum entre todos, também possibilita compreender sua diversidade (Caillois, 2017).

Aqui adotamos a perspectiva de que brincadeira se distingue de jogo por este possuir regras pré-estabelecidas e dar-se em uma situação estruturada, mas que ambos consistem em um afastamento da realidade e em uma atividade espontânea, livre, que tem um fim em si mesma, opondo-se à obrigação. Além disso, ambos visam ao divertimento, o que não significa que não possa causar desprazer ou ser movido por angústias. O brincar, entendemos enquanto ato dotado de ludicidade, o movimento de transição da realidade para o mundo da imaginação e neste poder ser, imitar, representar e fazer o que quiser. Ademais, brincar é um direito da criança que deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo Estado, sendo influenciado culturalmente, bem como é algo fundamental para um desenvolvimento satisfatório.

6. PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologia de pesquisa diz respeito ao caminho do pensamento e à prática que se concretiza na realidade estudada, indagada e construída tendo como referência uma ou mais teorias (Minayo, 2000).

A pesquisa qualitativa busca compreender significados, motivações, valores para responder a questões singulares a partir de um mergulho nas relações ou nos fenômenos que se está estudando e não com a operacionalização de variáveis (Minayo, 2000).

O presente estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa⁶ e de caráter participante (Brandão, 1999), que parte da premissa de que a prática social de brincar das crianças em situação de acolhimento institucional se configura enquanto movimento permeado por intencionalidade (Gonçalves Junior, 2009).

6.1. Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

A produção de dados foi realizada a partir de observação participante (Ezpeleta; Rockwell, 1986), com mapeamento de rotinas e de brincadeiras, bem como realização de rodas de conversa (Henares de Melo; Cruz, 2014; Moura; Lima, 2014; Sússekind; Pellegrini, 2018; Silva; Vasconcelos, 2019; Silva; Bernardes, 2007) com a permissão para gravação de áudio e o uso do diário de campo (Bogdan; Biklen, 1994). Costa (2002) destaca que a prática de confecção de diário de campo permite revelar muitos detalhes e dimensões da realidade social pesquisada e mediado por uma ampla reflexão teórica permite uma dialética intersubjetiva, a ampliação do olhar sociológico e a análise da interação pesquisador/a e sujeito pesquisado.

A realização de rodas de conversa com as crianças pequenas apresentou limites, demonstrando a importância de maior estudo e experiência para a sua condução e manter as crianças interessadas, já que houve bastante dispersão e teve uma curta duração.

Além disso, não foi possível realizar uma roda de conversa com as crianças mais velhas, que não aceitaram quando propus, dizendo que preferiam brincar. Portanto, uma sugestão, neste caso, seria realizar uma conversa

⁶ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o CAAE: 66791722.9.0000.5504 e processo n.º: 6.102.480 (Anexo D).

informal a partir das brincadeiras que atenderia a proposta de uma roda de conversa com objetivo de compreender a visão de mundo das crianças sobre determinado assunto.

Os instrumentos de coleta de dados foram convertidos em instrumentos lúdicos (Silva, 2009). Boyden e Ennew (1997) afirmam que em uma pesquisa com a participação de crianças, os princípios éticos em que esta se baseia devem ser construídos continuamente de acordo com a faixa etária das crianças, suas aptidões, vivências e conhecimentos, o meio sociocultural em que estão inseridas e o gênero. Da mesma forma, as ferramentas e opções metodológicas deverão sofrer mudanças conforme a diversidade das interações que se estabelecem ao longo da pesquisa (Soares; Sarmiento; Tomás, 2005).

Foi imprescindível considerar a participação das crianças nesta investigação e romper com a invisibilidade delas ao longo do último século em pesquisas que intentaram compreendê-las, sem considerá-las como elemento válido na pesquisa e dotadas de saber sobre si. Nesse sentido, a metodologia participativa recupera o discurso e a ação dela, tomando-a como parceira, sujeito de conhecimento e protagonista do processo, capaz de fazer leituras de seus mundos de vida e trazer à tona aspectos da realidade social onde se insere (Soares; Sarmiento; Tomás, 2005).

As metodologias participativas buscam responder a formas sutis e irrefletidas de exclusão, já que negar o direito de participação à criança é impedi-la de participar do diálogo e de decisões sobre questões que dizem respeito a ela (Fernandes, 2007).

Em uma perspectiva participativa, o/a investigador/a é um/a parceiro/a e a criança tem mais domínio sobre o desenrolar da pesquisa, tornando a relação entre ambos/as horizontal e baseada em respeito. Outrossim, é possível compreender a visão de mundo das crianças, o que contribui para a promoção das vozes, necessidades e desejos da criança (Fernandes, 2007).

Assim, assumindo uma postura de pesquisar com as crianças, buscando aproximação das intersubjetividades, através da dialogicidade e da convivência (Oliveira *et al.*, 2014b), o processo de pesquisa foi realizado partindo de uma relação caracterizada por confiança, interação, respeito, convívio, participação e diálogo, tendo a intenção de compreender, não de julgar a realidade pesquisada e sendo a pesquisadora parte integrante desse processo. A imersão em tal

realidade foi possível a partir de um estranhamento respeitoso à cultura do/a outro/a (Oliveira *et al.*, 2014a), da despesa de nossos preconceitos, conceitos e juízos, abrindo espaço para escutar, ver e apreciar os detalhes e a arte do encontro (Larrosa-Bondía, 2002), entendendo que a visão de mundo com a qual vemos e estamos no mundo foi construída a partir de uma determinada realidade dotada de historicidade e pertencente a um contexto sociocultural (Freire, 2018).

O método, aqui, é compreendido enquanto um percurso inacabado e permeado de um movimento constante de ir e vir que nos permitiu reelaborar questões e objetivos de pesquisa e empreender descobertas (Silva, 2009).

Tão importante quanto a presença do/a pesquisador/a é a ideia de ciência, mundo e sociedade, na qual a investigação está ancorada, ou seja, na clareza e vigilância epistemológica, bem como na concepção de método, teoria e prática, na relação sujeito-sujeito na produção de conhecimentos e no compromisso social, que deve ser como um espelho, que reflete no/a pesquisador/a os sofrimentos, os dilemas, os sonhos, as dificuldades, as desigualdades, as potências, as alegrias, as lutas, os caminhos e descaminhos da vida do/a outro/a (Silva, 2009).

Após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, iniciamos a inserção no campo para a produção de dados, tendo realizado, inicialmente, uma reunião com a coordenadora da instituição para explicação sobre o projeto de pesquisa e levantamento da quantidade de crianças e funcionárias/os na casa. Posteriormente, em momentos e dias distintos foram entregues os termos, ora coletivamente, ora individualmente, para as crianças e as funcionárias.

Foram elaborados três Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), um para a responsável pelas crianças participantes da pesquisa, um para a responsável pelas crianças participantes indiretamente da pesquisa e um para as funcionárias. Já os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) foram de dois tipos, um para as crianças participantes e outro para as crianças que participariam de forma indireta da pesquisa, ou seja, aquelas que não se enquadravam dentro do público-alvo, mas participariam como as outras dos encontros.

Foram realizadas 19 observações-participante, nas quais eu observava e participava da rotina das crianças. Estes encontros para as observações-participante foram realizados, preferencialmente, às quartas-feiras, durante três

meses, compreendendo o período entre a chegada das crianças da escola, às 17h até as 19h30. Alguns encontros foram em outros dias da semana e horários, como é possível observar no quadro abaixo (Quadro 6). Eu participava das brincadeiras, dos momentos de janta, de banho e lição. Também realizei uma roda de conversa com as crianças pequenas, em que conversamos sobre a percepção que elas têm da casa de acolhimento e sobre brincadeira.

Eu fazia os registros dos diários de campo dos encontros em um arquivo do Google Docs, através do notebook, logo após chegar em casa. Além de relatar o que observava, como a rotina das crianças, as interações entre elas e entre elas e outras pessoas presentes na casa como as cuidadoras, falas, atitudes, também registrava impressões, pensamentos e sentimentos, que classifiquei como comentários da observadora (C.O.). Foram produzidas 64 páginas de diário de campo que optamos por retirar da versão final da dissertação por conter dados sensíveis aos/às participantes e à instituição pesquisada.

Na Casa de Acolhimento há um fluxo constante de entrada e saída de crianças. Assim, sabíamos que durante o processo de pesquisa, alguma criança poderia sair da casa por ter sido adotada ou por ter retornado à família de origem, bem como, algumas crianças poderiam ser acolhidas nesse período, o que em realidade ocorreu, e sendo parte do público-alvo da pesquisa, também foram convidadas a participar, passando pelo mesmo processo de cuidado ético que as demais passaram.

No Quadro 6, apresentamos um cronograma dos encontros realizados no decorrer da pesquisa, cabe ressaltar que os temas destacados na segunda coluna do quadro, tratam-se de nomes escolhidos por mim para representar os episódios ou situações que considerei mais emblemáticos e impactantes em cada encontro.

Quadro 6- Encontros realizados durante a pesquisa

Diário	Tema	Data	Horário
Diário de campo 1	Familiarização	28/06/2023	16h55 às 18h30
Diário de campo 2	O desafio de dividir brinquedos	05/07/2023	17h00 às 18h30

Diário de campo 3 (Gruta da Branca de Neve)	Férias: brincar liberado	11/07/2023	09h30 às 11h30
Diário de campo 4	Apresentando a pesquisa para funcionárias	18/07/2023	14h00 às 15h00
Diário de campo 5	Sujeitos de pesquisa	19/07/2023	17h00 às 18h30
Diário de campo 6	Entre o brincar e o brigar	26/07/2023	18h00 às 20h30
Diário de campo 7	Chegadas, partidas, separações	28/07/2023	14h00 às 14h40
Diário de campo 8	Visita inesperada	02/08/2023	17h10 às 19h00
Diário de campo 9	Festa surpresa	09/08/2023	17h00 às 19h00
Diário de campo 10	Os “pode” e “não pode” das brincadeiras	23/08/2023	18h00 às 19h40
Diário de campo 11	Dia agitado	30/08/2023	17h00 às 18h00
Diário de campo 12	“Mãe, você sabe o que é o ECA?”	06/09/2023	17h00 às 18h30
Diário de campo 13	Aprendendo a brincar com o/a outro/a	13/09/2023	17h10 às 18h40
Diário de campo 14	Aprendendo a conviver no esconde-esconde	20/09/2023	17h30 às 19h20
Diário de campo 15	Quem se comporta e come tudo ganha uma mãe	27/09/2023	17h00 às 18h30

Diário de campo 16 (roda de conversa)	Conversa na roda	02/10/2023	17h00 às 18h30
Diário de campo 17	Caça ao tesouro do Dia das Crianças	11/10/2023	17h00 às 18h30
Diário de campo 18	“Não sabia que o abrigo era assim”	18/10/2023	17h30 às 19h00
Diário de campo 19	Futebol	25/10/2023	17h00 às 19h00
Diário de campo 20	Despedida	01/11/2023	17h00 às 20h00
Conversa com Juiz	-	26/10/2023	14h00 às 15h00

6.2. Local e participantes da pesquisa

O local da pesquisa foi a Casa de Acolhimento de um município do interior de São Paulo, cujo nome oficial não será citado por questão de sigilo. A casa abrigo (como é chamada) é uma casa de tijolo à vista, que possui um quintal em torno da casa toda. Na parte da frente, há um canteiro com plantas, uma roseira e um manacá da serra. Há duas entradas pelo portão, que é de ferro, cinza, com vigas na vertical. Na lateral esquerda do quintal é onde guardam a kombi, veículo da instituição e onde há um portão maior. Na lateral direita fica um portão menor pelo qual costuma-se entrar na casa. No fundo da casa há duas salas e um banheiro que são utilizados pela equipe de profissionais, um salão que fica em direção à garagem, apenas separado por um portão, em que há armários que ficam fechados, duas mesas com computadores, duas mesas grandes com cadeiras, ao centro e duas pequenas, adequadas para crianças menores, estantes com livros e vários brinquedos, como bonecas, carrinhos e animais de pelúcia. Atrás desse espaço, acessado por uma porta, há uma área aberta e gramada, com árvores, um limoeiro, um pé de babosa e um arbusto, em que fica uma cachorra vira-lata preta, de porte médio e onde as crianças brincam, tendo um pequeno espaço coberto, onde ficam alguns materiais.

Quanto aos ambientes internos, há uma sala grande, com três sofás grandes e uma televisão pequena na parede, além de um rack. Há cinco quartos. Um deles, uma suíte, é utilizado apenas pelas meninas, possui duas beliches,

duas camas e um armário grande embutido. Outro quarto é das crianças menores, tem berços e camas e um armário. Os outros dois quartos possuem camas e beliches. Em um dos quartos ficam os computadores. Eventualmente os quartos são reorganizados de acordo com a necessidade.

A cozinha é grande, tem uma mesa ao centro, uma despensa onde são colocados os mantimentos e um espaço que é uma extensão dela, em que tem uma mesa grande e uma pequena, onde as crianças fazem as refeições. Na área externa à cozinha (que fica em frente à sala das profissionais) há um espaço coberto em que há um armário, um bebedouro e um tanque.

Os/as participantes desta investigação foram crianças de 3 até 12 anos de idade. Nove crianças da casa estavam dentro dessa faixa etária e participaram da pesquisa e assinaram o termo de assentimento, apesar de as outras cinco crianças e adolescentes que também estavam acolhidas, participarem dos momentos da pesquisa e pelas quais a coordenadora da Casa assinou o termo.

Dizer um pouco de cada criança para que o leitor e/ou a leitora possam estar mais próximos dessas crianças é algo que me traz alegria pelo tempo vivido com cada universo singular que cada criança é. Entretanto, por ser uma descrição a partir da minha percepção e não ser uma autodescrição feita por elas mesmas, implica limites. Será possível perceber que o contato afetivo com as crianças pequenas que não estavam dentro do limite de idade estabelecido para participação na pesquisa, deu-se de maneira intensa.

Os nomes citados abaixo são todos fictícios e alguns escolhidos pelas crianças. Algumas crianças por ainda não falarem, eu escolhi o nome e algumas não consegui que escolhessem. Os nomes criados pelas crianças dizem respeito ao universo temático delas. Por exemplo, Baby Alive que se refere a uma boneca, Deulaine que se refere à Deolane Bezerra, uma cantora e influenciadora digital, Maria JP que se refere aos protagonistas do canal do youtube Maria Clara e JP, dois irmãos que fazem vídeos de brincadeiras, Paiva em referência ao MC Paiva e Lucas Neto que é um youtuber criador de conteúdos de entretenimento infantojuvenil.

No dia 16 de abril de 2024 fui até o abrigo para olhar os prontuários das crianças e coletar informações a respeito da escolaridade, número de irmãos e

situação atual. Conversei com a atual psicóloga, que entrou lá um tempo depois de eu finalizar a pesquisa no abrigo e ela me ajudou a buscar as informações.

As crianças que estavam na casa quando realizei a pesquisa e que foram desabrigadas são: Gabriel, Roberto, Ricardo, David, Vanessa e seu filho Giovani. A Maria JP foi abrigada novamente.

Sendo assim, nas informações presentes no Quadro 7, os dados referentes à escolaridade e idade são de 2023, já os dados referentes a adoção após eu ter finalizado a pesquisa na casa são de 16 de abril de 2024.

Quadro 7- Perfil das crianças acolhidas

Nome fictício	Idade em 31 out/2023	Sexo	Observação
Baby Alive	4	F	
Bruna	2	F	
David	8	M	Desacolhido durante a pesquisa
Deulaine	10	F	
Gabriel	1	M	
Giovani	1	M	Acolhido durante a pesquisa
Lucas Neto	6	M	Acolhido durante a pesquisa
Maria JP	8	F	Acolhida e desacolhida durante a pesquisa
Milena	4	F	Acolhida durante a pesquisa
Paiva	10	M	
Ricardo	2	M	Acolhido durante a pesquisa
Roberto	4	M	Acolhido e desacolhido durante a pesquisa
Taís	6	F	
Vanessa	16	F	Acolhida durante a pesquisa

Fonte: Elaboração própria da autora.

Baby Alive é uma menina pequena, branca⁷, magra, com cabelo castanho e quatro anos de idade. Uma criança carinhosa, alegre, esperta, cheia de vida e energia que gosta muito de colo, de mexer no meu cabelo e de assumir a liderança nas brincadeiras. Matriculada no Pré-I, vai bem em tudo, está quase

⁷ A descrição da cor das crianças foi feita por mim depois de a pesquisa já ter sido finalizada. O ideal seria ter questionado à cada uma como se identificam.

alfabetizada, é muito inteligente. Segundo a psicóloga da casa, ela vai ficar com outra tia, com maior poder aquisitivo em outro estado.

Bruna é uma menina pequena, parda, magra, com cabelo castanho e dois anos de idade. Uma criança observadora, sorridente, que ama colo e chora muito, um choro chorado com a alma, quando não tem o colo, ou quando vou embora (o que pode acontecer com a despedida de outras pessoas também) e quando precisa trocar a fralda, algo de que não gosta. Algumas vezes dirigia-se a mim como “mãemã”. Costumava ficar no cercadinho vendo televisão. Chegou na casa após a pesquisa já ter iniciado. Está matriculada no Maternal 2 e se desenvolvendo bem. Agora verbaliza tudo, antes se apegava muito a uma pessoa. Está indo uma vez por semana em um projeto de artes em que as crianças interagem e se expressam livremente. Segundo a psicóloga da casa, ela vai para adoção.

David é um menino preto, cabelo cacheado, com certo sobrepeso e oito anos de idade. Uma criança carinhosa, doce, que gosta de abraços e que o coloquem para dormir. Foi adotado durante o decorrer da pesquisa e infelizmente não pude me despedir dele. Também me afetou o fato de que seu irmão, Paiva, não foi adotado, sendo então, separados. Estava em alfabetização com atraso e agora adotado está alfabetizado. Estava na série regular. Ele tem três irmãos/ãs biológicos/as e a mãe biológica está grávida.

Deulaine é uma menina branca, alta, com certo sobrepeso, cabelo castanho escuro, liso e dez anos de idade. Uma criança que gosta bastante de jogar bola, principalmente com o Paiva. É carinhosa e se estressa facilmente quando perde no futebol. Matriculada no 5º ano, é uma boa aluna. Segundo a psicóloga, ela vai ficar com uma tia em outra cidade.

Gabriel é um menino branco, com cabelo castanho claro e dois anos de idade. É irmão da Deulaine, da Taís e da Baby Alive. Uma criança observadora, esperta, que gosta bastante de comer e brincar de carrinho e tirar as almofadas do sofá. Costumava ficar no cercadinho vendo televisão. Matriculado no maternal, vai bem na escola. Foi morar com um tio paterno, que não é tio das irmãs, em outro estado no final de 2023. Segundo a psicóloga, no que diz respeito a este tio, as irmãs podem ter contato com o Gabriel, pode levá-lo para vê-las. A mãe de Gabriel está grávida.

Giovani é um menino pardo, cabelo liso, peso e tamanho compatíveis com seu um ano de idade. Filho da Vanessa, adolescente também abrigada na instituição. Gosta de brincar de carrinho, comer e sorri bastante quando recebe carinho na barriga. Foi para o berçário 1, é participativo e o desenvolvimento compatível com a idade, comia muito bem.

Lucas Neto, seis anos é um menino branco, que gosta de brincar de bola, mas às vezes sai chorando da brincadeira com a Deulaine e o Paiva porque é menor e acabam machucando-o. É uma criança carinhosa, que traz palavrões em seus discursos e piadas relacionadas a sexo. Chegou depois de a pesquisa ter iniciado. É irmão da Milena e da Bruna. Está matriculado no 2º ano e está alfabetizado. De acordo com a psicóloga, há a possibilidade de ir para adoção separado dos irmãos, já que a partir de um estudo feito pela equipe não há vínculo entre os irmãos e a mãe confirmou isso, dizendo que é algo dos filhos dela. Não recebe visita da família. Tem seis irmãos. Segundo a psicóloga, ele tem crise nervosa dizendo que quer uma família.

Maria JP é uma menina preta, magra, cabelo crespo e preto, de oito anos de idade. É uma criança carinhosa, que pede bastante atenção, gosta de andar de bicicleta, ajudar nas tarefas da cozinha e cuida dos sobrinhos, Ricardo e Roberto. Chegou após a pesquisa ter iniciado e voltou para a família antes de terminar. Não pude me despedir dela também, fui avisada só depois. Matriculada no 3º ano. Segundo a psicóloga, está para adoção. Não conseguiu se vincular e adaptar com a irmã com quem ficou seis meses quando foi desabrigada no final de 2023. Estava alfabetizada antes de ir e regrediu. Sabe escrever apenas o próprio nome. Está desatenta e tem dificuldade de reconhecer sílabas simples.

Milena é uma menina branca, tem cabelo preto cacheado e quatro anos de idade. É uma criança que gosta de Patrulha Canina, de brincar bastante com a Baby Alive, de mamãe e filhinha e faz bastante o que a Baby Alive faz. Chegou depois de a pesquisa já ter iniciado, não consegui que ela escolhesse um nome porque não conseguia reter a atenção dela e conversar, então eu escolhi. A psicóloga não soube me dizer a série exata, mas ela estava na série adequada para sua idade. Tinha problema de encoprese⁸, depois de um trabalho feito pela

⁸ A encoprese é a eliminação de fezes na roupa da criança que, na maioria das vezes, acontece de forma involuntária e sem que a criança perceba. Este vazamento das fezes geralmente acontece devido a prisão de ventre, mas também pode surgir em crianças que têm medo de usar

equipe, ela melhorou. A família não visitava e voltou a se aproximar porque o processo de adoção estava chegando e a encoprese voltou. Não tem queixa escolar.

Paiva é um menino branco, de dez anos, com sobrepeso, cabelo preto e liso. Um menino carinhoso, que se irrita fácil com as outras crianças, principalmente quando está muito barulho na casa. Gosta de jogar futebol, especialmente com a Deulaine e gosta de dizer que por ser o mais velho, precisam obedecê-lo. Depois que o irmão, David, foi embora começou a ficar mais agressivo com as outras crianças. Ele já me conhecia do meu trabalho como psicóloga na prefeitura, no qual ele era atendido por outra psicóloga. Está no 6º ano, tem três irmãos/ãs, uma delas está em acolhimento atualmente, tem quinze anos de idade, quando eu estava realizando a pesquisa ela estava internada por drogadição. Os outros estão com a mãe. Ele está alfabetizado, vai iniciar aula de Inglês em uma escola de idiomas. Não aceita a adoção porque não quer abandonar a irmã.

Ricardo é um menino preto, cabelo crespo, magro e dois anos de idade. Gosta de brincar de Barbie, de ficar no colo e de mexer no meu cabelo e no das outras crianças. Às vezes tirava os brinquedos das mãos de outras crianças. Chegou depois de a pesquisa já ter iniciado. Está no maternal 2, é muito independente e participativo, estava em investigação de transtorno de oposição desafiante (TOD) que estava atrapalhando o contexto escolar. A mãe biológica está grávida e ele foi para adoção.

Roberto é um menino preto, cabelo crespo, magro e quatro anos de idade. É uma criança muito tranquila, carinhosa, obediente, não briga com as outras crianças e quando fazem algo que o incomoda ele me chama ou chama alguma tia. Era a primeira criança a dormir, as outras não queriam ir, ou ficavam agitadas e demoravam. Estava matriculado no Pré-I. Foi morar com a avó materna em uma cidade próxima.

Taís é uma menina branca, magra, com cabelo liso e preto, seis anos de idade e carinhosa. Na maior parte dos encontros ficava vendo televisão, mais sozinha e quieta, não interagia muito, mas quando interagia brigava com as

o vaso sanitário ou que ficam segurando as fezes para não ter de evacuar fora de casa, por exemplo.

outras crianças. Matriculada no 2º ano, está alfabetizada e treinando letra cursiva, é inteligente, faz atividades sozinha. Faz ballet. Vai ficar com a avó paterna em outra cidade, já morou com ela. Desde que soube disso está tendo crises nervosas, bate em todo mundo, destrói tudo no quarto. Queria ficar com a mesma tia que a Baby Alive vai ficar. Mas essa semana conversou com a avó e está mais calma. As irmãs vão continuar tendo contato.

Vanessa é uma adolescente magra, cabelo preto, parda, estatura por volta de 160 cm, 16 anos e mãe do Giovani. Chegou quase no final da pesquisa, veio de outro estado. Conversei pouco com ela. Às vezes, discutia com as crianças, mandava eles não fazerem algumas coisas consideradas erradas. Vieram para cá porque uma prima da Vanessa disse que teria trabalho para ela aqui e não tinha. O pai dela queria cuidar dela, mas ele tem problemas de saúde, vai amputar um pé. Não chegou a ir para a escola aqui porque não mandaram a documentação para matrícula. Ela tem seis irmãos, três do pai, três da mãe. O padrasto abusou dela e ela foi morar com o pai. Atualmente estão em outra casa de acolhimento, em seu estado de origem. Essas são informações passadas pela psicóloga da Casa de Acolhimento.

A maioria das crianças da casa eram brancas e não havia crianças com deficiência. Na Casa de Acolhimento há um fluxo constante de entrada e saída de crianças. Assim, durante o processo de pesquisa, algumas crianças chegaram e outras partiram, ou por terem sido adotadas ou por terem retornado à família de origem.

6.3. Análise de dados

A análise dos dados teve como inspiração o referencial teórico e metodológico de Bogdan e Biklen (1994) para quem a análise de dados requer uma leitura em que se observam temáticas que se repetem e se destacam. Quando se encontram padrões, é possível elencar categorias de codificação, dividindo-os em tópicos e nomeando-os. Estas categorias podem ser nomeadas a partir de expressões utilizadas pelos/as participantes e que indicam especificidades do contexto estudado e, em seguida, recebem abreviaturas ou números que serão atribuídos às unidades de dados, ou seja, partes das notas de campo (Bogdan; Biklen, 1994).

As categorias codificadas devem ser testadas e podem ser alteradas durante o processo. Os códigos devem incluir tópicos com bastante material. Os códigos principais abrangem um grande espectro de comportamentos. Estes códigos, divididos em categorias menores, as quais podem ser aprofundadas, dão origem aos subcódigos. Após a decisão de quais serão os códigos, é preciso marcar cada unidade de dados com a categoria de codificação a que se relaciona. Algumas unidades de dados podem relacionar-se a mais de uma categoria, tendo, assim, mais do que uma abreviatura ou número de código. A partir da codificação, segue-se para a escrita de um ensaio com as categorias até que se chegue ao texto final (Bogdan; Biklen, 1994).

A análise dos dados coletados trata-se de “[...] um trajeto do olhar e da escuta” (Prado, 2009, p.107), em que a ciência se une a sensibilidade para buscar olhar para além do que está dito, para compreender e desvelar aspectos da realidade do acolhimento institucional, sem, contudo, ter a intenção de esgotar a compreensão, tampouco de ser a única, mas ainda assim, ser inédita.

No caso da codificação das categorias de nossa pesquisa, tratou-se de uma análise que reflete uma travessia caracterizada por um alvoroço na alma, uma miríade de sentimentos contraditórios (Freire, 1992) e uma relação de alteridade e confiança, estabelecida entre mim e as crianças e adolescentes que foi viabilizada, também, por intensos afetos recíprocos (Silva, 2009).

A codificação de dados teve início com a realização de algumas leituras dos diários de campo, os quais estão abreviados pela sigla “DC” acrescida do número que representa o número do encontro. Em seguida elencamos, a partir da leitura de alguns trechos, algumas categorias relacionadas a temáticas que apareciam com frequência. Após elencar as categorias, relemos os diários e fomos recortando trechos significativos de cada diário para aquela categoria. Após essa seleção, realizamos a análise das categorias com base em referências que fazem parte da dissertação e dos estudos do mestrado.

As categorias que surgiram foram: “Brincando para ser mais”; “Relações opressoras”; “Afetos compartilhados, demandados e negados”; e “Jogo de papéis”. Os nomes das categorias devem-se a similaridade de temas que apareceram nos diários e que estavam relacionados a questões às quais os nomes remetem. Além disso, em todas as categorias são nomeados processos

educativos, proporcionando aprendizagens a ambas as pessoas da relação e que em sua maioria decorrem da prática social do brincar.

Como exemplo do processo de codificação e categorização, no trecho a seguir o que levou a categorizá-lo como jogo de papéis foi a presença de códigos como atividades rotineiras e falas de um/a adulto/a serem reproduzidas por uma criança envolvendo a ludicidade e o prazer.

Maria JP estava lavando a louça na cozinha. Milena estava jantando na mesa. Perguntei a Maria JP: “Hoje você é a ajudante do dia?” Hadassa respondeu: “Ela ajuda porque ela sempre pede, se oferece para fazer essas coisas, ela gosta, então de vez em quando nós deixamos e ela lava direitinho”. Eu disse: “Ah entendi, legal”. [...] Maria JP se sentou ao meu lado e me abraçou, deitou-se no meu colo e disse: “**Ceguei agora do serviço**”. Eu disse: “Ah é? você lavou toda louça?” Ela disse: “Sim”. Eu falei: “Que legal. Mas saiba que você não é obrigada a fazer isso, as tarefas de casa devem ser divididas entre todos. (DC10)

A seguir são apresentadas as categorias elucidadas na pesquisa.

7. BRINCANDO PARA *SER MAIS*

Esta categoria reúne diferentes expressões da ludicidade evidenciadas nas formas de sociabilidade das crianças entre si e com a pesquisadora. Além disso, aponta a dimensão humanizadora das brincadeiras e da ludicidade que possibilitam a conquista e a afirmação do *ser mais* de cada um/a. O *ser mais*, ou seja, a humanização, é uma vocação ontológica do ser humano que vem se constituindo ao longo da história. A violência dos/as opressores/as provoca a distorção dessa vocação, a desumanização enquanto realidade histórica, implicando o *ser menos* que leva, em algum momento, os/as oprimidos/as a lutar contra quem os/as oprime em busca de restaurar a sua humanidade e a de quem os/as oprimiu, sem se tornarem opressores/as, vislumbrando a conquista do *ser mais* de todos/as (Freire, 1992; 2018).

David (8 anos) estava demorando para comer, tia Laura disse: “Vai David, come logo”. Eu disse para ele: “Quer que eu dê de aviãozinho para você, David?”. Ele disse que sim. Então cada garfada era um animal, ou um homem pulando do avião. As tias disseram: “Ixi, virou bebezinho?”. E o Paiva (10 anos) também disse: “Nossa, nunca vi bebê de 8 anos”. David respondeu: “Eu não sou bebê”. Eu perguntei ao Paiva se ele também queria, ele respondeu que não. (DC6)

Nesta situação há a inserção do lúdico para auxiliar na alimentação das crianças, tornando-a prazerosa, já que, ao fantasiar, elas se divertem enquanto comem e menos opressora, sem ter o tempo cronometrado e sem ser mais uma obrigação. Em outros momentos, outras crianças também pediram para ganhar a comida na boca e davam comida uma na boca da outra, expressando os processos educativos de **cuidado com o/a outro/a e amorosidade**.

Algumas vezes o conteúdo lúdico das brincadeiras contribuía para que as intrigas causadas por disputas, diminuíssem ou parassem, achando algo em comum que todas as crianças gostassem de fazer, não precisassem de um objeto e pudessem todas se divertir ao mesmo tempo. No excerto abaixo a ludicidade permitiu a **elaboração de conflitos** por meio do estabelecimento de interesses em comum. A brincadeira mediada pela música na televisão atraiu a atenção das crianças que passaram a se divertir dançando.

As crianças brigaram bastante nesse dia, gritavam, batiam umas nas outras porque queriam um mesmo brinquedo, ou o controle da TV, ou almofada, ou ficar ao meu lado. As tias vinham gritar com elas e mandar pararem, ficarem sentadas, chamar para o banho, e colocar o Gabriel (1 ano) e a Bruna (2 anos) no cercadinho. Teve um momento que decidi colocar música para dançar na TV. Dançamos a música “Estátua” da Xuxa “mão na cabeça, mão na cintura...”. Depois, foram escolhendo outras músicas de folclore e cessaram um pouco as brigas. A tia Laura disse: “Só assim né, mas que bom que conseguiu” e riu. (DC11)

O **cuidado com o/a outro/a** apareceu em algumas brincadeiras, como é possível observar no excerto a seguir.

Deulaine (10 anos) estava rolando no tapete no chão com o irmão Gabriel. Paiva estava andando no chão em quatro apoios, sobre as pernas e braços e chamou o Ricardo (2 anos) para ficar de cavalinho nele, depois foi o Roberto. Quando o David apareceu na sala também quis fazer cavalinho para as outras crianças subirem e a Baby Alive (4 anos) subiu nele... a Baby Alive começou a chorar e vi que ela tinha caído de cima do David (8 anos). Ele disse que deu um “corce” (coice) nela. Eu disse que não podia fazer isso, porque machuca. Peguei ela no colo e depois de um tempo ela parou, ficou no meu colo, sentada de frente para mim e eu brincando de incliná-la para trás e para baixo depois para cima, segurando suas mãos, cantando “serra, serra, serrador, serra o papo do vovô...”. (DC6)

Nesse momento, as crianças mais velhas interagiam com as mais novas, carregando-as nas costas para brincar de cavalinho, o que configura um processo educativo de **cuidado com o/a outro/a**. Nessa brincadeira podiam vivenciar uma realidade diferente da que estavam no momento, as mais velhas representando um cavalo e as mais novas alguém andando a cavalo, proporcionando diversão e aprendiam, sobretudo, a respeitarem umas às outras, mas também a confiança mútua e os limites das brincadeiras que às vezes machucavam alguém. No caso da Baby Alive, a canção conjugada com o movimento exerceu função lúdica, contribuindo para cessar o choro.

A seguir, é possível observar mais uma vez o brincar proporcionando um processo educativo.

Gabriel (1 ano) apareceu na sala com uma bola e Bruna queria brincar. Ricardo foi tomar banho. Falei para o Gabriel brincar junto com a Bruna (2 anos) e fui falando para eles jogarem a bola um para o outro. Às vezes, a Bruna (2 anos) começava a chorar quando ele pegava a bola, mas parava quando ele devolvia. Eu dizia que não precisava chorar porque ele estava brincando com ela. Roberto (4 anos) quis jogar também e Bruna começou a chorar. Eu disse para ele jogar devagar para ela. Depois ela parou de brincar e Roberto jogou comigo, jogava por baixo das minhas pernas e eu por baixo das dele para fazer gol.

Lucas Neto (6 anos) também quis jogar e eu deixei os dois jogando.
(DC13)

Nessa brincadeira, as crianças aprenderam a jogar bola umas com as outras, entendendo como cada uma jogava e se adaptando. Roberto, uma criança mais velha do que Bruna precisou mudar a forma de jogar, mais devagar, para a bola não machucar a Bruna e conseguirem se divertir no jogo. Aprenderam a jogar e a respeitar as diferenças e limites. Roberto, que já estava em uma fase mais elaborada do jogo de regras, permitiu-se simplificar essas regras para brincar com a Bruna, que ainda se encontrava na fase do jogo simbólico (Freire, 1991). Mais uma vez o processo educativo de **cuidado com o/a outro/a** e o da **amorosidade** emergem de uma brincadeira.

Na situação a seguir, as crianças precisaram aprender a dividir a bola e se organizar quanto aos times bem como seguir as regras do jogo. Mas como o número de pessoas era um número ímpar, tiveram que pensar em um equilíbrio, ponderando quem seria considerado melhor e o time que estivesse em desvantagem ficaria com uma pessoa a mais.

Fomos brincar no campo de futebol. Paiva (10 anos) formou time comigo e David (8 anos) com a Lilian e a Deulaine (10 anos). Depois a Lilian disse para a Gabriela ficar no lugar dela porque jogava melhor. Jogamos um pouco, fizemos alguns chutes ao gol e Paiva e Deulaine se desentendiam um pouco porque ela queria pegar mais a bola, ela chutou a canela dele sem querer. Chamaram a tia Bebelá, que estava sentada no gramado, para jogar no gol e ela foi. (DC3)

Na brincadeira que se segue, houve flexibilização das regras gerada pela empatia já que uma criança teria que contar duas vezes seguidas e por entenderem que essa era uma tarefa menos interessante, pouparam a Maria JP de contar de novo. Nos dois últimos trechos citados também emerge o **cuidado com o/a outro/a**.

Depois disso, sugeri brincarmos de esconde-esconde e que deveriam se esconder perto, só onde as tias pudessem vê-los. Eu comecei contando, depois os primeiros a serem pegos contaram, até que todos tivessem contado. Quando a Maria JP (8 anos) contou, a Taís (6 anos) “salvou o mundo”, ou seja, os que foram pegos, encontrados, ficaram livres e nesse caso ela teria que contar de novo, então eu disse: “Agora outro vai contar, uma vez de cada um”. Eles e elas reclamaram, mas aceitaram. A tia Bebelá disse: “É, senão ela não vai mais querer brincar”. (DC3)

O processo educativo de **cuidado com o/a outro/a** foi possibilitado pela dialogicidade, caracterizada por amor, confiança e aposta na vocação de *ser mais* de cada um/a (Freire, 2018). Além disso, permitiu a aprendizagem de que mesmo sendo diferentes, precisam estar juntos/as, unidos/as para se ajudarem nas atividades do dia a dia, nas brincadeiras e enquanto parceiros/as de acolhimento institucional para atravessar esse momento difícil. Freire (1992) nos fala da unidade na diversidade enquanto resposta à opressão, ação, luta das chamadas minorias contra aquilo que as impede de *ser mais*, reunindo as semelhanças e trabalhando as diferenças permitindo a **convivência com respeito**.

Por vezes as crianças trazem para este espaço e tempo do brincar experiências, informações e sentimentos que expressam formas de violências e tensões cotidianas, que originalmente não se inscrevem no conceito de ludicidade que estamos assumindo aqui. Ou seja, aquilo que para elas é considerado “brincadeira”, para nós não é, já que não contribuem para a humanização, para o *ser mais* das crianças, nem tem caráter educativo. São “brincadeiras” aprendidas, provavelmente, na rua ou na escola e que as crianças acham divertido reproduzir, mas que não produz diversão para ambas as pessoas.

Lucas Neto (6 anos) estava sentado ao meu lado, nesse momento na TV estava passando novela e um casal estava se beijando, ele viu que eu o vi olhando e disse: "O que?". Eu falei: "O que, o que?". Ele disse: "Fala duvido". Eu disse: "Duvido". Ele disse: "Meu pau no seu ouvido". Eu não disse nada porque imaginei que o melhor não seria repreender. A Deulaine (10 anos) disse: "Nossa! que desrespeito!!". Eu disse: "Onde você aprendeu isso?". Ele disse: "É uma brincadeira". A Deulaine disse: "Na rua". (DC8)

Lucas Neto estava assistindo vídeo de jogo que tinha arma e a tia Bebela mandou ele tirar. Perguntei sobre o que era o jogo, a mãe da Baby Alive (4 anos) respondeu que era de arminha e que não pode porque essas coisas, GTA que incentivam esses caras que entram na escola e matam todo mundo. (DC12)

Jogamos mais um pouco eu e o Lucas Neto contra o Paiva (10 anos) e a Deulaine e depois cada um por si e ela como goleira. Em um momento enquanto brincávamos, eles disseram: "Meu pai foi comprar leite e nunca mais voltou, meu pai foi comprar cigarro e viu o sol nascer quadrado". (DC20)

Essa última fala pode nos dizer algo da realidade dessas crianças, já que algumas delas estão ali e têm o pai preso ou a mãe presa ou então a figura de algum dos dois ausente. É uma “brincadeira” falada como se fosse uma piada,

mas que reproduz muitas realidades. Reproduz a condição de *ser menos*, de desumanização, de negação da vocação de *ser mais*, em que essas pessoas são colocadas ao passar por violência, negligência, abandono afetivo, ausência do pai e/ou da mãe. Essa violência implica a desumanização de quem a pratica e quem a recebe.

Os brinquedos muitas vezes eram motivo de conflito porque as crianças queriam um mesmo brinquedo e choravam se não tinham.

Ricardo (2 anos) gosta muito de Barbie e pegou da mão de uma menina, neta da esposa do juiz. Ela chorou e eu dei outra para ela. Ricardo foi ao banheiro, ajudei ele a lavar a mão e ele pegou uma escova de cabelo para pentear a Barbie. Roberto (4 anos) me chamou para brincar com a bexiga e brincamos que não podia deixar cair no chão. Depois David (8 anos) brincou um pouco com a gente. Paiva (10 anos) apareceu com uma bola me driblando e falando para eu chutar. Eu disse que ele não deixava ninguém nem encostar na bola e que eu não ia tentar pegar porque estava de salto também. Milena (4 anos) também quis brincar de bexiga. (DC9)

Depois da janta, brincamos de esconde-esconde. Chamei a Deulaine (10 anos), o Paiva e o Lucas Neto (6 anos) para brincarem, mas a Deulaine disse que não ia brincar com os pequenos porque eles não sabiam (DC14).

Havia uma separação durante as brincadeiras por faixa etária que era pautada pelo conhecimento ou por habilidades ou por interesses diferentes. As crianças mais velhas tinham dificuldade em brincar com as mais novas porque diziam que elas não sabiam brincar, então atrapalharia a brincadeira e não tinham paciência para ensinar.

Nesses momentos era necessária a intervenção de uma pessoa adulta para tentar resolver, acalmar as crianças e ensinar a dividir e elaborar sentimentos e expressões egocentradas. De acordo com a teoria Histórico-Cultural, um elemento fundamental nas brincadeiras e jogos para que haja aprendizagem e desenvolvimento de funções psíquicas superiores na criança é a mediação de uma outra pessoa culturalmente superior, mais desenvolvida (Mello, 2021).

Já na situação seguinte, uma criança mais velha, irmão de uma mais nova mediu a brincadeira, ajudando a irmã que não queria contar, a contar.

Brincamos eu, Bruna (2 anos), Ricardo (2 anos), Milena (4 anos) e Baby Alive (4 anos). Eu comecei contando com a Bruna no colo, depois a Baby Alive disse que seria a Milena a contar, Milena não quis, Baby Alive disse que ia parar de brincar. Pedi para o Ricardo, ele aceitou.

Depois que foi a vez dele eu expliquei que já tinha sido eu, o Ricardo e depois seria a Baby Alive e em seguida a Milena, uma vez cada um, que isso fazia parte da brincadeira. Ela aceitou. Depois a Milena não quis contar e o Lucas Neto (6 anos) apareceu e ajudou-a. Depois o Roberto (4 anos) entrou na brincadeira, eu contei de novo. Milena, Ricardo e Baby Alive se esconderam juntos. E Roberto apareceu correndo dizendo “salvo eu”. Ele também contou. Depois as meninas quiseram por conta própria contar e repetiam que era uma vez cada uma. (DC14)

Assim, inicialmente ela não queria seguir a regra de que todos/as iam contar, mas depois se tornou algo prazeroso. Portanto, uma situação-limite, ou seja, uma situação que coloca o sujeito diante de uma postura fatalista, de impotência, de submissão, que se coloca como obstáculo, como impedimento ao *ser mais*, através de uma relação dialógica pode transformar-se em um inédito viável, em possibilidade, em consciência de que há outra forma de responder à realidade, transformando-a.

Algo semelhante ocorre na situação a seguir.

Fomos brincar de esconde-esconde queimada que eu não conhecia. Quando a pessoa é encontrada precisa jogar uma bola na pessoa e se a pessoa conseguir ela pode sair correndo. Quando Hadassa (funcionária da casa) me viu brincando com as crianças disse: “Que bom que você está aqui, eu to indo, tchau!”. Ricardo (2 anos) também participou da brincadeira. Eu comecei contando. Depois Lucas Neto (6 anos), mas como ele não sabia contar até 50, Paiva (10 anos) disse conta até 30, depois conta até 20. Eu disse: “Boa, Paiva”. Taís (6 anos) calçou minha sandália e estava andando com ela. Depois que todos/as contaram uma vez, queriam continuar brincando, mas falei para irmos jantar e tomarem banho. Fomos para a cozinha. (DC19)

Nesta brincadeira, também houve a mediação de uma criança mais velha que ajudou uma mais nova a atingir o objetivo de contar até 50. Aqui podemos ver mais uma vez uma situação-limite, que era não saber contar até 50 e se acreditar incapaz de fazê-lo, ser transformada em um inédito viável com a mediação dialógica de um colega, tornando possível a contagem e o *ser mais* de Lucas Neto. O diálogo permite que as pessoas digam sobre seu mundo, sua leitura da realidade, compartilhem seus saberes e essa troca possibilita o *fazer o mundo*, agir sobre ele de maneira diferente da que se conhecia antes do diálogo e nesse processo permite a humanização (Freire, 2018). Sendo assim, o **diálogo** é mais um processo educativo que emerge das brincadeiras.

O trecho a seguir trata de um dia que eu tinha me planejado para brincar com as crianças mais velhas porque percebi que as mais novas me

demandavam bastante atenção e as mais velhas não brincavam com elas, sendo difícil ter momentos em que todas estivessem juntas.

Hoje quando cheguei no abrigo fui direto para a área externa do fundo para não passar pelos pequenos. A Deulaine (10 anos) estava lá com a bola e disse: “Só vem, tia”. Fui tirar a bola dela e começamos a jogar. Eu estava de vestido e sandália com salto, então tirei a sandália. Jogamos por um tempo só nós duas, ela disse: “Nossa tia, você já sabia jogar?”. Eu disse que mais ou menos e que fazia tempo que eu não jogava. Quando tirei a bola dela, ela disse: “Olha a tia, só na rasteira”. Taís (6 anos) apareceu lá e quis jogar. Depois o Lucas Neto (6 anos) apareceu lá. O pai dele (mesmo nome) estava lá visitando ele e a Milena. Estavam no salão brincando. Ele disse: “Também quero jogar, vou ser do time da tia”. Deulaine disse: “Pode ser vocês 3, eu não preciso de ninguém”. Lucas Neto ficou de goleiro. Quando fui fazendo gols e a Taís algumas faltas, Deulaine foi ficando irritada e começou a chutar bem forte de forma que machucasse a mim ou o Lucas Neto ou fosse alto e ele não conseguisse pegar. Ele dizia: “Assim não vale”. Deulaine respondia: “Vai chorar? Claro que vale”. Antes de começar eu disse que não queria violência nem xingamentos, mas às vezes saíam alguns... Paiva (10 anos) chegou e disse surpreso: “A tia tá jogando?”. Eu disse: “Sim, hoje estou jogando com vocês, sempre fico com os pequenos, eles querem bastante atenção, mas hoje dei um jeito de ficar aqui”. Começaram a discutir os times. Ficaram o Paiva e a Deulaine contra mim e o Lucas Neto. Deulaine no gol e eu também. (DC19)

Eles e elas pareceram gostar bastante de eu ter jogado futebol com a turma. Pude perceber que essa brincadeira ao mesmo tempo que gerava prazer, também gerava raiva quando perdiam, o que culminava em uma espécie de vingança, tentando machucar o adversário, especialmente por Lucas Neto ser menor.

No trecho a seguir, evidencia-se mais uma vez a importância da mediação nas brincadeiras.

Brincamos de esconde-esconde. O Paiva (10 anos) não queria que os pequenos brincassem, mas eu disse que dava para encaixar eles na brincadeira. Brincamos um pouco, depois nos sentamos no sofá da sala e fizemos uma outra brincadeira que eu sugeri que se chama “Letra animal” que consiste em uma pessoa pensar em um animal e falar a letra do animal que pensou e as outras tem que adivinhar. (DC20)

Nesta situação, com a minha mediação e do interesse comum pela brincadeira, as crianças conseguiram brincar todas juntas. Sendo assim, apesar de surgirem conflitos em algumas brincadeiras e na maioria das vezes haver uma separação por faixa etária, através do **diálogo** foi possível desenvolver processos educativos como o **companheirismo** e a **unidade na diversidade**, marcada pelos interesses em comum, mas também pelo respeito às diferenças.

8. RELAÇÕES OPRESSORAS

Algumas relações de poder puderam ser observadas entre as crianças, especialmente das mais velhas sobre as mais novas. Essas relações também são reproduções das relações de opressão que os/as adultos/as exercem e/ou exerceram sobre elas, caracterizando o que Freire (2018) denomina de dualidade existencial dos/das oprimidos/as que consiste em estes/as hospedarem o/a opressor/a em si e assim poderem tornar-se também opressores/as caso não haja libertação de si e de quem oprime.

Percebi que a Baby Alive (4 anos) lidera os momentos de brincadeira e quando não é da forma como ela quer ou ela sai da brincadeira, ou ela tira a pessoa da brincadeira. E a Milena (4 anos) imita bastante ela e acaba cedendo. Por exemplo, houve um momento em que eu disse: “Agora a Milena vai ser a mamãe”. Baby Alive respondeu: “Não, então não vou brincar”. Milena disse: “Vou ser a vovó”. Ricardo (2 anos) estava assustando a Bruna e eu pedi para parar. Baby Alive disse: “Ricardo, então você está fora da brincadeira”. (DC14)

Baby Alive assumia uma postura de opressão e de liderança durante as brincadeiras quando não faziam o que ela queria, ameaçando tirar as outras crianças da brincadeira, que era de todas, mas que ela assumia como sendo dela, podendo mandar e desmandar todo tempo. Na tentativa de recriar um contexto familiar, as crianças criam famílias simbólicas e figuras de proteção entre pares, mas também interagem de forma violenta e conflitiva e baseado em relações de poder (Fernandes, 2007). Além disso, quando há a transição entre os planos da fantasia e da realidade quando um/a parceiro/a de brincadeira não age de acordo com o que deveria dentro da narrativa lúdica e é mandado sair da brincadeira, este comportamento implica em uma reprodução da relação entre pais/mães e filhos/as, em que quando o/a filho/a não obedece, recebe alguma punição (Lira; Pedrosa, 2016).

Houve um momento em que a Taís (6 anos) estava brincando com uma casinha de boneca e três bonecas e o Ricardo (2 anos) estava chorando. A Maria JP (8 anos) disse que ele estava assim porque a Taís tirou a boneca dele e disse para ela devolver, mas ela não queria. Eu conversei com a Taís e disse para ela dar uma para ele, ela jogou no chão uma, mas não era a que ele queria e eu disse para dar a outra, então ela bateu bem forte a boneca no ombro da Maria JP e ela chorou, eu a abracei e fiquei massageando onde estava doendo, o Ricardo estava chorando também. Eu disse: “Vamos para a sala, vão tomar um banhinho para vocês relaxarem um pouco, vamos lá com as tias.

Passei pela cozinha e disse para a tia Renata e uma outra que estava lá (recém-chegada) que elas estavam muito agitadas hoje e a Taís e a Maria JP estavam brigando bastante. Renata disse: “Ah, essas duas são difíceis viu, não se bicam”. (DC5)

A Maria JP entrou no quarto para guardar um sapato e Taís gritou dizendo para ela sair. Eu disse para a Maria JP que estávamos conversando e falei para a Taís não falar daquela forma e que ela ia entrar ali porque também era o quarto dela. Eu disse que se elas ficassem brigando, perderiam as coisas, ficariam de castigo ao invés de se divertirem juntas. Falei para ela descansar e que amanhã seria outro dia e ela poderia ver TV. (DC6)

Taís e Maria JP não se davam muito bem, estavam sempre em conflito e a Taís tinha muitas vezes uma postura hostil com a Maria JP, não querendo dividir o espaço e os objetos. Utilizo-me nesta situação da atitude opressora da instituição de colocar as crianças de castigo para aconselhar e convencer as crianças de que deviam parar de brigar. Ressalto com isso, os limites da minha presença enquanto pesquisadora participante, já que em situações como essa percebo a importância de as profissionais assumirem a responsabilidade de mediar esse tipo de conflito na relação entre as crianças. Entretanto, na maioria das vezes, as cuidadoras ausentavam-se quando eu estava brincando com as crianças e faltou eu me posicionar mais vezes dizendo que seria importante que elas estivessem presentes em todos os momentos.

Paiva também assumia, muitas vezes, uma postura hostil em relação às outras crianças e não brincava muito com as pequenas.

Paiva (10 anos) gritava para as crianças ficarem quietas, arrancou da mão delas os apitos, aumentou bem alto a TV e a tia Eduarda mandou ele diminuir. Ele disse que ninguém ficava quieto, que ele estava com dor de cabeça e para a Deulaine (10 anos) ficar quieta e ela disse que não, ele disse que ele manda porque é mais velho. (DC8)

Sentei-me no sofá, Baby Alive (4 anos) veio mexer no meu cabelo e Roberto (4 anos) também. Maria JP (8 anos) queria mexer no meu cabelo, começaram a puxar muito e eu falei que estava machucando. A Maria JP disse para a Baby Alive: “Quero vê se você num obedecê, ela vai dar um xingo nocê”. Eu disse: “Você acha que eu iria brigar, Maria JP?”. Ela respondeu: “Não sei, ia ou não?”. Eu falei: “O que você acha?”. Ela respondeu: “Sim”. Eu falei: “Não, não iria brigar, apenas conversar e pedir para ela não fazer de novo”. Ela respondeu: “Então, isso é brigar, mesma coisa”. Eu disse: “Nós estamos conversando agora, não estamos?”. Ela: “Sim”. Eu: “Então, nós não estamos brigando, conversar não é brigar”. (DC6)

Neste trecho, é possível entender o quanto essas crianças sentem medo e até já esperam ser repreendidas. Maria JP diz que se Baby Alive não parar de mexer no meu cabelo, vou dar uma bronca, xingar, evidenciando que o diálogo

humanizado em que todas as pessoas são consideradas capazes de pronunciar sua palavra, falar sobre si e sua realidade, provavelmente não está presente nas vidas delas como forma de resolução de conflitos e diferenças. Além disso, indica que, provavelmente, não compreendem o diálogo do contraditório como relação de respeito e sim como briga.

Algumas atitudes, ao mesmo tempo em que consistiam em resistência, em **luta por igualdade e por direitos**, usando o diálogo, envolviam opressão através de chantagens e ameaças para poder conseguir o que se queria. Maria JP parecia reproduzir o discurso de que tudo era de todo mundo e utilizar como argumento para conseguir que as outras crianças dividissem os brinquedos com ela. Quando não era suficiente, valia-se da relação de hierarquia das cuidadoras sobre as crianças para conseguir brincar também.

Taís (6 anos) trouxe para a mesa pequena um jogo da memória, Maria JP (8 anos) se aproximou e Taís puxou o jogo, disse que era dela e da irmã. A Maria JP respondeu que era de todo mundo, tentou puxar e disse que ia falar para tia Renata deixar ela de castigo. Eu disse: “Olha, eu acho que é mais legal jogar esse jogo com alguém, uma pessoa só não dá, vocês podem se divertir juntas”. [...]

Quando brincavam de bicicleta, a Baby Alive (4 anos) disse que a bicicleta era da Taís e a Maria JP disse que era de todo mundo, mas que quando fosse embora não podia levar. Me perguntou: “Eu posso levar alguma coisa daqui quando eu for embora?”. Eu respondi que não sabia. (DC2)

É algo comum as crianças dividirem brinquedos e itens de vestuário, não podendo levar consigo algumas coisas de uso coletivo quando são desacolhidas.

De acordo com o documento Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), deve-se garantir às crianças e aos adolescentes a liberdade, a privacidade, a individualidade e a intimidade que se concretizam, por exemplo, quando podem ter objetos pessoais, que se distingam dos coletivos, e possam usufruir deles. Além disso, o ambiente deve favorecer a formação da identidade, o que se dá a partir do respeito à singularidade e história de vida de cada um/a e de registros, inclusive fotográficos, sobre essa história e seu desenvolvimento (Brasil, 2009a).

Houve um momento em que o Paiva (10 anos) esbarrou na Deulaine (10 anos) e falou ríspido com ela, ela respondeu: “O espaço não é só seu, é de todos”. Eu aproveitei o momento para conversar com a Deulaine sobre o termo de consentimento. Disse: “Deulaine quero conversar um pouquinho com você, na semana passada conversei

com as outras crianças sobre a minha pesquisa, mas como você estava na sala com a sua mãe não quis atrapalhar”. A Maria JP (8 anos) neste momento interrompeu dizendo algo como: “É que ela vai brincar com a gente”. Deulaine respondeu: “Ela tá falando comigo, não com você, é minha terapia agora”. (DC6)

As crianças brigaram bastante nesse dia, gritavam, batiam umas nas outras porque queriam um mesmo brinquedo, ou o controle da TV, ou a almofada, ou ficar ao meu lado. As tias vinham gritar com elas e mandar pararem, ficarem sentadas, chamar para o banho, e colocar o Gabriel (1 ano) e a Bruna (2 anos) no cercadinho. (DC11)

Muitas vezes a forma de se conseguir algo que se queria era baseada em agressão física ou verbal, mostrando que o diálogo não era vislumbrado à primeira vista.

As relações de poder, em que as crianças estavam em um lugar desvantajoso, de opressão, ocorriam bastante através de castigos e proibições de atividades de livre expressão e que dificultavam o exercício da vocação de *ser mais*, que se caracteriza pela liberdade e pela libertação da condição de opressão (Freire, 2018) das crianças.

Lucas Neto (6 anos) estava no outro sofá e se sentou ao meu lado. Perguntou meu nome, eu respondi: “Camila”. Ele disse: “Você quer ser meu amigo?”. Eu falei: “Sim”. Ele: “Então você vai ter que fazer tudo o que eu fizer e deu uma cambalhota no sofá”. Eu disse: “Então não quero ser sua amiga. Amigo não precisa fazer tudo igual”. Ele disse: “Tá bom, então você quer brincar comigo?”. Eu disse: “Sim, mas tem que ser de coisas que podemos fazer aqui”. Ele disse: “Parkour pode”. E pulou no sofá. Eu disse que não podia. Ele falou de esconde-esconde. Perguntei para a tia Eduarda se podia, ela disse que não porque eles já precisavam ir se acalmando para dormir. Eu disse a ele que íamos ficar mais tranquilos agora. Ele ficou assistindo desenho na TV. (DC10)

Percebo que aqui também quase fiz uma ruptura no vínculo ou na possibilidade de brincar ao dizer que não queria ser amiga dele. Mas ainda assim, Lucas Neto insistiu ao fazer outra proposta que foi impossibilitada por regras da casa.

Com o conceito de *ser mais*, entendemos que Freire quer dizer que ninguém nasceu para *ser menos*, que deve ser em sua máxima potencialidade e expressividade. Percebe-se que Lucas Neto tem muita energia e precisa de atividades mais dinâmicas como parkour. Porém, ao não ter espaço para isso e não ser permitido, acaba fazendo outras atividades, ou fazendo do sofá um local de parkour e, na tentativa de exercer ou conquistar liberdade e de resistir contra a opressão, conseqüentemente é repreendido pelas cuidadoras.

Passados alguns minutos, as crianças chegaram, entraram na sala e me abraçaram. Maria JP (8 anos) disse: agora podemos brincar, vamos tia. Fomos para o fundo da casa, onde ficam os brinquedos. Cada uma queria brincar de uma coisa. Maria JP queria guache e eu disse que iria ver com as cuidadoras, uma delas respondeu que não pode, que é da Hadassa (funcionária) e é para usar só de fim de semana. Eu disse que iríamos brincar com outra coisa. [...] (DC2)

As crianças precisam e gostam, não só de brincar, mas de alguém que brinque ativamente e esteja com elas. Maria JP, que era a única criança que estava na casa a hora que cheguei, imediatamente quando as outras chegam, diz: “Agora podemos brincar”. Sendo assim, é algo pelo que anseia e proporciona-lhe prazer, alegria. Mas as possibilidades de brincadeira são limitadas, cerceando a liberdade e o *ser mais* das crianças. Por que ela precisou esperar as outras crianças chegarem? O brincar é algo planejado na rotina institucional? Qual função ele exerce?

Muitas vezes, momentos que deveriam ser de cuidado e prazerosos como as refeições, o banho e a hora de dormir, tornavam-se uma tarefa mecânica e tensa. Entende-se que a rotina de cuidar de várias crianças é cansativa e desgastante, mas o acolhimento prevê o cuidado das crianças e a oferta daquilo que o ambiente familiar não ofereceu, entretanto muitas vezes também é hostil. Muitas crianças aprenderam que amor e abuso coexistem e que este faz parte do amor, moldando as concepções adultas do que é o amor e levando a justificar quando os outros nos magoam, afirmando que apesar disso existe amor, mas a hostilidade não é amor e não se justifica (hooks, 2021).

Sendo assim, há a ânsia pela ludicidade por parte das crianças, a reprodução de opressões nos tempos e espaços de brincar e a carência de profissionais em instituições como essa que façam uma mediação do brincar e da ludicidade com experiências formativas de acolhimento.

A Taís (6 anos) deu um grito e começou a chorar. A tia Laura disse: “Vai lá ver o escândalo dela”. Eu fui no quarto conversar com ela, entender porque ela estava chorando. Ela começou a falar com a chupeta na boca, eu disse para tirar, senão não ia entender. Ela disse que a Maria JP (8 anos) era debochada e que ela ia assistir televisão, mas que ela não poderia porque estava de castigo. (DC6)

Paiva (10 anos) apareceu e fingiu que era um leão que ia pegar o Ricardo. Ficou com medo e subiu no meu colo, Baby Alive (4 anos) também. Ricardo imitou um cachorro ameaçando o Paiva. A tia Eduarda veio na sala e gritou mandando eles pararem. (DC10)

Parece existir uma relação hierárquica entre as profissionais que reflete a relação opressor-oprimido, que coloca as crianças em um nível abaixo nessa hierarquia. O desenho institucional exige essa hierarquia, entretanto, a falta de formação das profissionais que atuam neste tipo de instituição e a falta de estruturação das instituições que inclua uma dimensão pedagógica que traga a ludicidade em sua abordagem, constitui-se em obstáculo para relações dialógicas e libertadoras:

Tia Bebela percebeu que a Deulaine (10 anos) e a Taís (6 anos) não estavam na sala e perguntou onde estavam. Alguém respondeu que estavam no salão. Deulaine veio para a sala e a tia perguntou onde elas estavam, responderam que estavam no salão e a tia disse: “Quem deixou?” Ela respondeu: “A tia Hadassa”. “Mas nós somos as cuidadoras, se todos estão na sala, por que as bonitas têm que ficar lá? Nós é que temos que deixar”, disse a tia Bebela. (DC12)

Algumas atitudes da instituição estão perpassadas por concepções a respeito de papéis sociais e morais, regras, e uma ideologia do que seria um comportamento esperado para determinada idade e determinado gênero, que são impostos por um sistema social padronizado e dominante, procurando adequar as crianças e adolescentes a essas normas. Essas atitudes, em que se assume uma postura autoritária e de proibição, agem em função da alienação das crianças e adolescentes, negando e substituindo a representação que elas têm do mundo e o significado que atribuem a partir de sua própria vivência, da observação e do questionamento destas atitudes e regras (Prado, 2009).

A rigidez das normas, perpassando diversos momentos, muitas vezes impossibilita a existência da ludicidade, da livre expressão e da criatividade (Godinho, 1997).

Sendo assim, pensamos junto com Freire (1992) quando fala do contexto educacional, que há necessidade e urgência, também no contexto de acolhimento institucional, de formação permanente, científica, dos/das cuidadores/as, incluindo todos/as profissionais da instituição. Formação que inclua o gosto por práticas democráticas, dentre as quais a participação das crianças, adolescentes, e quando pertinente, de suas famílias nos rumos da instituição, visto que o conhecimento que as crianças e adolescentes têm sobre os ambientes em que vivem são de grande contribuição para a construção da identidade desses espaços (Reis, 2009).

A Associação Brasileira Terra dos Homens, na publicação *Do Abrigo a Família* (2002) afirma que o processo de reintegração familiar deveria ter início desde o acolhimento com a aproximação da criança com a família de origem e outras pessoas significativas para ela e compreender o que motivou o acolhimento, através da observação da relação entre a criança e a família, de visitas a domicílio e de entrevistas (Machado, 2021).

Gulassa (2005) elenca algumas ações exitosas nos trabalhos com famílias de crianças e adolescentes acolhidos:

Preparação dos funcionários para maior aceitação e acolhimento dos familiares; Maior flexibilidade no horário de visitas; Almoço dominical com e para os familiares; Saídas das crianças e adolescentes para finais de semana com os familiares; Telefonemas para a família e destas para seus filhos; Passeios a parques, teatros, com as famílias, crianças, adolescentes e profissionais do abrigo; Reuniões com realizações de gincana, oficinas de pipas, etc. para pais e filhos e para discussão de temas levantados pela família; Trabalho de mediação com profissionais especializados para reaproximação entre os familiares e seus filhos; Participação dos familiares nas reuniões da escola do filho; Capacitação dos profissionais para lidar com a violência doméstica; Supervisão para melhoria do trabalho com as famílias; Preparação para a construção de uma rede composta por famílias; Assistência jurídica para os familiares; Acompanhamento pós-desabrigamento por seis meses (p.17).

Freire (1992) nos alerta para o fato de que o/a opressor/a não liberta aqueles/as que oprime nem a si mesmo/a. Quem é capaz de propor a libertação a ambos/as é o/a oprimido/a, através de luta individual e coletiva que impeça o/a opressor/a de continuar oprimindo. Entretanto, questionamo-nos como as crianças e adolescentes podem fazer isso já que estão sob tutela e dependência dos/das adultos/as? Pensamos que precisam de outros/as adultos/as para participar com elas/es dessa luta, que se coloquem ao lado delas a favor da conscientização, da libertação e da humanização. Esses/as adultos/as podem ser as cuidadoras e profissionais da equipe técnica da instituição, bem como professores/as. A conscientização exige o desvelamento da realidade, uma nova percepção desta, que se autentica quando ocorre também, em dialeticidade, transformação da realidade (Freire, 1976 *apud* Freire, 1992).

Sendo assim, precisamos questionar por que ao invés de promover acolhimento e humanização, essas relações reproduzem opressões? Como as cuidadoras são orientadas e instruídas ao trabalho? Como a instituição organiza

o cuidado e as tarefas realizadas por cada um/a? Quais os pré-requisitos para ser cuidador/a, qual a formação que as/os profissionais da instituição recebem e como essa formação pode ocorrer de modo a contribuir com o acolhimento?

9. AFETOS COMPARTILHADOS, DEMANDADOS E NEGADOS

Muitos afetos puderam ser observados durante os encontros, entre as crianças, entre mim e as crianças, entre as cuidadoras e as crianças. Acreditamos que a relação de confiança mútua entre mim e as crianças e adolescentes foi estabelecida desde o princípio e se fortaleceu ao longo dos encontros porque houve compromisso e um combinado que foi cumprido, de estar lá com constância todas as quartas-feiras e brincar com elas e eles, com respeito, cuidado, amorosidade, sinceridade, acolhimento, presença e diálogo (Freire, 2018).

David (8 anos) quis me mostrar a casa e começou pela área externa, gramada, pedindo que todo mundo fosse atrás dele marchando, e fomos. Em seguida, mostrou a cozinha, os quartos, a sala e voltamos para a área externa, em que eles ficaram brincando de pular um arbusto. C.O.: Penso que este ato de me apresentar mostrar a casa significou mostrar o mundo deles/as e me permitir entrar nele. [...] A Baby Alive (4 anos) pediu colo algumas vezes, eu a peguei e a ajudei a fazer algumas coisas que os maiores faziam, como pegá-la embaixo dos braços e passá-la por cima do arbusto como se ela estivesse pulando. Quando perguntei qual era a brincadeira preferida, disseram que essa. Nessa brincadeira as crianças ensinaram umas às outras a como pular o arbusto da melhor forma. [...] Após o jantar, brincamos com bonecas (de colocar para dormir, dar comida, acordar para ir para a escola), de girar bambolês na cintura e jogá-los no chão para rolar, de escola (fazer lição) e de pular de cima das cadeiras. Nessa brincadeira, a Baby Alive se jogou várias vezes no meu colo sem avisar, com a coragem e a confiança de que eu ia pegá-la. (DC1)

David estabeleceu vínculo comigo assim que nos falamos e me apresentou o que estava sendo o lar dele naquele momento, me permitiu ter acesso aos espaços que as crianças habitam e o fez de maneira lúdica, marchando. Baby Alive também estabeleceu um vínculo já que veio no meu colo no primeiro encontro e na primeira brincadeira de pular arbustos, que a ajudei, a confiança pode ser construída, sendo visível na brincadeira em que ela pulava de uma cadeira em direção a mim, aparentemente sem medo de eu deixá-la cair. Sendo assim, as brincadeiras possibilitaram essa **convivência** e o estabelecimento de vínculo, **confiança** e a **amorosidade**.

Deulaine (10 anos) quis que eu lesse o diário dela, que estava em um papel bem pequeno e já utilizado para impressão anteriormente, eu li e devolvi. Maria JP (8 anos) foi buscar o caderno dela para me mostrar. Eu disse: "Que caderno caprichado! Parabéns!". (DC2)

Nesta situação percebe-se o vínculo e a confiança que Deulaine estabeleceu comigo por mostrar algo pessoal dela já no segundo encontro. Maria JP também demonstra ter estabelecido esse vínculo por achar importante me mostrar algo dela.

É nítido o quanto as crianças careciam de afeto físico e emocional e o quanto eu me senti mobilizada a oferecer aquilo que eu percebia que faltava. Assim, para além de brincar, diversas vezes peguei as crianças no colo, dei comida na boca, coloquei para dormir, conversei, mediei conflitos, abracei, dei beijo na testa, ajudei a escovar os dentes, a fazer lição, a ir ao banheiro, deixei mexerem no meu cabelo, fiz carinho no cabelo, elogiei quando saiam do banho ou quando mudaram o cabelo etc.

Dei um beijo na testa da Deulaine (10 anos) e fui no salão me despedir das outras crianças. Eu disse: “Estou indo já, amanhã eu volto tá?” e dei um beijo na testa de cada um/a. (DC4)

Depois do lanche eles quiseram brincar e eu disse que precisava conversar com eles primeiro. Então me sentei com eles nas cadeiras pequenas ao lado das mesinhas, no salão. Eu disse: “Vamos lá, eu estou vindo toda quarta aqui, certo?” O Paiva (10 anos) respondeu: “Não vai vir mais”. Eu disse: “Não, vou continuar vindo, mas assim, a tia Márcia me deixou vir aqui passar um tempo com vocês e eu preciso saber se vocês deixam também. Vocês sabem o que eu estou vindo fazer aqui?” Elas/es responderam: “Brincar, conversar”. Eu disse: “Isso! Eu estou vindo aqui porque estou fazendo uma pesquisa para entender quais brincadeiras vocês fazem, como é a vida de vocês aqui na casa, como vocês se entendem quando vocês brigam. Depois, essa pesquisa que estou fazendo vai virar um trabalho bem grandão, quase um livro, que vou apresentar lá na faculdade, na cidade de São Carlos”. David (8 anos) respondeu: “A gente pode ir?” Eu disse que ia ver se eles podem. (DC5)

A fala de Paiva supondo que eu não os visitaria mais me chamou atenção porque é como se ele esperasse e tivesse acostumado a romper vínculos, o que de fato aconteceu em sua história de vida algumas vezes, mas pode ter outra experiência nesse momento, embora em algum momento eu fosse embora. Nessa conversa também pude estabelecer um vínculo e confiança com as crianças pedindo permissão para acessar o mundo delas. Todas permitiram e tinham claro que eu estava ali para brincar e conversar. Assim, a **confiança** e a **amorosidade** foram processos educativos que emergiram logo no início da pesquisa e se solidificaram ao longo dela.

As crianças vieram me abraçar. Roberto (4 anos) pediu colo, eu peguei-o. Sentei-me no sofá, Baby Alive (4 anos) veio mexer no meu cabelo e Roberto também. Maria JP (8 anos) queria mexer no meu cabelo, começaram a puxar muito e eu falei que estava machucando. (DC6)

Baby Alive quis fazer uma trança em mim e eu deixei. Maria JP quis mexer na outra metade do meu cabelo e ficaram mexendo. (DC2)

Em seguida o David (8 anos) apareceu, me deu um abraço, quis que andássemos com os pés dele em cima dos meus e andamos um pouco, Paiva (10 anos) saiu e o David continuou a fazer o desenho. (DC6)

Fui ao quarto do Paiva e do David, perguntei se eles queriam que eu os cobrisse. Disseram que sim. Eu cobri o Paiva que já estava deitado e dei um beijo na testa. Depois o David e ele me abraçou apertado, não queria soltar, quando soltou, o Paiva também pediu um abraço e eu dei. Não quiseram que eu apagasse a luz. Fui ao quarto das meninas me despedir, dei um beijo na testa da Baby Alive (4 anos), depois da Maria JP (8 anos), a Taís (6 anos) pediu um abraço, eu fui dar e a Maria JP pediu também, eu dei. Por fim despedi-me da Deulaine (10 anos). Antes de elas dormirem, tia Renata fez uma oração com elas. Ouvi o Gabriel (1 ano) chorar e fui até o berço dele, fiz carinho na cabeça e no rosto, ele parou de chorar, mas não dormiu. (DC6)

Nos trechos acima fica claro o quanto as crianças demandavam afeto e necessitavam de carinho, de contato, de cuidado, era muito comum me abraçarem espontaneamente ou mexerem no meu cabelo. Todo mundo busca amor mesmo quando não há esperança de encontrá-lo (hooks, 2021). Entretanto, acredito que as crianças ainda tinham esperança e acreditavam no amor, já que ele aparece de diversas formas nas interações. Esse contato também apareceu através do colo que era muito requisitado, especialmente nos momentos de choro quase como uma solução mágica como é possível visualizar nos trechos abaixo, em que ficam destacados o **carinho**, a **amorosidade** e o **cuidado com o/a outro/a**.

O Roberto (4 anos) estava chorando, peguei ele no colo para acalmar, fui até o espelho do banheiro, tinha um em cada porta do armário do banheiro, e mostrei ele duplicado. Ele pediu para passar creme no cabelo, eu deixei e ele acalmou. (DC8)

Quando cheguei, a Bruna (2 anos) foi a primeira a vir até mim, sorriu e levantou os braços (pedindo colo). Ficou um pouco sentada no meu colo. [...] Ricardo (2 anos) veio pedir colo e eu o coloquei em uma perna e a Bruna em outra, mas ela começou a chorar. Então coloquei os dois no chão. [...] Tia Giovana chamou a Bruna para tomar banho, ela chorou muito, levei ela no colo, ela parou, mas chegando lá começou de novo. (DC13)

Tirei o Gabriel (1 ano) do cercadinho. Vanessa (16 anos) perguntou se eu tirei ele, eu disse que sim, porque dá dó ele sempre ficar lá. Ele ficou super feliz, andando, dançando. (DC18)

Além do colo, as conversas e o carinho também ajudavam a acalmar, como na situação a seguir:

Quando fui pegar minha bolsa no quarto para ir embora, a Baby Alive (4 anos) estava chorando e soluçando. Sentei-me ao lado dela e fiquei fazendo carinho na barriga dela e no cabelo, falei que ia passar, para ela respirar e aos poucos foi parando de chorar. Despedi-me das crianças na sala e das tias que estavam no quarto e na cozinha. Roberto (4 anos) disse: “Não vai embora, fica aqui, vamos brincar”. Eu disse que não podia, mas voltaria na quarta que vem. (DC9)

A Taís (6 anos) e a Maria JP (8 anos) me abraçaram dizendo que eu era mãe delas e a psicóloga perguntou: “Ela não é tia Camila?”. Elas responderam que sim. (DC3)

Essa fala das meninas e o contraponto da psicóloga foram importantes para que eu refletisse e elas também sobre o lugar que elas estavam me colocando, como me viam e o que esperavam de mim e para que os limites entre brincadeira e realidade ficassem bem claros. Em outra situação, a Bruna também se refere a mim como mãe e o contraponto da cuidadora se fez importante.

Depois da janta quiseram brincar, ajudei-os a lavar as mãos. Brincamos de pega-pega, eu, Baby Alive (4 anos), Ricardo (2 anos) e Milena (4 anos). Depois a Bruna (2 anos) também foi. Em um momento em que ela saiu correndo para outro lado e fui correr atrás do Roberto (4 anos), minutos depois ela estava chorando bastante e a tia Laura estava me procurando falando que ela me queria e falando “mã, mã” e que ela disse que eu não sou mamãe, sou tia Camila. Aí fui pegá-la e a tia Renata disse: “Olha aí, Camila, sua fia”. (DC15)

A figura materna também se destacou no momento da refeição, não só relacionada a mim ou a uma brincadeira.

“Olha tia (me mostrando o prato com metade da refeição já comida) vou ganhar uma mãe”. Eu disse: “Vai ganhar uma mãe?”. Ele falou: “Sim, porque tô comendo tudo”. Eu falei: “Ah, quem come tudo ganha uma mãe?”. Ele disse: “Sim”. Eu falei: “Ah entendi”. (DC15)

Por essa fala, pode-se entender que uma mãe, bem como outras coisas, é a recompensa para um comportamento dócil, considerado adequado. A falta dessa mãe para todos/a é sentida dolorosamente e aparece nas mais variadas situações de afeto negado, das quais emerge a **educação da saudade**, ou seja, as crianças aprendem à sua maneira e através das brincadeiras a lidar com a saudade de familiares, dos pertences e daquilo que não tiveram ou não foi vivido.

Foi possível observar o carinho e o cuidado da instituição para com as crianças, representada pelos/as profissionais na realização de festas de aniversário e surpresas em datas comemorativas como no Dia das Crianças, em que elas entregaram presentes, nas férias quando houve uma programação com várias atividades diferentes e passeios, quando um cuidador dava comida para as crianças, quando brincou de chefe de cozinha com as crianças ou quando uma cuidadora fez a janta e montou todos os pratos bem organizados e coloridos para as crianças. Sendo assim, o afeto compartilhado pode ser visto no **cuidado com o/a outro/a**, na **amorosidade** e no **carinho**, que foram processos educativos que se destacaram nesses momentos. Nós temos esperança no triunfo do amor e acreditamos que só ele cicatriza machucados passados. O amor é composto por ação, afeição, carinho, cuidado, reconhecimento, compromisso, respeito, confiança, honestidade e comunicação aberta. Amor não é nocividade, abuso e negligência (hooks, 2021).

Perguntei se já iam jantar mesmo, ela disse que a tia Renata chamou. Perguntei para a tia Renata e ela confirmou. Estava montando os pratos um por um, todos organizados. (DC15)

Hoje tinha um cuidador novo lá que revezava para dar comida para os pequenos. (DC16)

Hoje quando eu cheguei no abrigo as crianças tinham acabado de chegar. Na casa estavam a Márcia, a Hadassa, a Ana (assistente social), a tia Giovana e a tia Renata. Elas disseram para as crianças irem à caça ao tesouro procurar a surpresa. Havia pacotes na cama de cada criança e elas levaram para sala para abrir. Pediram ajuda para abrir alguns pacotes. Algumas crianças pegavam os presentes de outras crianças, eles e elas ganharam batedeira, kit de salão de beleza, areia, slime, ferramenta e ficaram brincando com os brinquedos. Também ganharam bastante doces, algumas crianças estavam fantasiadas porque foram assim na escola. (DC17)

Ele disse: “É nada, esse final de semana a gente brincou de chefe de cozinha, a gente fez até o chapeuzinho. Os pequenos ficaram aqui na mesa mexendo com coisas que não eram de faca e os maiores na pia e foi super legal, eu tenho brincado bastante com eles, eu sou da bagunça, vim aqui para fazer bagunça, eles gostam bastante”. Eu disse: “Que legal, eles precisam mesmo brincar bastante, ter esses momentos”. (DC20)

Ficamos esperando o tio João (motorista da casa) e as outras tias chegarem com as outras crianças, olhando pelo portão da garagem. Quando chegaram, pedimos silêncio para as crianças. Uma tia abriu a porta e dissemos: “Surpresa!” Começamos a cantar parabéns. David (8 anos) deu um sorriso, ficou surpreso. Paiva (10 anos) ficou sério, meio sem saber o que estava acontecendo, mas ficou ao lado do David durante o parabéns. Todo mundo foi abraçando o David e desejando

parabéns. As crianças pegaram pipoca e lembrancinhas. Fui cumprimentando-as e ajudando a sentarem, a pegar refrigerante e salgadinho. Roberto (4 anos) olhou para mim e disse: “Tia”. Eu respondi: “Oi”. Ele: “Você é linda”. Eu disse: “Você é que é lindo e abracei e dei um beijo na bochecha dele”. (DC9)

A brincadeira também exerceu papel importante na socialização e no **acolhimento** de pessoas recém-chegadas, como no caso do Marcelo, que pôde, através do futebol estabelecer um vínculo com crianças de idades próximas a dele.

A Bruna (2 anos) pediu água no copo dela e eu fui colocar na área externa onde fica o bebedouro. Lá estavam o Paiva (10 anos), a Deulaine (10 anos) e o Lucas Neto (6 anos) jogando bola e a Bruna ficou soltando bolhas de sabão enquanto a gente assistia eles e ela. Depois o Marcelo⁹ saiu da sala da Márcia e perguntaram se ele queria jogar, ele disse: “Se eu jogar vocês não aguentam”. Então, eles formaram times, o Marcelo com o Lucas Neto e o Paiva com a Deulaine, mas o Marcelo estava comendo pipoca então acabou se atrapalhando um pouco na hora de jogar, derrubava pipoca e o Paiva jogava bola bem forte no Lucas Neto. (DC17)

A despedida foi um momento difícil tanto para mim quanto para elas e eles, acredito. Ficava pensando em cada história de vida, no vínculo criado e no afeto compartilhado que se encerrariam ali, mas entendendo que era um momento necessário, já previsto e comunicado no início da pesquisa.

O Paiva disse “Tia como hoje é o último dia que você vai vir, você vai ficar mais tempo né, mais um pouco”. Eu disse: “Tá bom, posso ficar mais um pouquinho hoje sim”. [...] Me despedi do Paiva, depois fui ver onde estava o Lucas Neto, ele estava no quarto deitado e perguntando se eu voltaria, eu disse que talvez, mas que talvez eles já não estivessem mais lá quando eu voltasse, talvez já estivessem com a família ou em outra família legal. Ele pediu para eu contar uma historinha, mas eu disse que hoje não dava. Então, disse para ele ficar bem, para ele se cuidar, brincar bastante e estudar. (DC20)

Outro afeto que apareceu foi o sofrimento relacionado à separação de irmãos, em que um foi adotado e outro continuou acolhido na casa. Eram irmãos que tinham bastante vínculo e o que ficou na casa demonstrou ter ficado bastante abalado com essa ruptura.

Márcia me contou que David (8 anos) foi para adoção semana passada. Perguntei como o Paiva (10 anos) ficou e ela disse: “Eles estão preparados para essa situação, mas isso não significa que não

⁹ Marcelo é o nome fictício de um menino que chegou em uma semana em que a pesquisa já estava em andamento, mas na semana seguinte à sua chegada ele fugiu da casa de acolhimento.

tem sofrimento, né? Amanhã a família vai pegar o Paiva, vão passear e se despedir”. Eu perguntei: “A família não quis adotar o Paiva também?”. Ela: “Ah não é que não quis né Camila. Mas essa família só queria um porque já tem uma filha e o Paiva não quer ir. Ele disse que vai ficar aqui até 18 anos e morar com a tia Márcia (ela, a coordenadora da casa de acolhimento)”. Eu disse: “Ele tem medo de ir com alguma família?”. Ela disse que sim, tem muito medo. Falou que ele é muito difícil, vivia brigando com o David, dá muito trabalho. (DC10)

Ela disse que está difícil deixar eles juntos, que o Lucas Neto (6 anos) é difícil e que o Paiva ainda dá para conversar. Falei que parecia que o Paiva ficou assim principalmente depois de o David ter sido adotado. Ela concordou e disse que ele teve umas crises quando algumas crianças falaram que o David o deixou. (DC12)

Aconteceu também de eu não poder me despedir das crianças que foram desacolhidas durante a pesquisa porque não fui avisada em nenhum dos três desacolhimentos e senti não poder me despedir, apesar de saber do fluxo da casa. Tivemos que aprender a **educar a saudade**.

Freire (1992) utiliza o conceito “educar a saudade” para dizer da condição de exilado pela qual passou. Quem parte, assim como quem fica precisa educar a saudade no sentido de lidar com a dor da perda, com as lembranças, com os sentimentos, com os sonhos que acabam ficando para trás, inventar uma nova vida, viver o presente sem aquelas pessoas e lugares, no entanto sempre carregando consigo as memórias e os afetos.

10. JOGO DE PAPÉIS

Muitas brincadeiras reproduzem papéis adultos e relações cotidianas das crianças, como por exemplo brincar de escola, mãe e filha, entre outras. Entretanto, esses papéis ditos de adultos também eram realizados por essas crianças em seus lares ao cuidarem dos irmãos ou sobrinhos mais novos e se mantêm na casa de acolhimento. Portanto, ora fazem parte da fantasia, ora da realidade.

Maria JP (8 anos) cuidava dos sobrinhos (Ricardo (2 anos) e Roberto (4 anos)), colocava-os na bicicleta, na parte do guidão e dava ordens às meninas. Por exemplo, disse para a Taís (6 anos): “Coloca essa meia, não é pra ficar sem”. [...] (DC2)

Nesse trecho, Maria JP ao mesmo tempo em que brinca, desempenha papel real de cuidar dos sobrinhos e da colega Taís, não havendo diferenciação entre um momento e outro, destacando-se os processos educativos de **cuidado com o/a outro/a** e de **amorosidade**.

Eu, Baby Alive (4 anos), Maria JP (8 anos) e Taís (6 anos) brincamos de mãe e filha e surgiram conflitos entre a Taís e a Maria JP. Eu conversei com a Taís. Disse que a Maria JP tinha chegado essa semana na casa e que também estava triste de estar longe da família, para ela conversar com ela quando fizesse algo que ela não gosta, apenas dizendo “eu não gosto disso”, que não precisava xingar, nem gritar e que elas podiam ser amigas. E disse: “O que você acha?” Ela disse: “sim”. [...] Brincamos que elas iam na escola, voltavam e eu estava fazendo a janta, elas me contavam como foi na escola. Taís disse: “Finge que eu era a mais quietinha”. Eu disse: “É bom ser a mais quietinha?”. “Sim, porque você me dá mais coisas”, ela respondeu. Eu disse: “Ah, quem é boazinha ganha as coisas?” Ela respondeu: “Sim”. [...] Depois falei que eu ia embora, que a mãe ia trabalhar, fomos para a sala, a Baby Alive disse várias vezes: “Tchau mãe”. Eu respondia: “Tchau filha”. Despedi-me de todas/os. (DC2)

Já nos trechos acima, há a entrada das crianças no universo da fantasia, desempenhando papel de filhas. Os conflitos entre Taís e Maria JP me fizeram realizar um **diálogo** com elas, implicando em uma pausa na dimensão prazerosa da brincadeira para a **elaboração do conflito**. Além disso, a brincadeira de papéis influencia o desenvolvimento e, conseqüentemente, a personalidade, já que através do brincar, as crianças aprendem formas de ser e de agir diante das pessoas e das situações (Martins, 2006).

Também é possível perceber uma situação de opressão quando uma criança acredita que deve ser quieta e até mesmo passiva para ter recompensas por seu “bom comportamento”.

Maria JP (8 anos) estava lavando a louça na cozinha. Milena (4 anos) estava jantando na mesa. Perguntei a Maria JP: “Hoje você é a ajudante do dia?” Hadassa respondeu: “Ela ajuda porque ela sempre pede, se oferece para fazer essas coisas, ela gosta, então de vez em quando nós deixamos e ela lava direitinho”. Eu disse: “Ah entendi, legal”. [...] Maria JP se sentou ao meu lado e me abraçou, deitou-se no meu colo e disse: “Cheguei agora do serviço”. Eu disse: “Ah é? você lavou toda louça?” Ela disse: “Sim”. Eu falei: “Que legal. Mas saiba que você não é obrigada a fazer isso, as tarefas de casa devem ser divididas entre todos. Eu sei que você gosta, mas as pessoas vão gostar de você mesmo que você não faça isso, tá bom?” Ela ficou quieta, parecia estar pensativa. (DC10)

Nesse trecho, percebe-se como a fantasia e a realidade estão misturadas, já que Maria JP lava louça “de verdade”, ou seja, realiza tarefas de casa, mas envolve fantasia quando, ao chegar na sala, diz que chegou do serviço, algo relacionado à vida adulta. Nesta brincadeira, aprende-se a divisão de tarefas, a **colaboração** e a consciência da **responsabilidade sobre as tarefas de casa**. Além disso, através das brincadeiras e das interações podemos conhecer bastante da história de vida das crianças.

Eu disse que iríamos brincar com outra coisa. Taís (6 anos) propôs de brincarmos de escolinha e queria ser a professora, Maria JP (8 anos) também queria, então eu disse que podiam ter duas professoras. Por fim, a Maria JP decidiu ser diretora. Sentei-me um pouco com a Taís na mesa grande e abrimos um livro didático que ela pegou em uma estante junto de outros livros. (DC2)

Sentei-me em um banquinho na área em frente a sala para observar Baby Alive (4 anos), Milena (4 anos) e Ricardo (2 anos) que estavam brincando. Baby Alive era a mãe e dizia para eles: “Fiquem sentadinhos aí que vou ver quem vai comigo”. Estava com o carrinho de compras. Disse: “Milena pode vir comigo no mercado comprar chocolate; Ricardo pode vir comigo no mercado comprar chocolate”. Eles se levantaram e foram. Ela disse: “Não, é para vocês esperarem sentados”. E ele e ela responderam: “Vamos no mercado comprar chocolate”. (DC14)

Nas duas situações ocorre o jogo protagonizado ou jogo de papéis, em que as crianças brincam de ser adultas, tomando como referência as figuras que já conhecem, assumindo papel de professora e de diretora e, no segundo trecho, Baby Alive assume o papel de mãe e Ricardo e Milena de filho e filha em uma brincadeira de ir ao mercado, em que seria escolhido/a quem iria de acordo com o comportamento de ficar sentado/a aguardando. Essa fala provavelmente foi

dita por um adulto e foi reproduzida, mas na dinâmica da brincadeira ensina as crianças a **esperarem**, ter paciência. Por isso, é durante o brincar que as crianças têm a possibilidade de elaborar hipóteses e enfrentar desafios colocados pelas pessoas e pela realidade que as cercam. Enquanto brincam e desenvolvem sua imaginação, também constroem relações reais entre si e instituem regras de convívio, reiteram e alteram a realidade conforme suas necessidades (Wajskop, 2007).

Existe no senso comum a ideia de que em grupos socialmente marginalizados não se aprende nada e que é um público “sem cultura”, partindo da ideia de que ter cultura é consumir a cultura dominante eurocêntrica. Entretanto pudemos perceber que as crianças se educaram mutuamente durante a convivência, em experiências concretas e as brincadeiras, em vivências significativas (Oliveira *et al.*, 2013).

Através das brincadeiras, as crianças puderam aprender coisas novas, a respeitar os limites do outro, a acolher, a dividir objetos e ceder em algumas situações, a respeitar as diferenças, a se divertir juntas e de diversas maneiras, enfim, a conviver. Nas relações cotidianas como na hora da janta, do banho, de dormir e mesmo nas brincadeiras também aprenderam a cuidar umas das outras, a ter responsabilidades, a seguir, mas também, quando necessário, flexibilizar regras, a respeitar as cuidadoras, a esperar e ter paciência, a receber carinho, resolver conflitos, dialogar.

Essas aprendizagens configuram-se enquanto processos educativos, visto que se originam da interação proporcionada por práticas sociais como o brincar, contribuindo para a sobrevivência e a humanização das crianças e para o compartilhamento de valores, significados e ensinamentos.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as escassas pesquisas relativas ao brincar no acolhimento institucional de crianças e adolescentes, entendemos que essa pesquisa configura entre as pioneiras no estudo de processos educativos nesses espaços, contribuindo para o olhar, a prática profissional e futuras pesquisas neste âmbito.

Entendemos que o brincar é um direito previsto por lei que exerce papel fundamental na garantia de um período primordial da vida, que é a infância, bem como no desenvolvimento e na personalidade dos indivíduos, devendo ser garantido pela família, pelo Estado e pela sociedade.

Respondendo ao questionamento proposto pela pesquisa e que sustenta os objetivos do estudo **“Quais os processos educativos decorrentes da prática social do brincar de uma casa de acolhimento de crianças e adolescentes?”**, entendemos que o brincar se mostrou uma prática social, da qual decorreram diversos processos educativos como **colaboração, responsabilidade sobre as tarefas de casa, cuidado com o/a outro/a, elaboração de conflitos, diálogo, educação da saúde, acolhimento, confiança, amorosidade, carinho, luta por igualdade e por direitos, convivência, esperar, respeito, companheirismo e unidade na diversidade**, evidenciando-se enquanto atividade humanizadora, libertadora, dialógica que permite às crianças o exercício de *ser mais*, de ser quem desejam ser, de ir além das situações desumanizantes e opressoras que marcaram suas histórias. Além disso, através do brincar pudemos conhecer mais sobre as crianças, suas histórias de vida e compreender a leitura que fazem da realidade.

Portanto, a interação entre as crianças, especialmente durante o brincar, mostrou-se um terreno fértil para a pesquisa com crianças, visto que se expressam livremente nas brincadeiras, demonstrando suas visões de mundo, suas angústias, seus desejos, trazendo aspectos de suas histórias e a reprodução de relações.

As relações entre as crianças, entre mim e as crianças e entre a instituição e as crianças também deram origem a processos educativos, destacando-se em diversos momentos o **cuidado com o/a outro/a** e a **amorosidade**, evidenciando a importância da instituição no acolhimento, na humanização na garantia dos direitos das crianças e adolescentes, considerando que a institucionalização representa uma marca profunda na vida delas/es.

Procuramos, durante a pesquisa, considerar as crianças enquanto protagonistas, não só das brincadeiras, como também de suas vidas, facilitando esse processo através do diálogo, da confiança, do acolhimento e da amorosidade, entendendo que estes são elementos que complementam a ciência, a rigorosidade da pesquisa com as pessoas. Sendo assim, é uma pesquisa que se destaca por entender as crianças como detentoras de valiosos saberes e capazes de fazerem uma leitura de sua realidade, algo presente apenas recentemente nas pesquisas com crianças e que deve constar em futuras pesquisas.

Colocar-me a partir do lugar das crianças, permitiu compreender e denunciar a opressão que sofrem em diversas esferas, uma opressão que muitas vezes é naturalizada. As crianças ao terem espaço para falar e se expressar pela brincadeira podem dialogar sobre aquilo que faz parte de suas vidas, ressignificar suas histórias e resgatar a dimensão da humanidade que tinha sido retirada através da opressão.

Puderam ser observadas relações opressoras entre as crianças quando usavam de poder para obter alguma vantagem, podendo ser uma reprodução de relações com os/as adultos/as e partindo da instituição no que diz respeito a limitar algumas atividades, escolhas e expressão de individualidade ou no modo de tratamento. Entretanto, nas mesmas relações, houve um movimento das crianças no sentido de libertação e superação da condição de opressão bem como a resolução de conflitos, o que se entende como fundamental para a humanização.

Para superar a condição opressora das relações, entendemos como importante a prática da escuta, do acolhimento e do diálogo entre todas as pessoas, promovendo uma convivência pautada pelo respeito, pela empatia, pela amorosidade e pela aposta no *ser mais* de cada um/a que deve ser conquistada coletivamente. Para isso, faz-se necessário, ainda, a aposta em formações permanentes para as/os profissionais da casa, tendo em vista uma educação e um cuidado humanizadores. Para outras pesquisas, ouvir as/os profissionais da casa também seria de grande importância para, pensando nos desafios e potencialidades da instituição, poder realizar transformações no sentido da humanização de todas/os.

Vimos a evolução do lugar social da criança e os avanços legais ocorridos ao longo dos anos, havendo importante avanço na garantia dos direitos da criança e do adolescente, principalmente com o ECA. Entretanto, entendemos que há muito ainda a ser feito para que todas as crianças estejam protegidas e com seus direitos todos garantidos. Vislumbramos como importante no trabalho em acolhimento institucional a articulação de rede e a participação mais efetiva do Sistema de Garantia de Direitos, em que a criança seja protegida, mas haja também um trabalho que se realize intensamente com as famílias, garantindo o direito à convivência familiar e comunitária. Fica como sugestão para futuras pesquisas e para a atuação profissional de psicólogos/as e assistentes sociais, a investigação e a prática do trabalho com as famílias.

Outra sugestão para futuras pesquisas é buscar conhecer a realidade dos Serviços de Acolhimento Institucional (SAI) em gênero, etnia, localização geográfica, motivos do acolhimento, para entender suas peculiaridades e os determinantes históricos e sociais. Essa caracterização possibilita a análise e compreensão da realidade social em que vivemos e na qual essas crianças estão inseridas e que contribui para que a realidade do acolhimento seja como é, para que haja mais de 30 mil crianças nesta condição e permite pensar em quais as políticas públicas mais urgentes (Assis; Farias, 2013).

Ressaltamos os limites da pesquisa, dado o curto período de inserção em campo e a realidade particular de uma única instituição, possibilitada pelo mestrado bem como no que diz respeito ao referencial teórico, tendo em vista o a prevalência dos autores ditos clássicos e mais citados, que acabam sendo os europeus, embora tenhamos valorizado e utilizado referências do Sul global. Sendo assim, destacamos a importância de um tempo maior para a pesquisa, de apresentação dos autores e das autoras do Sul global, decoloniais e contracoloniais na graduação e na pós-graduação, bem como de diálogos constantes entre comunidades e acadêmicas/os.

Apesar dos limites, a grande contribuição desta pesquisa é identificar que a ludicidade precisa estar mais presente nas rotinas das instituições de acolhimento, fazendo parte do planejamento, sendo fundamental para o cuidado humanizado, para o pleno desenvolvimento, a libertação e a emancipação das crianças e adolescentes. Deste fato decorre a importância de serviços como esse terem profissionais com formações que garantam uma abordagem que

articule componentes de áreas como a psicologia e a educação em articulação com a abordagem do brincar, do jogo e da ludicidade como fenômenos fundamentais das políticas de acolhimento institucional.

A equipe técnica e as cuidadoras têm um papel fundamental na vida das crianças e adolescentes institucionalizados/as, tendo em suas mãos a possibilidade de impactar positivamente a vida delas/es e ser uma referência de amorosidade, cuidado e acolhimento. Assim como as profissionais podem transformar a vida das crianças e adolescentes, esta pesquisa também tem a potencialidade de transformar essas vidas, podendo impactar na forma de trabalho de instituições de acolhimento e na formulação ou reformulação de políticas públicas, bem como servir de inspiração para outras pesquisas.

Para além do compromisso social e ético da pesquisa, existe um processo formativo humanizador que ocorre ao longo da pesquisa. Realizar esse estudo me impactou profundamente, já que me senti afetada pelas dores das crianças e adolescentes, além de gerar um sentimento de impotência diante da realidade. Entretanto, estar presente na vida delas e poder compartilhar momentos de diálogo e amorosidade também me transformaram e despertaram a esperança de uma vida melhor para todas elas bem como serviram de inspiração para ações, pesquisas e trabalhos futuros. Em uma pesquisa como esta não tem como não afetar e não sair afetada, porque convivência, implicação social e amorosidade exigem que estejamos presentes de corpo e alma.

Que a dor não nos paralise, mas nos impulse a lutar pela transformação social e pela garantia de direitos e uma vida digna para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA PELA INFÂNCIA. SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR. s.d. Disponível em: <https://semanadobrincar.org.br/>. Acesso em: 24 set. 2024.

ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ASSIS, S. G; FARIAS, L. O. P. **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.
BECCHI, E. Retóricas de Infância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 63-195, 1994.

BENJAMIN. W. **A criança, o brinquedo e a educação**. Tradução. Marcos Vinicius Mazzari. Sao Paulo: Summus, 1984.

BIANCHINI, L. G. B.; ARRUDA, R. B.; GOMES, L. R. **Ludicidade e Educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, 2002.

BOYDEN, J.; ENNEW, J. **Children in focus: a manual for participatory research with children**. Stockholm: Save the Children Sweden, 1997.

BRACHT, V. Educação Física escolar e lazer. *In*: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (Orgs.). **Lazer, recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 147-172.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8069**, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Toda%20crian%C3%A7a%20ou%20adolescente%20tem,pessoas%20dependentes%20de%20subst%C3%A2ncias%20entorpecentes. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: MDS, 2014. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Orientações técnicas:** serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, Brasília: CNAS, Conanda, 2009a. Disponível: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

_____. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.** Brasília, 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário.** Campinas: Papirus, 1993.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens:** A máscara e a vertigem. 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

CAMARGO, L. O de L. **O que é lazer.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CAMPOS, M. M. Prefácio, 1995. *In:* WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

COALIZÃO Família acolhedora. A história do acolhimento no Brasil. 2021. Disponível em: <https://familiaacolhedora.org.br/artigos/a-historia-do-acolhimento-familiar-no-brasil/>. Acesso em: 24 set. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Unidades de Acolhimento e Famílias Acolhedoras.** Brasília: CNJ, 2022. Disponível: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/04/dnpi-eixo-4-v4.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

CNJ. Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA). Brasil, 2024. Disponível: <https://sti.tjms.jus.br/confluence/pages/viewpage.action?pageId=167970309>. Acesso em: 24 set. 2024.

COPIT, M.; PATTO, M. H. S. A criança objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 6-9, 1979.

COSTA, S. A. Diário de campo como dialética intersubjetiva. *In:* WHITAKER, D. C. A.(org.). **Sociologia rural:** questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 151-157.

COUTINHO, S. S.; MAIA, L. F. S. Os conteúdos culturais do lazer. *In:* PIMENTEL, G. G. de A. **Recreio nas férias:** reconhecimento do direito ao lazer. Maringá: Eduem, 2009. p. 27-49.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 69-78.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. p. 1-17.

DURNING, P. Toute institution accueillant et soignant des enfants est-elle potentiellement maltraitante? *In*: GABEL, M; JÉSU, F; MANCIAUX, M. (orgs.). **Maltraitements institutionnels: accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter**. Paris: Fleurus, 1998.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ERMEL, L. H. N. Apresentação. *In*: RIZZINI, I. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-13.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Editores/Autores Associados, 1986.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 03-10, 1986.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

FERNANDES, N. O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. 2007. p. 245-275.

FIORI, E. M. **Educação e Política: Textos escolhidos – volume 2**; coordenação: Otilia Beatriz Fiori Arantes. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e Prática da Educação Física. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.

FREUD, S. **História de uma neurose infantil** ("O homem dos lobos"): além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. Uma dificuldade da psicanálise (1917). *In*: FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. p. x-x.

GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. p. 49-68.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. p. 69-92.

GODINHO, M. T. Apresentações. O abrigo: ruptura com antigas práticas. *In*: MARICONDI, M. A. **Falando de abrigo**: cinco anos de experiência do Projeto Casas de Convivência. São Paulo: FEBEM. 1997.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONÇALVES JUNIOR, L. Dialogando sobre a capoeira: Possibilidades de intervenção a partir da Motricidade Humana. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3, p.700-707, 2009.

GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 3ª. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

GULASSA, M. L. C. R. (coord.). **O abrigo como possibilidade**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa e Fundação Abrinq, 2005. 38p. (Relatório de Sistematização de Mesas de Trabalho). Disponível: https://amavi.org.br/arquivo/areas-tecnicas/assistencia-social/2011/publicacao_abrigos.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

HENARES DE MELO, M. C.; CRUZ, G. de C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

HOOBS, B. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JESUS, N. F. de. **O movimento nacional de meninos e meninas de rua (MNMMR)**. S.d. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2021/05/TEXT0-MOVIMENTO-NACIONAL-MENINOS-E-MENINAS-DE-RUA-Neusa-Francisca.pdf> Acesso em: 24 Set. 2024.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDSDOWN, G. Children's rights. *In*: MAYALL, Berry (org.). **Children's childhoods: observed and experienced**. Londres: Falmer, 1994. p. 33-45.

_____. Children's rights to participation: a critique. *In*: CLOKE, C.; DAVIES, M. (orgs.). **Participation and empowerment in child protection**. Chichester: John Wiley & Sons, 1995. p. 19-38.

LANGSTED, O. **Valuing quality-from the child's perspective**. Danish, Danish Social Science Research Council and the Danish Ministry of Social Affairs, 1994.

LIRA, P. P. B. de; PEDROSA, M. I. Processos de Significação sobre Família em Brincadeiras de Crianças em Acolhimento Institucional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Pernambuco, v. 32, n. 3, p. 1-9, 2016.

MACHADO, V. R. **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: a difícil implementação dos princípios do ECA**. Curitiba: CRV, 2021.

MALINOVSKI, B. **A vida sexual dos selvagens**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MARICONDI, M. A. **Falando de abrigo: cinco anos de experiência do Projeto Casas de Convivência**. São Paulo: FEBEM. 1997.

MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da animação**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1997.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: ARCE, A; DUARTE, N. (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. x-x.

MELLO, M. A. Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos "brincadeira" e "jogo" no Brasil. **Educação em Revista**, v. 39, n. 39, p. 1-24, 2021.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-112.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, João Pessoa, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014.

OLIVEIRA, M. W.; RIBEIRO JUNIOR, D.; SILVA, D. V. C.; SOUSA, F. R.; VASCONCELOS, V. O. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.113-141.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.29-46.

OLIVEIRA, R. C. S. **Quero voltar para casa**: o trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigos. São Paulo: AASPTJ/SP, 2007. p. 52-73. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro6.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

OLIVIER, G. G. F. Lúdico e Escola: entre a Obrigação e o Prazer. *In*: MARCELINO, N. C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 15-24.

PANCERA, C. Semânticas de Infância. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, p.97-104, 1994.

PEREIRA, M. A. "Brincar". *In*: COUTINHO, L. (org.). **Educação e sensibilidade**: encontro com a professora Maria Amélia Pereira. Brasília: Editora da UnB. p. 64.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. p. x-x.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. p. x-x.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, Patrícia. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. p. x-x.

REIS, M. Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. p. x-x.

RIZZINI, I. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, V. O. R. **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil: um estudo bibliográfico**. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SARMENTO, M. J. PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança, Bezerra, 1997, p.7-30.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B.(orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas de infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SILVA, K. M. M; VASCONCELOS, V. O. de. As rodas de conversa como instrumento metodológico na educação de jovens e adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 8, n.13, p. 1-11, 2019.

SILVA, P. B. G. E; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 53-92, 2007.

SILVA, M. R. Eventos-campos. Um relato de experiência do fazer investigativo com crianças da Zona da Mata canavieira pernambucana. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 131.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 49-64, 2005.

LIMA, M. S. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 73-80, 1979.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. Os ventos do norte não movem moinhos. *In*: RIBEIRO, T; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?**. 1ª ed. Rio de Janeiro. Ayvu, 2018, p.143-162.

TEDRUS, D. M. A. S. **A relação adulto-criança**: um estudo antropológico em creches e escolinhas de Campinas. 1987. 198 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

APÊNDICES

Apêndice A- Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (016) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016)

(Para os responsáveis das crianças participantes)

Eu, Camila de Carvalho Cordeiro Portella, psicóloga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), venho por meio deste documento, pedir autorização para que as crianças acolhidas possam participar da pesquisa **“Corpos Acolhidos: Processos Educativos nas Práticas de Lazer de uma Casa de Acolhimento de Crianças e Adolescentes”**. A pesquisa tem por objetivo identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social de lazer da Casa de Acolhimento, mapear quais brincadeiras as crianças criam a partir dessa prática e como resolvem os conflitos entre elas. Para isso vou realizar observação de momentos de lazer, rodas de conversa e brincadeiras. Minhas observações ocorrerão uma vez por semana, em horário a combinar, durante quatro meses, de julho a outubro de 2023. As observações e rodas de conversa durarão, em média, uma hora e meia. Solicito permissão para observação, gravação de vídeo, fotografias ou áudio referente às atividades propostas para as crianças, que acontecerão em dias e horários a combinar. Esclareço que a participação na pesquisa pode gerar constrangimento e desconforto relacionados ao compartilhamento de experiências da história de vida, sobretudo situações de violências e opressões que possam evocar experiências traumáticas. Cabe ressaltar que serão tomadas providências para minimizar esses riscos, buscando criar ambientes acolhedores e dialógicos, deixando-a(o) confortável para interromper e/ou suspender sua participação sempre que julgar necessário. Além disso, há o risco de vazamento de informações e de identidade. Para prevenir este risco, todas as crianças terão um nome fictício criado por elas, todos os áudios, gravações e registros ficarão sob exclusiva responsabilidade minha sendo arquivados em meu computador pessoal e compartilhados somente com a equipe envolvida na pesquisa. O compartilhamento dos dados não será realizado virtualmente, uma vez que todos os dados deverão ser apagados de todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Será feito o download dos dados, não sendo mantidos em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados serão armazenados por 5 anos e depois serão descartados.

Além disso, conversarei e explicarei para todos/as os/as funcionários/as da casa e envolvidos/as a importância de garantir o sigilo. Como ainda temos casos de covid-19, para evitarmos transmitir o coronavírus vamos usar máscara, álcool gel, limpar os materiais e manter uma distância. A participação das crianças nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser

utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área do Acolhimento Institucional e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e identificação de alternativas que contribuam para o cuidado de crianças em acolhimento e suas formas de resistência e superação de conflitos. Realizarei o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa. A participação das crianças é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Além disso, é previsto o direito do responsável e do participante de buscarem indenização caso se sintam prejudicados. Aos participantes da pesquisa é garantida assistência integral e gratuita. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação com a pesquisadora, ou com a Instituição de acolhimento. É importante frisar que toda a pesquisa acontecerá na Casa de Acolhimento, e ela deverá participar normalmente das atividades, porém caso decida não participar da pesquisa apenas não serão utilizados seus dados. Ressaltamos a importância de você guardar uma via deste documento, que também será por mim e por você assinado, em seus arquivos pessoais para posteriores consultas e esclarecimentos, mas caso seja perdido é possível recuperá-lo entrando em contato com a pesquisadora que lhe enviará novamente o documento. Todos os funcionários, responsáveis e crianças participantes receberão uma via assinada do termo. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação delas agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se comigo (Camila de Carvalho Cordeiro Portella) pelo telefone (XX) XXXXXXXXXX ou pelo e-mail XXX@XXX.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do país, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do Campus São Carlos), no endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - cep: 13.565-905 - São Carlos, SP. Email: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa, dos objetivos, riscos e benefícios e concorda de livre e espontânea vontade com a participação das crianças como colaboradoras? () SIM () NÃO

Nome do/a participante

Assinatura do/a responsável

Assinatura da Pesquisadora

Camila de Carvalho Cordeiro Portella (RG: / CPF: / Tel.: / e-mail: /aluna regular do PPGE/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior PPGE/UFSCar.)

Cidade, ____ / ____ / ____ .

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (016) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016)

(Para os responsáveis das crianças que poderão participar de forma indireta)

Eu, Camila de Carvalho Cordeiro Portella, psicóloga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), venho por meio deste documento, pedir autorização para que as crianças e adolescentes acolhidas/os, que não participarem de maneira direta da pesquisa, por não se enquadrarem no público-alvo, mas que tenham interação com aquelas que vão participar, possam ser mencionados/as, através de nomes fictícios, na pesquisa **“Corpos Acolhidos: Processos Educativos nas Práticas de Lazer de uma Casa de Acolhimento de Crianças e Adolescentes”**. A pesquisa tem por objetivo identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social de lazer da Casa de Acolhimento, mapear quais brincadeiras as crianças criam a partir dessa prática e como resolvem os conflitos entre elas. Para isso vou realizar observação de momentos de lazer, rodas de conversa e brincadeiras. Minhas observações ocorrerão uma vez por semana, em horário a combinar, durante quatro meses, de julho a outubro de 2023. As observações e rodas de conversa durarão, em média, uma hora e meia. Solicito permissão para observação, gravação de vídeo, fotografias ou áudio referente às atividades propostas para as crianças, que acontecerão em dias e horários a combinar. Esclareço que a participação na pesquisa pode gerar constrangimento e desconforto relacionadas ao compartilhamento de experiências da história de vida, sobretudo situações de violências e opressões que possam evocar experiências traumáticas. Cabe ressaltar, que serão tomadas providências para minimizar esses riscos, buscando criar ambientes acolhedores e dialógicos, deixando-a(o) confortável para interromper e/ou suspender sua participação sempre que julgar necessário. Além disso, há o risco de vazamento de informações e de identidade. Para prevenir este risco, todas as crianças terão um nome fictício criado por elas, todos os áudios, gravações e registros ficarão sob exclusiva responsabilidade minha, sendo arquivados em meu computador pessoal e compartilhados somente com a equipe envolvida na pesquisa. O compartilhamento dos dados não será realizado virtualmente, uma vez que deverão ser apagados de todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Será feito o download dos dados, que serão armazenados por 5 anos e depois serão descartados.

Além disso, conversarei e explicarei para todos/as os/as funcionários/as da casa e envolvidos/as a importância de garantir o sigilo. Como ainda temos casos de covid-19, para evitarmos transmitir o coronavírus vamos usar máscara, álcool gel, limpar os materiais e manter uma distância. A participação das crianças nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser

utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área do Acolhimento Institucional e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e identificação de alternativas que contribuam para o cuidado de crianças em acolhimento e suas formas de resistência e superação de conflitos. Realizarei o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa. A participação das crianças é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Além disso, é previsto o direito do responsável e do participante de buscarem indenização caso se sintam prejudicados. Aos participantes da pesquisa é garantida assistência integral e gratuita. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação com a pesquisadora, ou com a Instituição de acolhimento. É importante frisar que toda a pesquisa acontecerá na Casa de Acolhimento, e ela deverá participar normalmente das atividades, porém caso decida não participar da pesquisa apenas não serão utilizados seus dados. Ressaltamos a importância de você guardar uma via deste documento, que também será por mim e por você assinado, em seus arquivos pessoais para posteriores consultas e esclarecimentos, mas caso seja perdido é possível recuperá-lo entrando em contato com a pesquisadora que lhe enviará novamente o documento. Todos os funcionários, responsáveis e crianças participantes receberão uma via assinada do termo. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação delas agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se comigo (Camila de Carvalho Cordeiro Portella) pelo telefone ou pelo e-mail.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do país, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do Campus São Carlos), no endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - cep: 13.565-905 - São Carlos, SP. Email: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa, dos objetivos, riscos e benefícios e concorda de livre e espontânea vontade com a participação das crianças e adolescentes como colaboradoras? () SIM () NÃO

Nome do/a participante

Assinatura do/a responsável

Assinatura da Pesquisadora

Camila de Carvalho Cordeiro Portella (RG: _ / CPF: _ / Tel.: _ / e-mail: _ /aluna regular do PPGE/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior PPGE/UFSCar)

Cidade, ____ / ____ / ____ .

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (016) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016)

(Para todos/as funcionários/as da Casa de Acolhimento)

Eu, Camila de Carvalho Cordeiro Portella, psicóloga e mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), venho por meio deste documento, solicitar a permissão de mencionar você, com um nome fictício, na pesquisa **“Corpos Acolhidos: Processos Educativos nas Práticas de Lazer de uma Casa de Acolhimento de Crianças e Adolescentes”** caso você venha a participar eventualmente dos momentos da pesquisa. A pesquisa tem por objetivo identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social de lazer da Casa de Acolhimento, mapear quais brincadeiras as crianças criam a partir dessa prática e como resolvem os conflitos entre elas. Para isso vou realizar observação de momentos de lazer, e rodas de conversa. Minhas observações ocorrerão uma vez por semana, em horário a combinar, durante quatro meses, de julho a outubro de 2023. As observações e rodas de conversa durarão, em média, uma hora e meia. Solicito permissão para observação, gravação de vídeo, fotografias ou áudio referente às atividades propostas para as crianças, que acontecerão em dias e horários a combinar. Esclareço que a participação na pesquisa pode gerar constrangimento e desconforto relacionadas ao compartilhamento de experiências da história de vida, sobretudo situações de violências e opressões que possam evocar experiências traumáticas. Cabe ressaltar, que serão tomadas providências para minimizar esses riscos, buscando criar ambientes acolhedores e dialógicos, deixando-a(o) confortável para interromper e/ou suspender sua participação sempre que julgar necessário. Além disso, há o risco de vazamento de informações e de identidade. Para prevenir este risco, todas/os as crianças, adolescentes e funcionários/as terão um nome fictício criado por cada um/a, todos os áudios, gravações e registros ficarão sob exclusiva responsabilidade minha sendo arquivados em meu computador pessoal e compartilhados somente com a equipe envolvida na pesquisa. O compartilhamento dos dados não será realizado virtualmente, uma vez que todos os dados deverão ser apagados de todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados serão armazenados por 5 anos e depois serão descartados. Além disso, destaco a importância de garantir o sigilo.

Como ainda temos casos de covid-19, para evitarmos transmitir o coronavírus vamos usar máscara, álcool gel, limpar os materiais e manter uma distância. A participação das crianças nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área do Acolhimento Institucional e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e identificação de alternativas que contribuam para o cuidado de

crianças em acolhimento e suas formas de resistência e superação de conflitos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa. A participação das crianças é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Além disso, é previsto o direito do responsável e do participante de buscarem indenização caso se sintam prejudicados. Aos participantes da pesquisa é garantida assistência integral e gratuita. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação com a pesquisadora, ou com a Instituição de acolhimento. É importante frisar que toda a pesquisa acontecerá na Casa de Acolhimento, e todos/as deverão participar normalmente das atividades, porém caso decida não participar da pesquisa apenas não serão utilizados seus dados. Ressaltamos a importância de você guardar uma via deste documento, que também será por mim e por você assinado, em seus arquivos pessoais para posteriores consultas e esclarecimentos, mas caso seja perdido é possível recuperá-lo entrando em contato com a pesquisadora que lhe enviará novamente o documento. Todos os funcionários, responsáveis e crianças participantes receberão uma via assinada do termo. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação delas agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se comigo (Camila de Carvalho Cordeiro Portella) pelo telefone ou pelo e-mail.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do país, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do Campus São Carlos), no endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - cep: 13.565-905 - São Carlos, SP. Email: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa, dos objetivos, riscos e benefícios e concorda de livre e espontânea vontade com a menção de seu nome fictício na pesquisa? () SIM
() NÃO

Assinatura do/a funcionário/a

Assinatura da Pesquisadora

Camila de Carvalho Cordeiro Portella (RG: / CPF: / Tel.: / e-mail: /aluna regular do PPGE/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior PPGE/UFSCar)

, ____ / ____ / ____ .

Apêndice B- Termos de Assentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (016) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@ufscar.br

TERMO DE ASSENTIMENTO
(Resolução CNS 510/2016)

(Para as crianças participantes)

Eu, Camila de Carvalho Cordeiro Portella, psicóloga e aluna de Pós-Graduação de uma faculdade de São Carlos (UFSCar), uma cidade que fica aqui perto, venho por meio deste documento, convidá-lo(a) a participar da pesquisa **“Corpos Acolhidos: Processos Educativos nas Práticas de Lazer de uma Casa de Acolhimento de Crianças e Adolescentes”**. A pesquisa tem o objetivo de ver o que vocês aprendem nos momentos de lazer da Casa de Acolhimento, quais brincadeiras vocês criam e como resolvem os conflitos entre vocês. Para isso vou observar momentos de lazer e realizar rodas de conversas com as crianças de 3 a 12 anos incompletos. Você foi escolhido(a) para a pesquisa por ser uma criança que está em acolhimento e por poder me ajudar com a pesquisa.

Seus responsáveis permitiram que você participasse. Sua participação será me deixar observar vocês, tirar fotos, gravar vídeos ou áudios e participar das atividades que eu vou propor, que vão acontecer nos dias e horários que a gente combinar. Minhas observações ocorrerão uma vez por semana, em um horário que vamos combinar, durante quatro meses, de julho a outubro de 2023. As observações e rodas de conversa durarão, em média, uma hora e meia. É importante que você saiba que a participação é gratuita e voluntária. Ou seja, você não irá receber dinheiro, mas também não irá pagar nada por estar participando. Participar da pesquisa pode gerar vergonha e te incomodar quando você contar experiências da sua vida, principalmente momentos em que você ficou triste ou se desentender com algum colega. Eu vou fazer de tudo para que você não fique chateado/a, buscando criar momentos bons, acolhedores e de conversa, sendo que podemos fazer uma pausa para descanso e você pode me avisar e decidir parar de participar a qualquer momento. Você e seu responsável têm o direito de buscarem indenização caso se sintam prejudicados. Esta pesquisa garante a você assistência integral e gratuita. Além disso, tudo o que a gente faz e conversa aqui tem o risco de alguém saber, mas para evitar que isso aconteça todos os áudios, gravações, fotos e registros vão ficar no meu computador e serão compartilhados somente com a equipe da pesquisa. O compartilhamento dos dados não será realizado virtualmente, uma vez que todos os dados serão baixados e apagados de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados serão armazenados por 5 anos e depois serão descartados. Também vou conversar com todas as cuidadoras e funcionários da casa para que elas não contem para ninguém sobre nossas atividades. Não vamos usar seu nome real, vamos escolher um nome fictício para você, que será apresentado assim nos textos que vou escrever. Como ainda

temos casos de covid-19, para evitarmos transmitir o coronavírus vamos usar máscara, álcool gel, limpar os materiais e manter uma distância.

Coisas boas também podem acontecer com sua participação nessa pesquisa, você pode contar sua opinião, sua experiência, se divertir e ajudar a melhorar o cuidado de outras crianças e adolescentes que também estão em Acolhimento Institucional em outros lugares. Você pode participar da pesquisa ou não e qualquer uma das escolhas não vai mudar o meu relacionamento com você nem com a Casa de Acolhimento. Toda a pesquisa acontecerá na Casa de Acolhimento, e você pode participar normalmente das atividades, mas se você não quiser participar da pesquisa não vou usar seus dados. Os resultados da pesquisa serão publicados, na tese de mestrado e em artigos de revistas científicas, sem identificar você nem as outras crianças que participarão da pesquisa, para que fiquem protegidas. Este documento vai ficar guardado com outros documentos seus e se tiver alguma dúvida pode me perguntar. Se eu não estiver aqui pode escrever sua dúvida ou pedir para alguma funcionária me perguntar. Meu telefone é__ e meu e-mail é__. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do país, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do Campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - cep: 13.565-905 - São Carlos-SP. Email: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

A seguir há um espaço para você escrever uma frase sobre como está imaginando que será sua participação. Caso você tenha interesse em fazer parte da pesquisa, preencha o Termo de Assentimento, assim como seu responsável assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como imagino que será a pesquisa?

TERMO DE ASSENTIMENTO

Meu _____ nome _____ é _____ tenho _____

_____anos. Eu aceito participar da pesquisa **“Corpos Acolhidos: Processos Educativos nas Práticas de Lazer de uma Casa de Acolhimento de Crianças e Adolescentes”**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Cidade, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora Responsável: Camila de Carvalho Cordeiro Portella (RG: / CPF: /
Tel.: / aluna regular do PPGE/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira
de Souza Júnior PPGE/UFSCar)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (016) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@ufscar.br

TERMO DE ASSENTIMENTO
(Resolução CNS 510/2016)

(Para as crianças que podem participar de maneira indireta)

Eu, Camila de Carvalho Cordeiro Portella, psicóloga e aluna de Pós-Graduação de uma faculdade de São Carlos (UFSCar), uma cidade que fica aqui perto, venho por meio deste documento, solicitar a permissão de mencionar você, com um nome fictício, na pesquisa **“Corpos Acolhidos: Processos Educativos nas Práticas de Lazer de uma Casa de Acolhimento de Crianças e Adolescentes”** caso você venha a participar de alguma atividade da pesquisa. A pesquisa tem o objetivo de ver o que as crianças aprendem nos momentos de lazer da Casa de Acolhimento, quais brincadeiras vocês criam e como resolvem os conflitos entre vocês. Para isso vou observar momentos de lazer, rodas de conversas com as crianças de 3 a 12 anos incompletos.

Seus responsáveis permitiram que você participasse. A participação será me deixar observar as crianças, tirar fotos, gravar vídeos ou áudios e participar das atividades que eu vou propor, que vão acontecer nos dias e horários que a gente combinar. Minhas observações ocorrerão uma vez por semana, em horário a combinar, durante quatro meses, de julho a outubro de 2023. As observações e as rodas de conversa durarão, em média, uma hora e meia. É importante que você saiba que a participação é gratuita e voluntária. Ou seja, ninguém irá receber dinheiro, mas também não irá pagar nada por estar participando. Você e seu responsável têm o direito de buscarem indenização caso se sintam prejudicados. Esta pesquisa garante a você assistência integral e gratuita. Além disso, tudo o que a gente faz e conversa aqui tem o risco de alguém saber, mas para evitar que isso aconteça, todos os áudios, gravações, fotos e registros vão ficar no meu computador e serão compartilhados somente com a equipe da pesquisa. O compartilhamento dos dados não será realizado virtualmente, uma vez que todos os dados serão baixados e apagados de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados serão armazenados por 5 anos e depois serão descartados. Também vou conversar com todas as cuidadoras e funcionários da casa para que elas não contem para ninguém sobre nossas atividades. Vamos escolher um nome fictício para você, que será apresentado assim nos textos que vou escrever. Como ainda temos casos de covid-19, para evitarmos transmitir o coronavírus vamos usar máscara, álcool gel, limpar os materiais e manter uma distância.

Coisas boas também podem acontecer através essa pesquisa, como melhorar o cuidado de outras crianças e adolescentes que também estão em Acolhimento Institucional em outros lugares. Você pode me autorizar ou não e qualquer uma das escolhas não vai mudar o meu relacionamento com você nem com a Casa de Acolhimento. Toda a pesquisa acontecerá na Casa de Acolhimento, e você pode participar normalmente das atividades, mas se você

não quiser participar da pesquisa não vou usar seus dados. Os resultados da pesquisa serão publicados, na tese de mestrado e em artigos de revistas científicas, sem identificar você nem as outras crianças que participarão da pesquisa, para que fiquem protegidas. Este documento vai ficar guardado com outros documentos seus e se tiver alguma dúvida pode me perguntar. Se eu não estiver aqui pode escrever sua dúvida ou pedir para alguma funcionária me perguntar. Meu telefone é __ e meu e-mail é__.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do país, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do Campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - cep: 13.565-905 - São Carlos-SP. Email: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

Caso você aceite ser mencionado na pesquisa, preencha o Termo de Assentimento, assim como seu responsável assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Meu _____ nome _____ é _____
_____ tenho

_____ anos. Eu aceito ser mencionado/a na pesquisa **“Corpos Acolhidos: Processos Educativos nas Práticas de Lazer de uma Casa de Acolhimento de Crianças e Adolescentes”**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Cidade, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora Responsável: Camila de Carvalho Cordeiro Portella (RG: / CPF: / Tel.: / aluna regular do PPGE/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior PPGE/UFSCar)

Apêndice C- Roteiro da Roda de Conversa

Estabelecemos que faríamos uma roda de conversa com as crianças de dois até seis anos de idade primeiro e depois uma com as crianças de sete a doze anos, a qual não foi possível.

Conversei com a coordenadora da Casa que falaria com as crianças sobre a vivência delas no abrigo e sobre lazer, brincadeira. Pedi para ela se conseguia já separar as crianças para que as outras não me vissem quando eu chegasse e ver qual cuidadora poderia me ajudar.

O primeiro passo a ser feito ao chegar no Abrigo é ver como estão as coisas, se as crianças já comeram, se já tomaram banho e conversar com as cuidadoras sobre a proposta da roda de conversa. Pedir para que uma fique comigo para me auxiliar caso elas queiram sair, ou usar o banheiro, trocar fralda e avisar que hoje será somente com os pequenos.

O objetivo da roda de conversa é compreender como as crianças visualizam sua vivência no abrigo e a partir disso começar a explorar a ideia do brincar, construir coletivamente a ideia do lazer e consequentemente dos processos educativos que emergem dessa prática.

Para isso o roteiro de fala e ações será: Crianças, hoje nós vamos fazer uma roda de conversa, uma atividade diferente no salão. Tá bom? E a tia x vai ficar com a gente para dar um apoio. Todo mundo fez xixi, quer beber água? Se precisarem, já podem ir para depois não precisarmos sair durante a atividade.

Vamos nos sentar no chão, formando um círculo. Está todo mundo bem? Se precisarem de algo é só falar. Bom, agora que vocês estão sentados eu vou pedir para que vocês fechem os olhinhos e pensem em silêncio como é o abrigo, o que tem aqui, o que vocês fazem aqui, tá bom?

Agora eu gostaria que cada um/uma me contasse como é o abrigo. Faz de conta que vocês estão contando para uma pessoa que nunca veio aqui e não sabe como é. Vocês vão falar um de cada vez, esperando o colega terminar de falar, ok? Podem levantar a mão para falar.

Conforme forem falando, vou explorando o tema e fazendo outras perguntas.

Vocês me disseram que brincam aqui. Qual brincadeira vocês mais gostam e por quê? Onde aprenderam?

A brincadeira é uma coisa que a gente faz no nosso tempo livre. Podemos fazer várias coisas no nosso tempo livre como assistir tv, brincar, passear, ler um livro. Tudo isso faz parte do que a gente chama de lazer, que é um tempo em que a gente não está estudando, nem trabalhando, nem fazendo tarefas de casa ou da escola.

Muito legal conversar com vocês sobre brincadeira. Vocês gostaram dessa atividade?

Muito bem, vamos brincar um pouco então? Do que vocês gostariam de brincar?

E então brincar com as crianças do que elas escolherem.

Vou gravar pelo gravador de áudio do celular e depois transcrever no Google Docs, no diário de campo, quando chegar em casa.

ANEXOS

Anexo A- Autorização Judicial

[REDACTED]
EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA 2ª VARA DA COMARCA
DE [REDACTED]

CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA,
brasileira, solteira, psicóloga, [REDACTED]
[REDACTED] endereço
eletrônico: [REDACTED] vem, respeitosamente perante Vossa Excelência requerer
autorização judicial para pesquisa de mestrado intitulada “CORPOS ACOLHIDOS:
PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PRÁTICAS DE LAZER DE UMA CASA DE
ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES”, no [REDACTED]
[REDACTED] (Casa Abrigo).

Sucedu que a pesquisa de mestrado foi aprovada pelo Comitê de
Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos-SP, bem como,
autorizada pelo presidente do [REDACTED]
[REDACTED] conforme documentos anexos.

A pesquisa que ainda está em andamento (anexa), tem como
objetivo principal identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social
de lazer da casa de acolhimento.

Dessa forma, em razão da exigência de autorização judicial por
escrito pela Universidade Federal de São Carlos-SP, requer seja ela deferida e expedida para a
pesquisadora/requerente.

Termos que,
Pede deferimento.

[REDACTED]
CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA

CRP 06/172789



TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Juízo de Direito da Comarca de [REDACTED]

[REDACTED] 26 de outubro de 2023.

Vistos, etc.

Pedido de autorização formulado por Camila de Carvalho Cordeiro Portella para realização de pesquisa de mestrado nas dependências da Instituição de Acolhimento [REDACTED]

Tendo em vista a autorização que já havia sido deferida de forma verbal, a carta de autorização da Instituição de Acolhimento, a necessidade e importância de sempre estar aprimorando os serviços prestados pela Instituição, bem como a contribuição para tais fins que o estudo proporcionará, **defiro** o pedido.

Não poderá na pesquisa haver referência a nomes, informações ou a dados dos menores ou de seus familiares que possam identificá-los, tampouco imagens dos infantes acolhidos. A devolutiva dos estudos também deverá ocorrer para que contribua para o aperfeiçoamento dos serviços prestados pela Instituição de Acolhimento.

Qualquer dúvida que eventualmente surja durante os trabalhos deverá ser trazida a este Juízo para que seja resolvida.

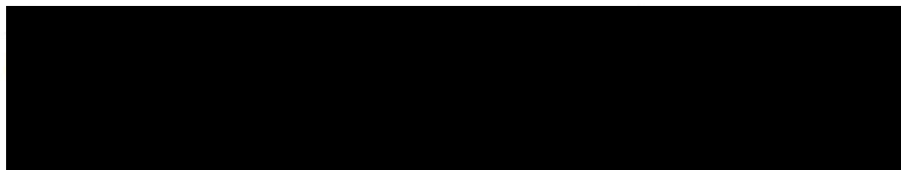
LUCIANO FRANCISCO BOMBARDIERI:96212080097
0097

Assinado de forma digital por
LUCIANO FRANCISCO
BOMBARDIERI:96212080097
Dados: 2023.11.02 06:39:18 -03'00'

LUCIANO FRANCISCO BOMBARDIERI


Juiz de Direito

Anexo B- Carta de Autorização




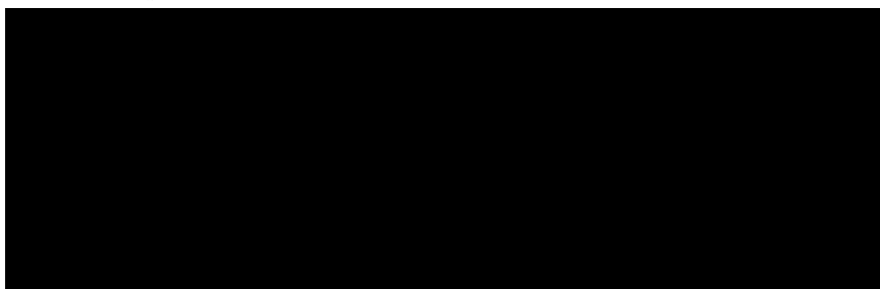
CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

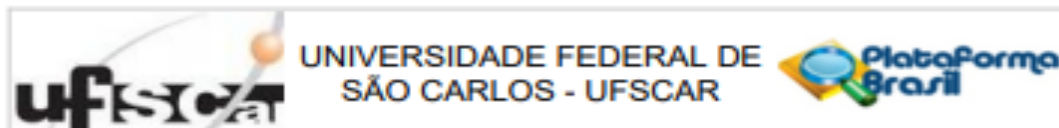
Prezados membros do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal do  informo que o projeto de pesquisa intitulado, CORPOS ACOLHIDOS: PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PRÁTICAS DE LAZER DE UMA CASA DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES, apresentado pela pesquisadora, Camila de Carvalho Cordeiro Portella e que tem como objetivo principal, identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social de lazer da Casa de Acolhimento foi analisado e teve autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

 20 de janeiro de 2023.



Anexo C- Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CORPOS ACOLHIDOS: PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PRÁTICAS DE LAZER DE UMA CASA DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Pesquisador: CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66791722.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.102.480

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2050983.pdf, de 11/04/2023) e/ou do Projeto Detalhado (BROCHURA_CORRIGIDOPDF.pdf, de 08/04/23):

RESUMO: O presente estudo pretende pesquisar os processos educativos decorrentes da prática social de lazer de uma Casa de Acolhimento de crianças e adolescentes de uma cidade do interior de São Paulo. O Serviço acolhe crianças de 0 a 18 anos incompletos, porém o público-alvo da pesquisa serão crianças de 3 até 12 anos de idade. Essa inserção acontecerá por meio de observação participante, com mapeamento de rotinas, brincadeiras e registro em diário de campo.

HIPÓTESE: Espera-se que processos educativos emergjam da prática social de lazer e estes contribuam para que as crianças lidem com as angústias e expectativas desencadeadas pela condição de vulnerabilidade na qual se encontram.

METODOLOGIA: Entendo que o processo de pesquisa deve ser realizado partindo de uma relação caracterizada por confiança, interação, respeito, convívio, participação e diálogo, tendo a intenção de compreender, não de julgar a realidade pesquisada e sendo o (a) pesquisador (a) parte integrante desse processo. A imersão em tal realidade será possível se houver estranhamento respeitoso à cultura do outro (OLIVEIRA et al, 2014a) e se nos despirmos de nossos preconceitos,

Endereço: WASHINGTON LUÍZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Desta forma, todas as pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2050983.pdf	11/04/2023 11:58:01		Aceito
Outros	Carta_Justificativa_Atraso.pdf	11/04/2023 11:57:45	CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSPARTINDIRETOSPDF.pdf	08/04/2023 08:46:04	CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEPARTICIPANTESINDIRETOSPDF.pdf	08/04/2023 08:45:52	CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: capsumanco@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.102.480

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALECRIANCASCORRIGIDOPDF.pdf	08/04/2023 08:45:34	CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERESPONSAVEISPELASCRIANCA SCORRIGIDOPDF.pdf	08/04/2023 08:45:17	CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEFUNCIONARIASPDF.pdf	08/04/2023 08:44:11	CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA	Aceito
Outros	CARTADEANUENCIAASSINADA.pdf	08/04/2023 08:37:15	CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_CORRIGIDOPDF.pdf	08/04/2023 08:36:44	CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versao1PDF.pdf	08/04/2023 08:35:37	CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_ASSINADACECH.pdf	27/12/2022 18:57:14	CAMILA DE CARVALHO CORDEIRO PORTELLA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 05 de Junho de 2023

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br