



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado
Área de Concentração: Psicologia Aplicada

ANAMARIA RODRIGUES RESENDE DE SOUSA

**Abrigar ... brincar : um estudo sobre as vivências lúdicas entre
educadoras e crianças de um abrigo**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do grau de mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem

Orientadora: Professora Doutora Celia Vectore

UBERLÂNDIA

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU - Setor de
Catalogação e Classificação - mg / 06/06

S725g Sousa, Anamaria Rodrigues Resende de, 1976-
Abrigar ... brincar : um estudo sobre as vivências
lúdicas
entre educadoras e crianças de um abrigo / Anamaria
Rodri –
gues Resende de Sousa. - Uberlândia, 2006.
170 f. : il.
Orientador: Celia Vettore.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
de Uber-
lândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.
1. Psicologia do desenvolvimento - Teses. 2.
Crianças -
Assistência em instituições - Teses. 3. Lazer e
educação - Teses
I. Vettore, Celia. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Progra-ma de Pós-Graduação em
Psicologia. III. Título.

CDU:

159.922

Banca Examinadora:

Professora Doutora Celia Vectore – UFU

Professora Doutora Edda Bomtempo – USP

Professora Doutora Tizuko Morshida Kishimoto - USP

*Dedico este trabalho às crianças do abrigo.
Que o direito de brincar nunca lhes seja negado...*

Agradecimentos especiais ...

A Deus que, em Sua onipresença, cuidou para que eu não estivesse sozinha, em especial nos momentos de maior angústia ... a minha eterna gratidão.

Aos meus pais, Diaulas e Aparecida, a meus irmãos, Keila e Júnior, e a meu cunhado Mauro, família amada, porto seguro ao qual sempre retorno e onde encontro força e proteção para prosseguir ... o meu eterno reconhecimento.

Ao meu marido, Flávio, companheiro de todas as horas, que me confirma a cada dia o quanto nosso encontro foi abençoado ... o meu eterno amor.

Agradeço também ...

À minha orientadora *Celia Vectore*, que cumpriu com louvor seu papel de orientar, guiar e oferecer suporte, minha gratidão pelo carinho e pelo respeito aos meus limites.

Às *educadoras do abrigo*, pela relação de confiança construída, que me possibilitaram conhecer suas potencialidades e dificuldades e compartilhar de suas vivências com as crianças.

À *coordenadora do abrigo*, por acreditar que a pesquisa traria contribuições às instituições de acolhimento.

À minha amiga *Fernanda*, cuja amizade foi certamente um dos frutos mais valiosos colhidos neste processo, minha sincera gratidão pela escuta, pela cumplicidade e pelas palavras de incentivo.

À minha amiga *Tânia*, por compartilhar de minha correria e pela compreensão nos momentos de minha ausência no trabalho.

À amiga *Gisele*, que com sua colaboração e parceria, facilitou enormemente a realização deste estudo.

À amiga *Cirlei*, pelos valiosos momentos de troca e pelo empréstimo de materiais, que em muito enriqueceram a leitura e o estudo sobre o tema da brincadeira.

Às amigas *Ana Lúcia, Marines e Cíntia*, pela presença amiga nos momentos de dúvidas e incertezas, e pela companhia nas viagens.

Às Professoras Doutoras *Eulália Henriques Maimone e Lucia Helena F. M. Costa*, pelas importantes considerações e sugestões ofertadas no exame de qualificação.

Às Professoras Doutoras *Edda Bomtempo e Tizuko Morchida Kishimoto*, pela disponibilidade em contribuir com seu grandioso conhecimento, adquirido por meio de admirável empenho no estudo da temática do brincar.

RESUMO

Abrigar ... brincar : um estudo sobre as vivências lúdicas entre educadoras e crianças de um abrigo

Considerando-se as inúmeras possibilidades relativas ao brincar, que permitem à criança interagir com o outro, descobrir, estabelecer relações, buscar soluções, criar e recriar a realidade entre outras, muitas pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de investigar como ocorre a brincadeira em instituições infantis. Assim, o presente estudo teve por objetivo conhecer o modo como o brincar se apresenta em uma instituição abrigo, localizada na cidade de Uberlândia/MG, além de avaliar como as educadoras se apropriam ou não desse recurso em suas interações com as crianças. A pesquisa delineou-se sob a perspectiva histórico-cultural, representada por Vygotsky, que considera a brincadeira como atividade social humana, criadora de uma zona de desenvolvimento proximal. Participaram do estudo oito crianças abrigadas, sete educadoras e a coordenadora do abrigo. Foram realizadas filmagens de sessões de brincadeira, entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora e educadoras, entrevistas reflexivas a partir de registro de filmagem, observações da rotina e de materiais / brinquedos disponíveis, pesquisa documental e diário de campo. Verificou-se que os temas trazidos pelas crianças referiram-se à representação de situações relacionadas ao seu cotidiano na instituição, bem como situações de sua vivência em família e situações imaginárias. Observou-se que situações de faz-de-conta, ocorridas durante o brincar, não foram devidamente exploradas pelas educadoras, que acabaram por tolher ou não fomentar o desenrolar de brincadeiras criativas. A entrevista reflexiva mostrou-se um importante instrumento, tanto para aprofundamento do tema pesquisado como para a reflexão sobre a prática por parte das educadoras, especialmente no tocante às atividades lúdicas. O trabalho lançou luzes no sentido de evidenciar a necessidade de políticas públicas que contemplem um atendimento de qualidade para essas crianças em situação de risco, bem como a urgência de programas de capacitação para os profissionais ali atuantes.

Palavras-chave: crianças – abrigo – brincadeira – educadores – programas de capacitação

ABSTRACT

Sheltering ... playing: a study about recreational life between educators and children in a foster care center

In light of the innumerable possibilities in playing that permit a child to interact with other children: discovering, establishing relations, finding solutions, creating and recreating reality among others, much research has been done with the intention to investigate how games occur in child institutions. Thus, the present study has the objective to understand the manner in which games are presented in a foster care institution located in the city of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. In addition, to evaluate how the educators use or don't use this resource in their interactions with the children. The research was delineated under the historical-cultural perspective represented by Vygotsky, which considers a game as a human social activity that creates a zone of proximal development. Eight foster children and seven educators, plus the coordinator of the foster care center participated in the study. The following methods were used: filmings of the game sessions, semi-structured interviews with educators and coordinator, reflexive interviews from the filmings, observations of the daily routines and available materials and toys, documented research and lab books. It was verified that the themes brought by the children refer to the representation of situations related to their daily ones in the institution, as well as situations lived in their family environment. It was observed that in make-believe situations the staff didn't explore the game to its fullest; in fact, they were a hindrance in the development of creative games. The reflexive interviews showed us an important instrument for the deepening of the theme researched likewise for the reflection about the experience on the part of the educator, especially regarding recreational activities. This study contributed to made clear the necessity of public politics to contemplate the quality of service in these institutions, furthermore, the urgency of training programs for professionals who work in this area.

Key words: children - foster care center – games – educators - training programs

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	12
LISTA DE TABELAS	13
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	14
1. A VIVÊNCIA COM O BRINCAR INFANTIL E A PESQUISA REALIZADA	15
2. AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	19
2.1 - Breve histórico da assistência às crianças desvalidas no Brasil e as leis de proteção à infância	19
2.2- O abrigo como contexto para o desenvolvimento infantil	27
3. APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O BRINCAR E A INTERVENÇÃO MEDIACIONAL EM SITUAÇÕES LÚDICAS	31
3.1 - O brincar na abordagem histórico - cultural e o papel da intervenção mediacional	37
4. O CONTEXTO PESQUISADO	40
4.1 - Situando o abrigo no tempo e no espaço	40
4.2 - O quadro funcional do abrigo e os agrupamentos das crianças	42
4.3 - A estrutura física das casas e os espaços de brincar	43
4.3.1 - A Casa 1	44
4.3.2 - A Casa 2	51
4.4 - A rotina das crianças	55
4.4.1 - Rotina de segunda a sexta-feira em período letivo	55
4.4.2 - A rotina de sábados, domingos, feriados e férias escolares	57
5 – MÉTODO	59
5.1 - Os participantes do estudo	60

5.1.1 - As Crianças	61
5.1.2 - As Educadoras	67
5.1.3 - A Coordenadora	72
5.2 - As etapas da pesquisa de campo	73
5.2.1 - Primeira fase: instrumentos utilizados, as entrevistas iniciais e a realização das primeiras filmagens	74
5.2.2 - Segunda fase: novas filmagens e a realização das entrevistas reflexivas	77
5.3 - Aspectos éticos relativos à pesquisa e aos participantes	79
6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	81
6.1 - As entrevistas iniciais.....	81
6.2 - As sessões de brincadeira.....	93
6.3 - As entrevistas reflexivas	105
6.3.1- O processo da entrevista: espaço para reflexão	117
7 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	121
7.1 - Educadoras do abrigo: quem são e como desenvolvem seu trabalho junto às crianças?	121
7.2 – Brincando em abrigos: a distância entre o discurso e a realidade	127
7.3 – A questão da moradia e os espaços de brincar	131
7.3.1 – Brinquedoteca : um espaço para o encontro, um lugar de desencontros	132
7.4 – A falta de individualidade em prol do coletivo : como se constrói a identidade no abrigo?.....	133
7.5 - Pesquisando o abrigo: a contribuição das crianças e das educadoras	136
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
9 – REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A – Entrevista inicial com a educadora	152
APÊNDICE B – Entrevista com a coordenadora	153

APÊNDICE C – Termo de consentimento do Juiz	154
APÊNDICE D - Termo de consentimento da coordenadora	155
APÊNDICE E - Termo de consentimento da educadora	156
APÊNDICE F – Transcrição de sessão de filmagem.....	157
APÊNDICE G - Entrevista reflexiva realizada com a educadora Rosa a partir do registro de filmagem	162

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Encaminhamentos dados às crianças abrigadas na instituição, no período entre Setembro de 2004 e Maio de 2005	43
FIGURA 2 – Fotografia de um dos quartos infantis - Casa 1	45
FIGURA 3 – Fotografia da prateleira de parede de um dos quartos infantis- Casa 1	46
FIGURA 4 – Fotografia da varanda – Casa 1.....	46
FIGURA 5 – Fotografia da área externa - Casa 1.....	47
FIGURA 6 – Fotografia do acesso à piscina - Casa 1	47
FIGURA 7 – Fotografia da área lateral da piscina - Casa 1	48
FIGURA 8 – Fotografia da área verde - Casa 1	48
FIGURA 9 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1	49
FIGURA 10 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1	49
FIGURA 11 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1.....	49
FIGURA 12 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1	50
FIGURA 13 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1	50
FIGURA 14 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1	51
FIGURA 15 – Fotografia da rampa de entrada - Casa 2	51
FIGURA 16 – Fotografia da sala de televisão - Casa 2	52
FIGURA 17 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 2	52
FIGURA 18 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 2	53
FIGURA 19 – Fotografia do Berçário - Casa 2	53
FIGURA 20 – Fotografia de um dos quartos infantis - Casa 2	54
FIGURA 21 – Fotografia do quintal - Casa 2	54
FIGURA 22 – Fotografia do quintal - Casa 2	55

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - A rotina das crianças do grupo G3, em período letivo	59
TABELA 2 - Formação e experiência profissional das educadoras do grupo G 3.....	70
TABELA 3 - Concepções das educadoras sobre a brincadeira infantil e sua importância para a criança.....	84
TABELA 4 - Concepções das educadoras sobre a relação entre brincadeira e desenvolvimento infantil.....	85
TABELA 5 - Brincadeiras rotineiras no abrigo, segundo as educadoras	86
TABELA 6 - Utilização de brinquedos no abrigo, segundo as educadoras.....	87
TABELA 7 - Concepções das educadoras sobre a brincadeira livre	88
TABELA 8 - Concepções das educadoras sobre a brincadeira dirigida pelo educador.....	89
TABELA 9 - Formas de participação do educador nas brincadeiras no dia-a-dia do abrigo, segundo a percepção das educadoras	90
TABELA 10 – Dificuldades encontradas pelas educadoras diante da brincadeira das crianças	91
TABELA 11 - Concepções das educadoras sobre infância	92
TABELA 12 - Concepções das educadoras sobre a infância no abrigo	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. **ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
2. **FUNABEM** - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
3. **G 3** – Grupo 3
4. **IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
5. **MISC** – Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers
6. **ONU** - Organização das Nações Unidas
7. **ONG** - Organização Não Governamental
8. **UNICEF** - The United Nations Children's Fund / Fundo das Nações Unidas
9. **ZDP** - Zona de desenvolvimento proximal

1 – A VIVÊNCIA COM O BRINCAR INFANTIL E A PESQUISA REALIZADA

(...) a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência (...).

Gisela Wajskop, 2001.

Considerando toda a riqueza envolvida na atividade do brincar, que permite à criança interagir com o outro, descobrir, estabelecer relações, buscar soluções, criar, assimilar a realidade e poder assim recriá-la, entre tantas outras possibilidades que o lúdico oferece, este estudo buscou conhecer o lugar ocupado por este tão importante recurso no interior de um abrigo, que acolhe crianças em momentos delicados de seu desenvolvimento, após exposição a adversidades.

A pesquisa foi motivada, entre outros fatores, por dois elementos principais, ligados à história pessoal e profissional da pesquisadora, que se relacionam e se complementam: a formação como psicóloga e a experiência como educadora.

Os conhecimentos trazidos pela Psicologia associados às vivências como professora de crianças pequenas por longa data, puderam ser ainda mais enriquecidos com a atuação, por três anos, em uma escola cuja orientação metodológica baseava-se no Construtivismo que, em linhas gerais, é uma abordagem segundo a qual o sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social. Considerando que, nesta perspectiva, a ação e a interação da criança sobre o seu meio e com seus pares são fundamentais para a construção de seu conhecimento sobre o mundo, uma grande ênfase era dada às brincadeiras e aos jogos na rotina do trabalho com os pequenos. Assim, percebia-se que atrelar o aprendizado à ludicidade significava “falar a língua das crianças”, ou seja, considerar os aspectos de seu desenvolvimento emocional e cognitivo, respeitando suas características enquanto crianças que necessitavam de vivências contínuas de interação com os objetos do seu mundo e com o outro, para assim, aprender e desenvolver-se.

Neste sentido, a intervenção era um fator fundamental nestes momentos de brincadeira, pois o papel do educador diante da aprendizagem da criança exigia que, antes de tudo, pudesse identificar os momentos adequados para intervir na atividade lúdica,

favorecendo avanços no desenvolvimento das crianças. Perguntas do tipo “Como vamos resolver esse problema?”, “Como podemos fazer de modo diferente?” ou “O que você pensa sobre isso?” eram fundamentais para colocar em questão os conflitos surgidos na brincadeira e incitar o grupo a pensar junto sobre eles, na busca de soluções possíveis para resolvê-los.

Nas atividades diárias das crianças, estavam sempre presentes jogos de diferentes modalidades (jogos de regras, jogos de construção, jogos simbólicos ou de faz-de-conta, etc), muitos deles propostos nas obras de Constance Kamii (1987), aluna e colaboradora de Piaget, que enfatiza a importância do brincar enquanto propulsor da aprendizagem, principalmente em momentos em que a brincadeira acontece em grupo. Na interação entre as crianças e destas com o jogo, podia-se perceber o exercício constante de sua autonomia e criatividade quando decidiam, por exemplo, mudar as suas regras. Kamii (1987, p. 41) aponta a importância do professor “priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações”, favorecendo assim a construção de sua autonomia moral e intelectual. Em algumas situações, os jogos eram construídos pelas próprias crianças, em parceria com o educador, e as regras para eles eram criadas em grupo. Neste caso, a própria atividade de confeccionar o jogo era também lúdica e o ato de construí-lo envolvia um forte sentimento de prazer para todos.

Jogos simbólicos ou de faz-de-conta também ocupavam um importante espaço nas atividades como, por exemplo, o teatro. Havia, inicialmente, um “aquecimento” para a atividade (o que já era, em si, a própria atividade) onde várias fantasias eram levadas para a sala de aula e as crianças se “transformavam” em todos os personagens que desejassem, representando diferentes papéis e simbolizando seus sentimentos na vida real e seus conflitos. Essa atividade é de fundamental importância, como escreve Bomtempo (1999, p.62):

No jogo simbólico a criança expressa medos e preocupações e representa emoções observadas na vida real, começa e termina a construção e a organização de seu mundo, forma e reforma a realidade de acordo com suas necessidades. Assim, o jogo simbólico é um elemento necessário ao desenvolvimento intelectual e emocional da criança.

Além das motivações ligadas à pesquisadora, é importante enfatizar o interesse empenhado pela orientadora deste estudo em relação ao tema do brincar infantil. Vectore (2005) e colaboradores, vêm se dedicando ao desenvolvimento de pesquisas que visam a conhecer o universo da brincadeira em diferentes contextos de desenvolvimento infantil, como creches, pré-escolas e abrigos, identificando ainda os critérios mediacionais do

comportamento de educadores infantis em sua prática diária com as crianças, utilizando como referência teórico-metodológica o Programa MISC – Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers. O MISC “tem como objetivo a formação de recursos humanos, de modo que esses possam atuar como bons mediadores em suas interações com as crianças sob os seus cuidados.” (VECTORE, 2005, p. 161)

No presente estudo, o objetivo principal foi conhecer aspectos relacionados ao brincar de crianças entre 3 e 7 anos de idade, em situação de risco, acolhidas em uma instituição-abrigo localizada na cidade de Uberlândia/MG, buscando compreender como as atividades de brincadeira se configuravam neste contexto e como se dava a utilização de tal recurso pelas educadoras no dia-a-dia do trabalho desenvolvido com as crianças. Como objetivos específicos, pretendeu-se: (1) conhecer como a brincadeira era vivenciada no espaço institucional, por meio da análise das concepções de seu gestor e educadores e através da observação da rotina de atividades desenvolvidas; (2) proceder um estudo das temáticas trazidas pelas crianças em suas brincadeiras; (3) propiciar momentos de reflexão junto às educadoras acerca das possibilidades oferecidas pela brincadeira infantil enquanto recurso mediador nas interações estabelecidas com as crianças no abrigo.

Com base na necessidade de se investigar como a brincadeira vem encontrando lugar nas diversas instituições destinadas a crianças em idade pré-escolar, pode-se afirmar que tal temática vem sendo objeto de um grande número de pesquisas acadêmicas (CARLETO, 2000; VECTORE, 2003; KISHIMOTO, 2004; SILVA, 2004), contribuindo para a compreensão da importância da inserção das atividades lúdicas em instituições infantis e também na sensibilização dos educadores quanto à utilização do lúdico dentro das rotinas institucionais.

Entretanto, qual o valor dado às brincadeiras em um abrigo? O contexto do abrigo propicia o aparecimento dessa importante atividade infantil? Como o brincar permeia as rotinas institucionais? Como o brincar é visto pelos educadores? Do que brincam as crianças expostas a tão adversas situações? Como esse brincar pode ser um efetivo recurso mediador nas interações das crianças com seus pares ou com os adultos que as rodeiam? As respostas a estas questões representaram a base da investigação de todo este trabalho de pesquisa e espera-se que possam contribuir para a compreensão de tão importante temática.

Assim, considerando a importância da ludicidade para a infância, torna-se de grande relevância empenhar estudos que possibilitem observar como essa típica atividade infantil está inserida nas vidas de crianças cujos históricos apontam para experiências de abandono, maus-tratos enfim, sofrimentos que muitas vezes, não sendo devidamente confrontados e

elaborados, acabam por constituir-se em fontes incessantes de dor, podendo permear toda a existência dessas pessoas.

A partir dessas considerações, conclui-se que pesquisas que atentem para esse triste quadro que assola um grande número de crianças, tanto no Brasil como em todo o planeta, se justificam, pois podem lançar luzes sobre as questões relacionadas à criança em situação de risco, influenciando políticas efetivas e eficazes, além de práticas que propiciem a formação de um cidadão capaz de, no futuro, participar ativamente da sociedade que o acolheu e não o excluiu, tendo lhe oferecido um atendimento de qualidade num momento particularmente difícil de seu desenvolvimento.

Outrossim, a bibliografia tanto nacional como internacional sobre o brincar de tão significativa parcela da população é bastante escassa, tratando-se portanto de um campo ainda pouco explorado em pesquisas, o que corrobora para justificar a pertinência do presente estudo.

As idéias advindas da abordagem histórico-cultural, representada por Leontiev (1903-1979), que aponta a brincadeira como a atividade principal da criança, e por Vygotsky (1896-1934), que considera o brincar infantil como criador de uma zona de desenvolvimento proximal, nortearam as análises propostas nesta pesquisa. A escolha por tal fundamentação teórica deu-se pelo fato de que esta aponta um olhar sobre a brincadeira como atividade social humana, que tem por trás de si um contexto sociocultural e, portanto, traz marcas da experiência social de cada criança e também de suas vivências pessoais.

Deve-se esclarecer que os termos brincadeira, brinquedo e jogo são encontrados na literatura de diferentes modos e com diferentes concepções. Neste estudo, os termos foram compreendidos e utilizados em concordância com a conceituação proposta por Kishimoto (1994): o termo brincadeira refere-se à descrição de uma conduta ou atividade estruturada, com regras; brinquedo designa o objeto, que se constitui no suporte para a brincadeira; jogo pode referir-se tanto ao objeto quanto às regras do jogo da criança. Os termos brincar e lúdico foram utilizados como sinônimo de brincadeira, indicando a ação de brincar.

2 - AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 7º, 1990.

2.1 - Breve histórico da assistência às crianças desvalidas no Brasil e as leis de proteção à infância

A história da institucionalização de crianças abandonadas teve seu início no Brasil marcado pela existência das chamadas “Rodas dos Expostos” ou “Roda dos Enjeitados”, um modelo de origem italiana surgido na Idade Média. Trazido de Portugal para o Brasil, foi então incorporado a algumas Santas Casas de Misericórdia existentes em diferentes Estados do país.

Marcilio (1997), após ter realizado vasto processo de investigação a respeito da história da assistência à infância abandonada no Brasil, esclarece que “o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira” (p.52). Assim, na época da Colônia, o Reino impunha às municipalidades, representadas pelas Câmaras Municipais, a responsabilidade por amparar toda criança abandonada em seu território. Porém, avalia-se que essa assistência, quando ocorria, não criava nenhuma entidade especial de acolhimento a essas crianças.

Muitas vezes, os bebês indesejados eram abandonados em locais os mais diversos, como ruas, bosques ou mesmo lugares destinados ao lixo e ali ficavam até a morte por frio, fome ou ataques de animais. Ocorria ainda que as crianças abandonadas, não recebendo abrigo adequado, acabavam sendo acolhidas por famílias substitutas, muitas vezes movidas por sentimentos de compaixão pelos desamparados. Entretanto, o acolhimento nem sempre garantia a proteção das crianças abandonadas, como se observa no trecho a seguir:

A maioria dos bebês que iam sendo largados por todo lado acabavam por receber a compaixão de famílias que os encontravam. Estas criavam os expostos por espírito de caridade, mas também, em muitos casos, calculando utilizá-los, quando maiores, como mão-de-obra familiar suplementar, fiel, reconhecida e gratuita; desta forma, melhor do que a escrava. (MARCÍLIO, 1997, p. 52)

Como alternativa frente a tais situações, a Roda surgiu no Brasil no ano de 1726, constituindo-se como uma importante instituição de assistência à criança abandonada naquela época e perdurando por mais de dois séculos. Normalmente instalada em instituições religiosas, era uma forma de se abandonar crianças pequenas sem que fosse revelada a identidade da pessoa que o fazia, tendo assim assegurados tanto o anonimato quanto a proteção à criança ali deixada.

As rodas existiram no Brasil ao longo de 224 anos, tendo sido, como aponta Marcílio (op.cit.), uma das instituições brasileiras de mais longa vida. O Brasil foi o último país a abolir o sistema da Roda, o que ocorreu no ano de 1950, após todos os outros países que a adotavam já terem-na extinto.

No total, foram criadas treze rodas, algumas em capitais de províncias e outras em cidades mais importantes do Brasil. Negrão (2002), que avalia o sistema das rodas como tendo sido a busca de uma “solução social” ao problema do abandono infantil, assim descreve a roda da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, instalada no andar térreo da instituição em setembro de 1825:

A roda possuía o formato de um cilindro oco, girando em torno do seu próprio eixo com uma abertura em uma das faces voltada para uma janela que se abria para receber crianças enjeitadas. Colocada a criança, por vezes acompanhada de seus pertences e cartas, no interior desse cilindro, este girava 180 graus de tal forma que a enjeitada era recolhida por uma religiosa que providenciava sua internação. (p. 43).

Fundamentada em princípios religiosos de caridade, a Roda dos Expostos era, portanto, missionária, sendo que a primeira preocupação quando uma nova criança chegava era a de providenciar rapidamente o seu batismo, com a idéia de que assim sua alma estaria salva. A maioria das instituições que mantinham o sistema das rodas, no entanto, não asilavam as crianças que ali chegavam. Buscava-se logo encaminhar os bebês às chamadas amas-de-leite, que iriam assumir os seus cuidados até a idade aproximada de três anos, recebendo remuneração para isso. Havia, entretanto, um incentivo por parte das Santas Casas para que as amas ficassem permanentemente com as crianças, assumindo sua guarda. Ainda assim, apenas a minoria aceitava continuar com as crianças após o período de criação,

principalmente devido às suas condições precárias de sobrevivência. Diante da impossibilidade das Santas Casas abrigarem tão grande número de crianças novamente “enfeitadas”, meninos e meninas acabavam por ficar nas ruas, vivendo de esmolas e até mesmo de pequenos furtos (MARCILIO, op. cit.).

Frente a isso, a preocupação das Santas Casas era bem diferenciada em relação a meninos e meninas. Em relação às meninas, era preciso preservar sua honra e castidade, de modo que estas eram encaminhadas a casas de família para trabalharem como empregadas domésticas ou acolhidas em instituições ligadas às próprias Santas Casas, que foram sendo criadas com a finalidade de acolher, em regime de internato, meninas órfãs. Os meninos, por sua vez, eram muitas vezes encaminhados a famílias substitutas para serem aprendizes de algum ofício ou enviados a instituições militares que, para eles, funcionavam como escolas profissionalizantes, porém dentro de um severo regime de disciplina militar.

Nas cidades onde o sistema das rodas não vigorou, as Câmaras eram obrigadas por lei a assumir a responsabilidade pela criação das crianças abandonadas. No entanto, tal obrigação era vista como um pesado fardo, de modo que era oferecida assistência apenas a um número mínimo de crianças, apesar da imensa demanda, alegando-se falta de recursos materiais e organizacionais. Desta maneira, muitas crianças que não recebiam a devida proteção pela Câmara, acabavam sendo acolhidas por famílias substitutas que, muitas vezes por compaixão e caridade, abrigavam em seu seio os chamados filhos de criação, como mostra Marcílio (op. cit, p. 68):

A prática de criar filhos alheios sempre, e em todos os tempos, foi amplamente difundida e aceita no Brasil. São inclusive raras as famílias brasileiras que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção, não possuíam um filho de criação em seu seio.

A partir de 1860, foram sendo criadas no Brasil inúmeras instituições públicas e particulares de proteção à infância desamparada, sendo a maioria destinada a ensinar a jovens aprendizes, muitos deles assistidos anteriormente pelas instituições de Roda, algum tipo de ofício que lhe pudesse ser útil no futuro para conseguir um trabalho, como tecelagem, marcenaria, artesanato etc. Surgia uma nova fase, onde

o espírito de compaixão mesclado ao sentimento de caridade levou a programas de assistencialismo e posteriormente de filantropia à criança desvalida, confinada em instituições fechadas, com destaque na formação profissional, para que se isolassem os problemas advindos dos que viviam desprotegidos, no sentido de que não cometessem atos que pudessem pôr em risco a sociedade circundante. (NEGRÃO, 2002, p. 49)

Além da intenção de se manter à margem da sociedade crianças e adolescentes que representavam ameaça à ordem social, a finalidade de tais programas consistia, como bem define Marcilio (1997), em uma verdadeira mescla da moral cristã da caridade e da filantropia utilitarista, focada no aproveitamento do indivíduo para o crescimento da riqueza da nação.

Surgiam, assim, as grandes instituições denominadas Orfanatos, onde crianças e adolescentes eram atendidos coletivamente. Enormes e impessoais, os orfanatos afastavam os abrigados do convívio comunitário e familiar, impedindo a formação saudável de sua identidade. Como analisa MELLO (2004, p. 140), uma vez nessas instituições, crianças e adolescentes

eram submetidos à homogeneidade espacial e grupal, impedidos de imprimir suas características pessoais aos espaços - como o dormitório -, às manifestações individuais, como o vestir-se, e ao fazer diário - como o brincar. Fatores que, sem dúvida, dificultava a superação do quadro delicado em que se encontravam.

Tais instituições, conforme considera Arpini (2003), muitas vezes acabavam representando para as crianças e adolescentes, um fator a mais de abandono e isolamento, ou seja, a medida de acolhimento que deveria abrigar, amparar e proteger acabava por reforçar e intensificar as mesmas dificuldades e sofrimentos já vividos anteriormente por essas crianças.

Face a um contexto social que, cada vez mais, evidenciava uma problemática decorrente da situação de abandono infantil, que muitas vezes resultava em delinquência e criminalidade, surgiu no Brasil a primeira legislação especificamente voltada para a infância, o Código de Menores de 1927. Tal documento destinava-se, como aponta Silva (2001), a legislar especificamente sobre as crianças e adolescentes com idade entre 0 e 18 anos, em situação de abandono, sem moradia certa, cujos pais fossem tidos como falecidos, ignorados, desaparecidos, presidiários, executores de trabalhos proibidos ou economicamente incapazes de suprir as necessidades de seus filhos. O Código então denominou estas crianças de “expostos” quando menores de sete anos, “abandonados” quando entre sete e dezoito anos, “vadios” quando se tratava de crianças em situação semelhante aos atuais meninos de rua, “mendigos” os pedintes de esmola e “libertinos” os freqüentadores de prostíbulos.

Considerando que o Código foi instituído na década de 20 do século passado, ocorreu que apenas ao final dos anos 50 foi proclamada, pela assembléia Geral das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos da Criança, mais precisamente em 20 de

novembro de 1959. O conteúdo desse documento apresenta vários direitos, já anteriormente previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como igualdade, liberdade e condições de vida dignas tendo, no entanto, como diferencial o fato de dizer respeito às condições específicas da infância. Entre os direitos listados no documento em questão, estão: oportunidades de um desenvolvimento sadio em condições de liberdade e dignidade; alimentação, habitação, recreação, educação e assistência médica adequadas; proteção contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração e a criação de um ambiente de afeto e segurança e, sempre que possível, sob os cuidados e a responsabilidade dos pais.

Em 1979, por influência da criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em dezembro de 1964, instituiu-se um novo Código de Menores, que resumiu todos os termos utilizados pelo antigo Código a “crianças em situação irregular”, designando aquelas privadas de condições básicas de sobrevivência, vítimas de maus-tratos ou de exploração, vivendo em ambientes desfavoráveis a um desenvolvimento saudável, privadas da presença dos pais, ou que apresentavam desvios de conduta. (SILVA, 2001).

Também a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, faz referência ao direito da criança a um desenvolvimento saudável, afirmando que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança (...) o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, (...) e à convivência familiar e comunitária”, além de resguardá-la de qualquer tipo de negligência, exploração ou violência.

Em 13 de julho de 1990, foi finalmente aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069 que dispõe sobre a proteção integral à criança, considerada a pessoa até doze anos de idade incompletos, e ao adolescente, entre doze e dezoito anos. O Estatuto surge, então, para transformar o que era antes uma medida para prevenção e/ou correção de desvios individuais e sociais em uma medida de proteção:

Muda-se o foco, antes entrado na instituição que deveria atender as necessidades de uma sociedade amedrontada pelo “perigo” representado pelos “desajustados”, para as necessidades de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. (MELLO, 2004, p.140)

Considerado um grande marco norteador dos princípios de atendimento e proteção às crianças e adolescentes brasileiros, este importante documento prevê, além do direito às necessidades básicas de alimentação, saúde e proteção, os direitos de afeto, interação, segurança, estimulação ao desenvolvimento e oportunidades de aprendizagem.

A despeito de toda essa importante e avançada legislação em relação às propostas de direitos essenciais à criança e ao adolescente, o que se observa ainda, tanto no Brasil quanto em outros países, é que os adolescentes e as crianças constituem o grupo etário mais exposto à marginalização, abusos e negligências, sendo privados constantemente de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

Dados advindos dos Relatórios anuais do UNICEF (The United Nations Children's Fund, ou Fundo das Nações Unidas), que têm como objetivo analisar profundamente a situação da infância no mundo, especialmente no que diz respeito ao dever dos governos e dos pais oferecerem um ambiente protetor necessário para garantir que todas as crianças vivam a infância com segurança e dignidade, conforme estabelecido na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), reiteram tal realidade. O Relatório de 2003, sobre a Situação Mundial da Infância, constatou uma situação alarmante, em que milhões de crianças em todo o mundo encontravam-se privadas do referido ambiente protetor, tornando-se tal condição ainda mais grave ao se avaliarem os enormes prejuízos que o distanciamento dos vínculos familiares, seja ele provisório ou definitivo, pode trazer para a criança, sabendo-se que “quanto mais distante de sua família, mais vulnerável ela se torna” (p.26).

Dados ainda mais recentes, oriundos do Relatório de 2005, confirmam que a infância no mundo está ameaçada, especialmente pelos conflitos armados, pelo vírus HIV e pela miséria. Essa última acarreta ainda inúmeras privações que milhões de crianças sofrem ao longo de seus primeiros anos de vida, comprometendo a qualidade necessária ao seu desenvolvimento saudável. Tais privações estão diretamente ligadas à pobreza e relacionadas, como aponta o relatório, à sobrevivência, educação, saúde, nutrição, proteção e participação na comunidade. Desta forma “os direitos de mais de um bilhão de crianças são violados porque elas são gravemente destituídas de pelo menos um dos bens e serviços básicos que lhe permitiriam sobreviver, desenvolver-se e prosperar”. (p.1).

O Relatório de 2005 ressalta, ainda, a importância fundamental de um ambiente protetor para a criança, especialmente quando esta encontra-se privada do convívio familiar. Sobre a institucionalização infantil, o UNICEF defende que, embora as crianças estejam “aparentemente protegidas”, encontram-se segregadas de crianças de outras idades e também de sua comunidade, o que pode acarretar riscos a seu desenvolvimento no que se refere às habilidades sociais, que são vitais para a vida em sociedade.

No Brasil, a realidade é estarrecedora quando o foco de atenção é dirigido aos períodos iniciais de desenvolvimento humano, ou seja, à infância. Apesar das transformações em relação à visão e ao tratamento que se dá à criança ao longo dos séculos de nossa história,

garantindo-se teoricamente através de leis o direito ao pleno desenvolvimento na infância, milhares de crianças do nosso país sofrem maus tratos e são muitas vezes abandonadas por seus pais ou impossibilitadas de permanecerem em seus lares, em virtude da miséria e da pobreza que assolam inúmeras famílias brasileiras. (Relatório Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, UNICEF 2003).

Diante disso, a institucionalização no Brasil constitui-se, ainda hoje, numa alternativa para o acolhimento de crianças que se encontram nas condições acima mencionadas, denominada por muitos estudiosos como situação de risco pessoal ou social ou infância de risco. Segundo Hawkins (1986 apud SILVA et al, 1998), crianças em situação de risco são aquelas que, se comparadas à média de crianças de sua idade, não se encontram em condições adequadas para desenvolver-se física, emocional e/ou psicossocialmente.

O procedimento de institucionalização está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 19º, que diz que a criança somente será separada da família em circunstâncias excepcionais, isto é, quando não estiver sendo respeitado seu direito a se desenvolver em um ambiente de afeto e segurança moral e material. Quando essa situação se configura, cabe à sociedade e às autoridades públicas a obrigação de propiciar um cuidado especial, tanto à criança sem família como àquela que carece de meios adequados de subsistência.

Assim, o abrigo pode ser definido como uma instituição legalmente responsável por zelar pela proteção de crianças e adolescentes, em caráter temporário, por períodos em que se encontrem afastados da convivência familiar por motivos de abandono ou pela vivência de situações de negligência, maus tratos, ou outras situações que os coloquem em risco. A função do abrigo é, portanto, oferecer atendimento adequado a crianças cujas histórias de vida envolvam o não atendimento ou a violação de seus direitos fundamentais (SILVA, 2004).

Porém, o ECA deixa claro que, quando a medida de abrigo se faz necessária, esta deve ser temporária, sendo preciso, portanto, diante de situações em que a criança tenha sido retirada de sua família de origem, mover esforços para reintegrá-la a esta família ou, quando isso não é possível, buscar formas de encaminhá-la a uma família substituta, a fim de resguardar à criança o seu direito à convivência familiar.

Um levantamento realizado no Brasil em 2003 pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, com a finalidade de efetuar um levantamento das principais características dos abrigos beneficiados com recursos do Governo Federal, mostrou que no Brasil existem mais de vinte mil crianças e adolescentes vivendo em abrigos. O estudo constatou ainda que, mais da metade dessas instituições (58,6%) foi fundada a partir de 1990,

ano da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, cujos artigos legais passaram a ditar os princípios orientadores do atendimento às crianças e adolescentes vivendo em regime de abrigo. Ainda segundo o referido relatório, cerca de metade dos abrigos existentes no Brasil localiza-se na região Sudeste e, em sua maioria, predomina o regime de permanência continuada, ou seja, as crianças e os adolescentes ficam na instituição o tempo todo, fazendo dela seu local de moradia.

Um dado digno de nota é que a grande maioria dos abrigados têm família (86,7%) e mantêm vínculos com ela; apenas 5,8% estão impedidos judicialmente de manter contato com seus familiares.

Outro dado importante levantado refere-se às condições sócio-econômicas, especialmente a pobreza, como a principal dificuldade para o retorno das crianças e adolescentes para suas famílias, conforme anteriormente mencionado. Segundo a pesquisa em questão, no Brasil a causa primeira a levar crianças aos abrigos é a pobreza, sendo esta responsável por 24,2% dos motivos do ingresso de crianças e adolescentes a essas instituições. Além deste, outros fatores de acolhimento institucional são, por ordem de frequência, o abandono da família, a violência doméstica, a dependência química dos pais ou responsáveis, a vivência de rua e a orfandade.

É necessário ressaltar, todavia, que a pobreza não deveria representar razão para o abrigamento, segundo o relatório supracitado, visto que o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece em seu artigo 101 parágrafo IV, a obrigatoriedade de inclusão da família, que carece de recursos financeiros e materiais em programas de auxílio que possibilitem aos responsáveis cumprir com o dever de proteção a seus filhos. Diante de tal situação, pode-se dizer que os abrigos estão assumindo atualmente, um caráter de auxílio social a famílias carentes, já que parte considerável das crianças e adolescentes abrigados encontra-se nessa condição por serem membros de famílias extremamente pobres que, no entanto, muitas vezes não estão inseridas em nenhum programa de auxílio por parte do Estado.

Enfim, não obstante a legislação vigente, em especial as que regem os direitos de crianças e adolescentes, e todo conhecimento científico já produzido a respeito da temática da infância, por diferentes campos de investigação, muitas crianças no Brasil vivem a realidade de contextos inadequados a seu pleno desenvolvimento, seja em instituições ou no convívio familiar em seus lares.

Neste trabalho, foi dada ênfase especial às contribuições da ciência psicológica, no que diz respeito à compreensão dos aspectos inerentes à vivência de crianças pequenas expostas a

situações de risco pessoal ou social, acolhidas em instituição-abrigo, de modo que o estudo de tal contexto possa colaborar para a produção de conhecimento acerca da realidade presente em instituições desta natureza, além de contribuir para que estas possam configurar-se como um adequado espaço para o desenvolvimento infantil.

2.2 - O abrigo como contexto para o desenvolvimento infantil

Viver a experiência de uma passagem por uma instituição-abrigo pode representar para uma criança uma marca bastante dolorosa, como afirma Arpini (2003), já que as condições que os levam à institucionalização são, via de regra, adversas, fazendo com que convivam com experiências muito dramáticas. A saída do convívio familiar pode representar, segundo ela, o distanciamento permanente de seus familiares e, apesar de muitas vezes ter sido ocasionada por maus-tratos ou negligência, a possibilidade de estar sozinho, sem pessoas de referência, pode ser muito assustadora para um ser ainda em formação.

Esta medida, porém, ainda que apresente inúmeras falhas e seja permeada por preconceitos, é muitas vezes a melhor, senão a única, alternativa para um imenso número de crianças e adolescentes, o que determina a grande necessidade de se investir em uma melhoria na qualidade de tais instituições. Assim, é desejável que o abrigo seja um espaço que ofereça à criança e ao adolescente um lugar seguro, protetor e ao mesmo tempo promotor de desenvolvimento, constituindo-se em um ambiente mais estável e continente do que aquele em que viviam.

Bronfenbrenner (1996), teórico proponente de uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, onde o ser humano é compreendido de modo ativo e dinâmico, em constante relação com todos os diferentes contextos do qual faz parte, afetando-os e sendo afetado por eles, aponta importantes contribuições para a possibilidade das instituições infantis se constituírem em ambientes de desenvolvimento para as crianças. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento jamais acontece no vácuo, ou seja, está sempre inserido em determinado contexto ecológico, o autor identifica quatro principais estruturas ambientais: o *microsistema*, que é representado pelo ambiente imediato da pessoa (família, creche, etc); o *mesossistema*, que inclui as inter-relações que podem ocorrer entre dois ou mais ambientes; o *exossistema*, referente a um ou mais ambientes do qual a pessoa não participa ativamente, mas pelos quais pode ser afetada e o *macrossistema*, sistema amplo que

engloba ainda a cultura e as crenças que fazem parte do vasto contexto no qual a pessoa está inserida.

O autor supracitado enfatiza o fenômeno denominado como *transição ecológica*, o qual se refere às inúmeras mudanças de contexto ou de papel, ocorridas ao longo de toda a vida de uma pessoa, atentando também para o forte impacto que tais transições exercem sobre o desenvolvimento infantil. De acordo com tais proposições, a medida de institucionalização infantil é considerada como uma ação alternativa, decorrente de falhas ocorridas nos contextos sociais dos quais a criança participa, especialmente no microsistema da família.

Desse modo, pode-se entender que a criança que vivencia tal experiência passa por uma transição ecológica, marcada pela mudança de um lar para uma instituição, situação que poderá acarretar ganhos para o seu desenvolvimento nos casos em que a criança, necessitando adaptar-se e ajustar-se ao ambiente institucional, à sua estrutura e às formas de relacionar-se com seus novos pares, obtém sucesso em tais desafios. No entanto, quando isso não ocorre, a institucionalização pode constituir-se como um fator a mais de risco para a criança, tornando-a vulnerável. Assim, as investigações empreendidas a esse respeito evidenciam que a institucionalização pode não instigar o desenvolvimento da criança, passando a ser, ao contrário, um fator a mais de risco, devido à falta de oportunidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO; SOUSA, 2002)

Outra questão apontada por Bronfenbrenner (1996) é a consideração de que as diferenças entre um contexto e outro não se limitam ao microsistema, mas atingem também o nível do mesossistema. Dessa forma, ele atenta para o fato de que a instituição mantém-se, muitas vezes, afastada de outros ambientes sociais, ficando “muito mais isolada dos outros ambientes do que o lar, sendo menos provável que a criança tenha experiências em outros ambientes”(op. cit, p. 124).

Considerando-se, assim, a inevitabilidade da institucionalização e diante de possibilidades tão antagônicas para o desenvolvimento infantil nas instituições de acolhimento, Oliveira-Formosinho (2004) lança uma questão crucial: como então a institucionalização pode tornar-se um fator protetor ou instigador do desenvolvimento infantil? Em resposta a esta indagação, a autora menciona a necessidade de uma intervenção, considerando todos os sistemas onde a criança se insere, sendo, portanto, promotora do seu desenvolvimento integral, ao propiciar à criança recursos fomentadores de sua resiliência, ou seja, sua capacidade de enfrentamento diante de situações adversas, criando assim suas próprias competências.

O conceito de resiliência constitui-se em um aspecto bastante apontado na literatura atual, que vem sendo amplamente abordado em estudos relativos à situação das crianças abrigadas pelo fato destas muitas vezes terem suas vidas marcadas por experiências de sofrimento. Trata-se de um conceito extraído da Física, mas tem sido bastante utilizado em Psicologia para referir-se à qualidade humana de ser capaz de enfrentar adversidades sucessivas ou acumuladas sem que haja prejuízos para o seu desenvolvimento. (VICENTE, 2004).

A resiliência pode ser compreendida como uma capacidade de adaptação ou de recuperação, constituindo-se, portanto, em um processo de construção positiva que pode ser desencadeado pelas vivências das pessoas, levando-as a se recompor após situações de risco. A promoção da resiliência pode ser trabalhada por profissionais que lidam diariamente com crianças e adolescentes cujas vidas são marcadas pelo sofrimento, já que “é um fenômeno psicológico construído e não é tarefa do sujeito sozinho” (VICENTE, op. cit, p. 6). Conforme aponta a autora, estudos demonstram que a pessoa resiliente, normalmente, é aquela que pôde contar com a presença de figuras significativas, estabelecendo com elas vínculos de apoio e/ou admiração e desenvolvendo auto-estima e autoconfiança.

Assim, além da compreensão dos motivos que estão por trás do abrigo de crianças em tenra idade, um aspecto que deve ser investigado é como tais instituições constituem-se ou não em contextos adequados de desenvolvimento humano, um trabalho que envolve, evidentemente, um grande número de aspectos a serem considerados, que vão desde a observação das rotinas institucionais até a intrincada rede que envolve as interações sócio-afetivas ali vivenciadas.

Vários autores nacionais, apoiando-se em estudos com diferentes abordagens sobre o brincar, têm demonstrado sua importância para o adequado desenvolvimento humano, sendo fundamental sua presença contínua especialmente em instituições de educação infantil. Acredita-se, por conseguinte, que este deva ser continuamente fomentado também nos contextos de abrigo, uma vez que, por meio do lúdico, as crianças abrigadas podem ter a possibilidade de reconstruir a autoconfiança, a confiança no outro, a criatividade, a individualidade, aspectos que ficam escondidos por trás da coletividade que vigora na instituição, conforme aponta o trabalho de Rotondaro (2002), desenvolvido com crianças abrigadas.

Enfim, a literatura especializada é enfática ao mostrar o quanto a brincadeira pode proporcionar à criança um desenvolvimento saudável e os ganhos que ela pode ter quando lhe é dada a oportunidade de brincar, conforme assinala Oliveira (2000, p. 7-8):

É brincando que a criança elabora progressivamente o luto pela perda relativa dos cuidados maternos, assim como encontra forças e descobre estratégias para enfrentar o desafio de andar com as próprias pernas e pensar aos poucos com a própria cabeça, assumindo a responsabilidade por seus atos. Constitui-se assim na ferramenta por excelência de que dispõe para aprender a viver.

3 - APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O BRINCAR E A INTERVENÇÃO MEDIACIONAL EM SITUAÇÕES LÚDICAS

No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Lev Semyonovitch Vygotsky, 2000

O brincar tem importância inegável para a adequada saúde tanto física quanto mental do ser humano e tem sido, na atualidade, objeto de investigação científica, dentro das mais diversas áreas do saber. Dessa forma, o lúdico, representado pelo brincar, é uma característica que pode estar presente ao longo de toda a vida de uma pessoa, sendo, no entanto, especialmente marcante no período da infância, ocupando, ou devendo ocupar, grande parte do tempo das crianças.

Enquanto correm, pulam, brincam de bola, de amarelinha, de casinha, com quebra-cabeças, vídeo-games ou de faz-de-conta, as crianças vão estabelecendo vínculos com os objetos e as pessoas que as cercam, explorando o mundo e interagindo com ele, interpretando-o e recriando-o, afetando-o e se deixando afetar. Assim, a brincadeira torna-se um importante meio, através do qual a criança é introduzida de forma gradativa e prazerosa no universo onde está inserida.

Face ao papel indiscutivelmente marcante da brincadeira para a infância, vários teóricos do desenvolvimento infantil se dedicaram ao seu estudo, investigando suas características e suas implicações para tal desenvolvimento, destacando-se as contribuições de Winnicott (1896-1971), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1903-1979), cujas teorias analisam o brincar sob diferentes enfoques.

Para teóricos psicanalistas, a brincadeira é um importante espaço onde a criança revela conteúdos de seu mundo interno, constituindo-se uma importante forma de linguagem, bastante reveladora, inclusive em processos terapêuticos, já que nesta concepção a criança brinca tanto para repetir experiências satisfatórias (prazerosas) como para elaborar situações

traumáticas. Segundo Mrech (2002), esta foi, sem dúvida, uma das maiores descobertas da Psicanálise.

Para Winnicott (1971), a brincadeira constitui-se em uma atividade universal, estando diretamente relacionada ao desenvolvimento de uma personalidade sadia da criança, já que facilita e favorece o seu crescimento ao mesmo tempo em que a impulsiona aos relacionamentos grupais, sendo também uma maneira de lidar com a própria angústia. Além disso, para ele “o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; (...) a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.”(Op. cit, p.63).

Outro importante estudioso do desenvolvimento infantil, que empreendeu valiosos trabalhos sobre o tema é Piaget, que na década de 1950, iniciou a pesquisa do brincar, relacionando a atividade lúdica ao desenvolvimento cognitivo da criança, dentro de uma perspectiva sócio-interacionista. Em linhas gerais, a teoria piagetiana parte do pressuposto de que a criança constrói seu conhecimento através de suas interações com o meio e de que isso se dá através de processos de assimilação – absorção de experiências novas às estruturas de pensamento já existentes - e acomodação – modificação interior para adaptar-se às novas experiências. Piaget (1975) afirma que, ao brincar, o processo de assimilação predomina e a criança incorpora o mundo ao seu modo, em razão de seus interesses afetivos e cognitivos.

O autor propôs uma classificação para os diferentes tipos de jogos que ocorrem na infância, nas diferentes fases do desenvolvimento infantil, ressaltando que cada tipo de jogo pode, no entanto, reaparecer durante toda a infância ou até mesmo na vida adulta. São eles: *jogos de exercícios*, que são os primeiros a aparecer na criança e têm caráter exploratório, onde a criança manipula objetos e explora seus próprios movimentos corporais, descobrindo seus gestos e repetindo-os na busca do prazer que lhe causam; os *jogos simbólicos*, que aparecem aproximadamente entre dois e seis anos de idade, onde a criança representa um objeto ausente, através da simbolização e da imaginação, brincando de representar papéis e reproduzindo ações do seu meio; e os *jogos de regras*, que surgem por volta dos cinco anos de idade, mas desenvolvem-se durante toda a vida, tendo um caráter eminentemente social devido à regulamentação imposta pelas regras, que devem ser cumpridas por todos os participantes.

Assim, Piaget considera que o ato de brincar é, para a criança, uma forma ativa, interativa e agradável de desenvolvimento intelectual, e enfatiza a importância das diferentes modalidades de jogo acima citadas, especialmente no que se refere ao processo de construção do conhecimento pela criança.

Importantes teóricos representantes da concepção histórico-cultural, também destacaram a importância do brincar para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998) discute a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e afirma que a brincadeira não se restringe apenas a uma atividade que dá prazer à criança ou algo ligado aos seus instintos naturais. Ela emerge da tensão vivida pela criança quando começam a surgir necessidades e desejos que não são possíveis de serem realizados de imediato. Assim, ele argumenta que “para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.” (Op. cit., p.122).

Dentro desse contexto, a brincadeira torna possível para a criança satisfazer esses desejos e necessidades através da criação de situações imaginárias. Para ele, a dinâmica da brincadeira envolve três elementos fundamentais: a situação imaginária, a imitação e as regras. Portanto, quando a criança brinca, ela cria uma *situação imaginária* a partir da sua realidade e os elementos desta imaginação constituem para Vygotsky uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. A *imitação*, entendida como recriação e não como cópia, entra em jogo quando a criança imagina-se em determinado papel, o de mãe, por exemplo, e imita as ações observadas no adulto, submetendo-se a estas *regras* de comportamento implícitas nas formas como os homens se relacionam culturalmente e com as quais a criança convive.

A situação de brinquedo, dentro dessa abordagem, exige que a criança aja contra seu impulso imediato, ou seja, ao brincar ela entra em conflito entre as regras do jogo e o que ela poderia fazer se agisse espontaneamente, exigindo dela um autocontrole, já que neste momento, submeter-se às regras é uma fonte de prazer e se torna assim o impulso mais forte para a criança. Considerando os inúmeros desafios que o brincar coloca diante da criança, Vygotsky (1998, p.131), ressalta que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Um importante marco teórico de Vygotsky é a criação do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Tal conceito fundamenta-se na idéia de que a criança, em seu processo de desenvolvimento, apresenta dois níveis: um nível real, referente àquilo que ela consegue realizar de forma independente, sem ajuda de outra pessoa, e um nível potencial, referente à capacidade da criança de realizar uma tarefa com a ajuda e/ou orientação de um adulto ou de companheiros mais experientes. A zona de desenvolvimento proximal refere-se à

distância entre o desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial. Com base nesse conceito, o autor alerta para a idéia de que “aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.” (VYGOTSKY, 1998, p. 111).

Tal pressuposto torna-se fundamental para a compreensão do desenvolvimento infantil pela brincadeira, pois como o próprio autor esclarece, a criança ao brincar atua dentro desta zona de desenvolvimento proximal, de modo que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (Op. cit, p.134) Isso pode ser observado no fato de que, enquanto brinca, ela realiza coisas que ainda não consegue realizar no seu cotidiano. Para Fontana (1997), uma prova disso é o fato de que a criança, ao assumir um determinado papel numa brincadeira, lida com o significado de sua ação e submete seu comportamento a regras. A brincadeira conduz, assim, ao desenvolvimento de sua vontade, da sua capacidade de fazer escolhas conscientes e de regular seu próprio comportamento por meio de regras internalizadas. Desse modo, a brincadeira é entendida por Vygotsky como uma grande fonte de desenvolvimento para a criança.

Outro importante teórico representante da abordagem histórico-cultural, Leontiev (1903-1979), realizou importantes estudos sobre a brincadeira pré-escolar, definindo-a como uma atividade em que o motivo não está no resultado da ação, mas em seu processo, como também enfatiza Kishimoto (2002, p. 143): “Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres.”

Segundo Leontiev (1991), a criança está, desde muito cedo, em constante contato não apenas com os objetos que lhe pertencem e sobre os quais pode agir (brinquedos, utensílios, etc), mas também com os objetos do mundo adulto, que não lhe pertencem e sobre os quais ainda não pode agir. Como agir sobre as coisas é uma importante forma de conhecê-las e compreendê-las, acabam surgindo na criança necessidades não realizáveis no momento imediato, e que determinam os motivos para as brincadeiras. Dessa forma, a brincadeira torna-se uma forma possível de ação sobre os objetos do mundo adulto, em situações em que a imaginação opera e o brincar passa a ser, na idade pré-escolar, a atividade principal da criança.

O conceito de atividade principal foi criado por Leontiev para designar, não a atividade que toma a maior parte do tempo da criança, mas aquela que propicia as mais importantes mudanças no seu desenvolvimento psíquico, dentro da qual se desenvolvem

processos psíquicos que preparam o caminho para o avanço da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Os pressupostos teóricos acima expostos tiveram, e têm ainda hoje, repercussões importantes, tendo se constituído em pilares para um grande número de investigações sobre a brincadeira, na busca de uma maior compreensão acerca da dinâmica e importância da atividade lúdica para a infância. Pesquisadores contemporâneos, entre eles KISHIMOTO (2004), BOMTEMPO (2002) E ANTUNHA (2000), empenham esforços em pesquisar a brincadeira e os jogos infantis, enfocando sua importância em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, especialmente em instituições destinadas a crianças pré-escolares.

Compartilhando das idéias advindas da abordagem histórico-cultural, Kishimoto (2004), em seus estudos sobre a brincadeira infantil e a cultura, defende a importância da exploração de conteúdos da cultura do país por meio do brincar na formação de indivíduos cada vez mais criativos, críticos e aptos para escolhas e tomadas de decisão. Para a autora, a brincadeira impulsiona a criança para a busca de parcerias, a exploração de objetos, a comunicação e socialização com seus pares, proporcionando-lhe a expressão por meio de múltiplas linguagens. Concebendo a brincadeira como fomentadora do desenvolvimento, especialmente no que se refere ao imaginário infantil, ela chama a atenção para a importância das instituições educacionais investirem na exploração de contos-de-fada, contos, lendas, brincadeiras tradicionais, sendo estes elementos potencialmente enriquecedores do repertório imaginativo das crianças.

Para a autora, o jogo representa, ainda, a oportunidade que a criança tem de experimentar comportamentos que não seriam experimentados em outras situações, por medo do erro e da punição, principalmente por este normalmente ocorrer em clima descontraído, sem pressão. Além disso, enquanto brinca a criança não está preocupada com os resultados, mas é impulsionada pelo prazer que sente pela exploração livre. Em suas palavras, “qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição.” (Kishimoto, 2002, p. 144-145)

Analisando o lugar que a brincadeira vem encontrando em instituições de educação infantil, Kishimoto (1995, p. 44) faz uma crítica ao uso excessivo que tais instituições têm feito dos chamados brinquedos educativos, dirigidos a conteúdos específicos, alertando para o cuidado de que

...se quisermos aproveitar o potencial do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a busca de prazer, a alegria, a exploração livre e o não-constrangimento.

Bomtempo (1999) defende o uso de brinquedos e brincadeiras infantis como recursos facilitadores do ensino e aprendizagem da criança na educação infantil, argumentando sobre a necessidade de se propiciar a ela um tempo para brincar, um ambiente para ser explorado e materiais que favoreçam inclusive a brincadeira-de-faz-conta. Entretanto, ela acrescenta que tais elementos só adquirem valor à medida que há uma intervenção adequada dos educadores junto às atividades lúdicas.(Op. cit, 2000)

A autora vem constatando, porém, através de estudos empreendidos no contexto de instituições pré-escolares, que, apesar do aumento considerável do número de pesquisas sobre o brincar nos últimos anos, as contribuições trazidas por tais estudos parecem não ter resultado em mudanças na prática de grande parte dos educadores infantis, no que se refere à exploração do lúdico como recurso facilitador das aprendizagens e do desenvolvimento da criança. As razões para isso devem-se, segundo ela, a fatores como a restrição que muitos ainda apresentam quanto ao uso de jogos e brinquedos em sala de aula e a prevalência do brincar dirigido em detrimento da brincadeira espontânea na rotina das instituições infantis.

É importante mencionar, ainda, os estudos empreendidos por Antunha (2000), baseando-se em estudos desenvolvidos por Luria (1902-1977), importante neuropsicólogo seguidor dos postulados formulados por Vygotsky. A autora concebe os jogos infantis como coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais, argumentando que o brincar, além de ser uma atividade propiciadora de prazer, contribui para o desenvolvimento integral do sistema nervoso da criança. Ela esclarece que todas as tarefas envolvidas nos jogos e brincadeiras infantis estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das diferentes funções e áreas cerebrais. Desse modo, cada jogo empenhado pela criança liga-se a uma ou mais de suas estruturas cerebrais, promovendo assim o seu desenvolvimento neuropsicomotor.

Para este estudo, a abordagem histórico-cultural foi eleita como norteadora das análises realizadas, conforme mencionado anteriormente. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, criado por Vygotsky, exerceu importante papel na análise e discussão dos resultados, já que tal conceito atenta para a importância das aprendizagens que a criança pode construir por meio de suas interações com as pessoas à sua volta, sejam elas adultos ou colegas. No processo da pesquisa realizada, tais interações tomaram lugar de destaque, realçando-se a figura das educadoras que, situadas no entorno das crianças,

constituem-se como agentes ativos de seu desenvolvimento, devendo atuar sobre esta zona de desenvolvimento.

3.1 – O brincar na abordagem histórico-cultural e o papel da intervenção mediacional

Desde o início do desenvolvimento humano infantil, a dependência de outros para a sobrevivência da espécie é um fator que o diferencia dos demais seres vivos. Tal dependência não se restringe apenas às suas necessidades orgânicas, mas vai além delas, ou seja, inicialmente, a figura da mãe ou da pessoa que cuida do bebê representa para seu desenvolvimento um investimento subjetivo, social, por meio do qual se dá toda a sua formação social. Oliveira (2000) resume esta idéia afirmando que não há possibilidade de humanização fora do convívio social e é no processo de interação lúdica que a criança pode viver intensamente a interação com seus pares por meio de trocas, conflitos, surgimento de novas idéias, alegrias, frustrações. A referida autora, apontando a relação entre brincadeira e desenvolvimento infantil, enumera diversas aprendizagens que a criança adquire ao brincar, especialmente quando a brincadeira ocorre em grupo, possibilitando a interação com o outro.

O conceito de ZDP relaciona-se diretamente ao pensamento de Vygotsky de que o bom aprendizado é sempre aquele que se adianta ao desenvolvimento, isto é, que o impulsiona. Para ele, as novas aprendizagens da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento e sobrevivem de sua interação com outras pessoas. Baseando-se nestas idéias e no postulado vygotskyano de que a aprendizagem é fundamental para promover o desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento, Oliveira (1992) avalia a função essencial que a intervenção pedagógica adquire diante dos avanços que a criança pode apresentar a partir da mediação deliberada exercida especialmente pela figura do educador na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Em comum acordo com o princípio acima exposto, ela ressalta que “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.” (OLIVEIRA, op. cit., p.33)

A grande contribuição que o conceito de ZDP traz para a educação infantil pode ser resumida na idéia de que o uso desse conceito permite ao educador adquirir uma visão prospectiva da criança, atentando não apenas para o que a criança já atingiu através de seu desenvolvimento como também para o que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1998). Assim, as idéias de Vygotsky acerca do desenvolvimento infantil ressaltam a grande

importância que a mediação assume diante da aprendizagem e do desenvolvimento mental da criança e o quanto a brincadeira constitui-se em um espaço privilegiado para a ocorrência de interações sociais e novos aprendizados.

Partindo dessas reflexões, percebe-se o papel fundamental que o educador adquire diante desse espaço privilegiado de desenvolvimento que é a brincadeira, pois, como esclarece Vectore (2003), o brinquedo e a brincadeira proporcionam um efetivo recurso mediacional do qual o educador pode lançar mão em diversas situações no dia-a-dia de sua prática através de suas intervenções educativas, podendo ser um verdadeiro parceiro nas situações lúdicas. A autora empenhou estudos e investigações em diferentes instituições de educação infantil, visando verificar a qualidade do atendimento prestado às crianças e o lugar ocupado pela brincadeira na dinâmica de tais instituições. Com base em um programa de intervenção mediacional denominado MISC (Mediational Interventions for Sensitizing Caregivers), que descreve uma série de procedimentos na interação adulto-criança que são considerados como responsáveis pelo incremento da aprendizagem na criança, a autora afirma que o educador pode se apresentar como bom ou mal mediador durante a brincadeira da criança. É um bom mediador quando é capaz de favorecer o desenvolvimento das potencialidades de quem brinca, estimulando-o a recriar situações e não apenas a repetir o já aprendido. Em contrapartida, o educador pode ser considerado um mal mediador quando se vale de atitudes autoritárias e rígidas, impedindo esse mesmo desenvolvimento. (VECTORE, 2003)

Pascal e Bertram (1999), compartilhando do pensamento de Vygotsky a respeito da importância do papel do adulto na promoção do desenvolvimento infantil, destacam a importância da ajuda do educador para que a criança dê saltos no seu desenvolvimento. Em estudos empreendidos acerca da qualidade na educação infantil, enfatizam que educadoras eficientes empenham-se para que a criança enfrente situações desafiadoras de forma positiva e encontre, assim, oportunidades para ultrapassar seus próprios limites.

Enfim, a figura do educador vem ganhando realce a partir das constatações de importantes estudos que, cada vez mais, consideram a importância de que este participe de maneira flexível e incentivadora das situações lúdicas que se apresentam no dia-a-dia das instituições infantis, buscando estar presente e proporcionar a elas um espaço rico, onde possam expressar-se livremente através de uma de suas mais surpreendentes linguagens, que é a brincadeira. Nas palavras de Kishimoto (2002, p. 151):

Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções.

4. O CONTEXTO PESQUISADO

O ambiente, com todas as suas propriedades, pode ser caracterizado de forma psicobiológica, isto é, de acordo com a junção dos aspectos físicos, sociais e mentais das pessoas que nele interagem.

Vera Barros de Oliveira, 2000

4.1 – Situando o abrigo no tempo e no espaço

O abrigo escolhido para a realização da pesquisa localizava-se na cidade de Uberlândia / MG, tratando-se de uma instituição destinada a abrigar crianças de 0 a 6¹ anos vítimas de abandono, orfandade, omissão, violência, negligência e/ou risco pessoal e social.

Segundo informações dos gestores da instituição, não havia um documento histórico completo do abrigo, onde constassem dados de sua fundação e de sua história. Para obtenção de tais dados, foi necessário adotar alguns procedimentos de investigação como realizar entrevistas com educadoras que estavam no abrigo desde sua criação, entrevistar a Comissária da Vara da Infância e Juventude e solicitar documentos existentes na Secretaria de Ação Social do Município que pudessem auxiliar na construção da “história de vida” da instituição. Percorrendo este caminho, foi possível compreender um pouco mais a seu respeito e, assim, contextualizar sua existência.

O abrigo foi criado em 1993, através de uma iniciativa da Secretaria Municipal de Ação Social da Prefeitura de Municipal de Uberlândia, surgindo do fato de que a cidade não dispunha até então de nenhuma instituição destinada a abrigar crianças com idade inferior a seis anos. A princípio, funcionava exclusivamente como programa de abordagem, ou seja, como local onde eram recebidas denúncias de maus-tratos e negligência, possuindo uma equipe técnica composta por psicólogos e assistentes sociais, disponível para checagem e posterior atendimento das famílias envolvidas. Mas, já no decorrer do primeiro ano de funcionamento, abriu-se dentro do mesmo espaço físico o atendimento em regime de abrigo a crianças vitimadas, ampliando assim os trabalhos da equipe.

Inicialmente, o abrigo foi coordenado por uma psicóloga que ficou no cargo por seis anos, sendo lembrada pelas pessoas que relataram fatos daquela época como alguém que

¹ Apesar da instituição ser destinada ao atendimento desta faixa etária, havia na instituição crianças com idade superior a esta.

“abraçou a causa com unhas e dentes”, uma pessoa cujo papel e atuação foram importantes para a estruturação dos trabalhos iniciais e para o enfrentamento das dificuldades pelas quais o abrigo passou, no começo de sua história. Após sua saída, outras sete coordenadoras passaram pelo abrigo, sendo que cinco delas tinham formação em Serviço Social, uma em Pedagogia e outra em Psicologia. Segundo informações obtidas na Vara da Infância e da Juventude, as mudanças de coordenação ocorreram por motivos de inadequação ao programa ou por questões políticas, já que se tratava de cargo de confiança.

Segundo dados fornecidos pelas fontes já mencionadas, o abrigo funcionou inicialmente de forma precária no mesmo prédio de uma outra instituição, o SOS Criança (atual CRIAV – Centro de Referência à Criança e ao Adolescente Vitimados). Somente em 1994, passou a funcionar em sede própria. Desde então, o abrigo passou por várias mudanças de endereço, em decorrência principalmente do fato das casas serem alugadas. Além desse fator, existia a procura por prédios adequados às suas necessidades, de modo que quando se encontravam novos e melhores lugares, onde o espaço era mais amplo, ocorriam as mudanças; é importante salientar que o valor do aluguel devia primeiramente estar dentro dos padrões financeiros estipulados pela Prefeitura, que foi quem arcou com esta despesa desde sua criação até maio de 2005.

Sendo um programa municipal, a instituição era custeada em sua totalidade pela Prefeitura Municipal de Uberlândia. Já o vestuário das crianças, bem como os brinquedos existentes na casa, eram obtidos principalmente através de doações institucionais ou particulares. O quadro funcional era composto por funcionários públicos municipais efetivos e por pessoas contratadas temporariamente para prestação de serviço na instituição.

Aproximadamente em seu terceiro ano de funcionamento, foi elaborado, com base nos princípios estabelecidos no ECA, um Plano de Trabalho que traçava as diretrizes do trabalho a ser desenvolvido no abrigo. Desta forma, conforme constava dos documentos consultados junto à Secretaria de Ação Social, a instituição-abrigo deveria visar o atendimento a crianças de 0 a 6 anos cujos direitos estivessem sendo ameaçados ou violados e também a garantia de sua proteção global, constituindo-se em uma alternativa de moradia provisória dentro de um clima residencial, associado a um atendimento personalizado. Sua característica primordial seria então uma guarda institucionalizada, onde o dirigente estaria equiparado ao guardião, aquele que legalmente possui o dever de cuidar, assistir e educar as crianças abrigadas (ECA – Parágrafo único Cap. V – art. 92).

Constava também dos documentos referentes ao Plano de Trabalho da instituição que um dos objetivos deveria ser propiciar às crianças a oportunidade de participar na vida da

comunidade, através da utilização de recursos como escolas, áreas de lazer, centros médicos, entre outros. Previa-se, ainda, a existência de um trabalho multidisciplinar, articulado com outros órgãos públicos, tais como Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude e programas de diversas secretarias incumbidas nas políticas sociais do município. Enfim, o abrigo foi criado *idealmente* (grifo nosso) como uma medida provisória de proteção que pressupunha um contínuo empenho no restabelecimento da criança à sua vida familiar e na construção de seu projeto de vida.

Durante o período da pesquisa de campo (agosto de 2004 a maio de 2005), o abrigo mudou duas vezes de local, estando em duas casas diferentes. Logo após o término da pesquisa, o abrigo passou novamente por mudanças, tendo deixado de ser uma instituição municipal para tornar-se uma Organização Não Governamental (ONG). Mudou novamente de local e apenas três funcionárias do antigo quadro (duas educadoras e uma cozinheira) permaneceram na nova equipe.

4.2 – O quadro funcional do abrigo e os agrupamentos das crianças

Durante a pesquisa de campo, a equipe do abrigo era composta por 33 funcionários, distribuídos em três escalas de trabalho: Matutino (7h00 às 13h00) , Vespertino (13h00 às 19h00) e Noturno (19h00 às 7h00). Para o atendimento específico às crianças do Berçário, denominado G 1 (grupo composto por crianças de 0 a 1a e 4m) havia um total de seis educadoras que se dividiam entre os turnos matutino e vespertino. Outras seis educadoras atendiam às crianças dos chamados G 2 (grupo composto por crianças de 1a e 5m a 2a e 11m) e G 3 (grupo composto por crianças de 3 a 7 anos), revezando-se também nos horários de manhã e tarde. No período da noite, seis funcionárias se revezavam para atender a todas as crianças, ocupando-se de sua alimentação, higiene pessoal e sono. A equipe dispunha, ainda, de duas auxiliares de enfermagem responsáveis pelas medicações das crianças e pelo seu acompanhamento a consultas médicas, três cozinheiras, uma auxiliar de cozinha, uma lavadeira, uma passadeira, uma arrumadeira, duas auxiliares de apoio responsáveis pela manutenção e organização de objetos das crianças (como roupas, materiais escolares), dois seguranças e uma auxiliar administrativa, além da coordenadora.

Além do quadro de funcionários apresentado, o abrigo contava com o serviço prestado por alguns voluntários, como estudantes de Nutrição, Fisioterapia, Enfermagem e Educação Física.

Havia no abrigo, como é previsto, uma rotatividade de crianças, de modo que enquanto algumas permaneciam ali por um longo período, outras passavam poucos dias e, freqüentemente, outras chegavam para serem acolhidas. Durante o período da pesquisa, passaram pelo abrigo 33 crianças. Para efeito de contextualização, o gráfico abaixo apresenta os diferentes encaminhamentos dados a cada um dos casos até maio de 2005.

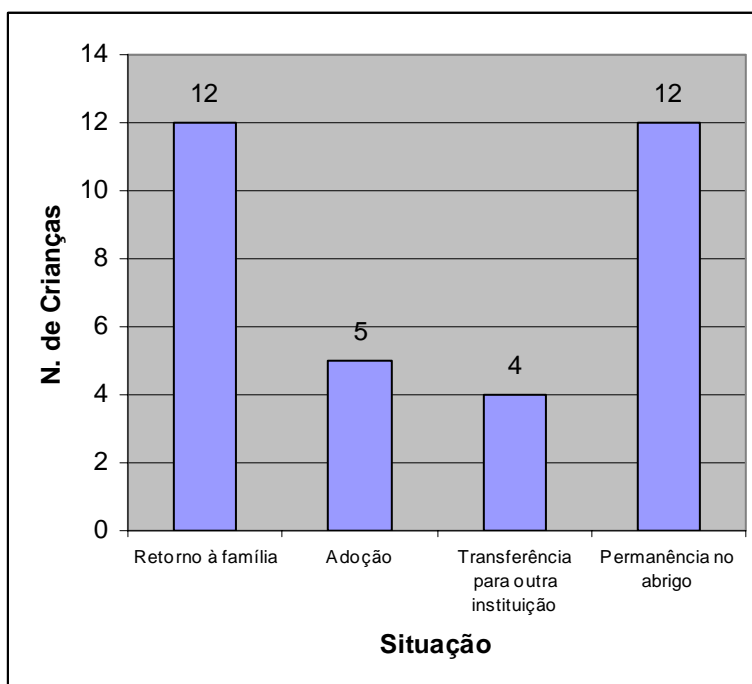


FIGURA 1– Encaminhamentos dados às crianças abrigadas na instituição, no período entre Setembro de 2004 e Maio de 2005.

Conforme se observa no gráfico, das 33 crianças, 12 voltaram para suas famílias de origem, 5 foram adotadas e 16 permanecem abrigadas, sendo que 12 continuaram no mesmo abrigo e outras 4 foram transferidas para outra instituição devido à idade (superior a 6 anos).

Em relação às oito crianças participantes da pesquisa, três acompanharam a mudança, uma retornou à sua família e as outras quatro foram transferidas para outra instituição.

4.3 – A estrutura física das casas e os espaços de brincar

O período de dez meses em que foi realizada a pesquisa de campo foi marcado por mudanças significativas envolvendo o abrigo. Neste item serão tratadas, mais especificamente, as mudanças relacionadas ao espaço físico dos imóveis onde o abrigo funcionou durante este tempo e de como estes diferentes espaços físicos constituíam-se ou não em espaços de brincar para as crianças.

Se for considerado todo o período supracitado, desde os primeiros contatos da pesquisadora com o abrigo até o encerramento da pesquisa de campo, soma-se um total de quatro diferentes endereços de funcionamento da instituição-abrigo neste curto intervalo de tempo.

A primeira casa visitada, onde foram feitos os primeiros contatos, não oferecia muito espaço para a brincadeira das crianças. Não possuía quintal e, como não havia também uma sala específica para acomodar os brinquedos, estes permaneciam guardados em armários, aos quais as crianças não tinham livre acesso. Foram realizadas apenas duas visitas a este local e, nessas ocasiões, foi observado que as crianças utilizavam os corredores externos da casa para algumas brincadeiras como escorregar no piso molhado, brincar de pega-pega e andar de velocípede. Em seu interior, os espaços para brincar eram mais restritos, já que a casa precisava ser mantida em ordem, segundo relatos de algumas funcionárias responsáveis pela limpeza.

Em setembro de 2004, houve a mudança para uma nova casa, alugada pela Prefeitura após a coordenadora tê-la indicado como adequada para sediar o abrigo, e este lá permaneceu entre setembro de 2004 e janeiro de 2005, constituindo um período significativo da pesquisa de campo, onde ocorreram as filmagens e as entrevistas da primeira fase da pesquisa.

Em janeiro de 2005, houve nova mudança de endereço, denominada informalmente pela coordenadora Miriam como “de volta às origens”, pelo fato da casa em questão ter sido o primeiro local de funcionamento do abrigo, em 1993. O imóvel era de propriedade da Prefeitura e a necessidade de economizar despesas com locação de imóveis foi a razão apontada para este retorno. O abrigo ali permaneceu de janeiro a maio de 2005, quando deixou de ser uma instituição municipal para se tornar Organização Não Governamental (ONG), tendo então mudado novamente de endereço, onde se encontra até o momento atual.

A seguir, serão descritas com mais detalhes as características espaciais das duas residências em cujos espaços os dados foram coletados, a saber, a segunda e a terceira casas onde o abrigo funcionou no período da pesquisa. Tais casas são denominadas nesta pesquisa como *Casa 1* e *Casa 2*:

4.3.1 – A Casa 1

A *Casa 1* era grande, bastante espaçosa, tendo dois andares, treze cômodos e uma extensa área externa, com piscina e quintal gramado. A fachada era composta por muro e portões fechados, impossibilitando a visão para dentro ou para fora da casa. O acesso se dava

por um pequeno portão com interfone, que permitia a entrada de pessoas somente após identificação pessoal. Logo na entrada da casa ficava a **sala de televisão**, com pouco mobiliário, sendo apenas um jogo de sofá de dois e três lugares e uma estante de madeira com três prateleiras. Sobre a mesma, encontrava-se apenas uma televisão colorida de 20 polegadas e um vídeo-cassete.

Ligada à sala ficava a **secretaria**, onde ficavam as mesas da coordenadora e da secretária, e onde eram guardadas pastas de controle administrativo do abrigo e também pastas de documentos individuais das crianças. Ao lado, ficava o **refeitório**, com mesa grande com cadeiras altas, duas mesinhas pequenas com quatro cadeirinhas cada, três armários de ferro e uma mesa baixa onde ficava um filtro de barro para água. Os armários eram utilizados para guardar cadernos de relatório (da enfermagem, da educação infantil, de acompanhamento médico etc.), cartões de saúde das crianças, materiais pedagógicos de uso das educadoras e materiais escolares das crianças. Ao lado do refeitório ficava a **cozinha**, equipada com um fogão, dois freezers, uma geladeira e uma pequena mesa de madeira. Sua janela dava para o corredor lateral.

A casa possuía **três quartos** situados no segundo piso, sendo dois destinados às crianças maiores de dois anos e o outro aos bebês. Aqueles dois ficavam em frente um ao outro e possuíam armários embutidos de madeira e prateleiras de madeira, onde eram colocadas fraldas descartáveis e também bichinhos de pelúcia e bonecas. Havia camas pequenas, adequadas ao tamanho das crianças, porém a grande quantidade colocada no mesmo quarto deixava o ambiente pouco espaçoso. Não havia separação nos quartos entre meninas e meninos, mas apenas por idade.



FIGURA 2 – Fotografia de um dos quartos infantis - Casa 1



FIGURA 3 – Fotografia da prateleira de parede de um dos quartos infantis da Casa 1

O **quarto dos bebês** era uma suíte, também com armário embutido. O mobiliário era composto por oito berços de ferro. No **banheiro**, havia um espelho grande, onde muitas vezes ficavam colados bilhetes sobre orientações quanto a medicações das crianças e outras informações sobre cuidados referentes à sua saúde, como, por exemplo, exames marcados, horários de medicação etc.

A **varanda** era bastante ampla, medindo aproximadamente 60m². Acoplados a ela ficavam um **banheiro** e uma **lavanderia**, composta por dois tanques, duas máquinas de lavar e armários de ferro onde ficavam guardados materiais de limpeza e roupas. Em um dos cantos da varanda havia um sofá de três lugares e uma mesa de seis lugares com algumas cadeiras grandes. No centro ficavam duas mesinhas pequenas com quatro cadeirinhas em cada uma, onde as crianças se sentavam para fazer atividades ou tomar lanche.



FIGURA 4 – Fotografia da varanda - Casa 1

Saindo dela, havia uma descida de três degraus que davam acesso a uma ampla **área externa** sem cobertura. Nas laterais havia jardineiras com pequenas plantas e em um dos cantos havia uma árvore de pequeno porte.



FIGURA 5 – Fotografia da área externa da Casa 1

Em direção ao fundo do terreno havia um portão com grades de ferro que limitava a passagem entre esta área externa e a piscina, cujo acesso era feito através de uma escada, pelo fato do terreno apresentar declive acentuado. A **piscina** tinha área de 18m² e profundidade que variava de meio metro a 1,8 metros, sendo rodeada por piso revestido por cerâmica antiderrapante.



FIGURA 6 – Fotografia do acesso à piscina - Casa 1

Ao lado da piscina, havia um escorregador de plástico e uma pequena mesa de madeira com cadeiras, além de alguns brinquedos próprios para uso em piscina.



FIGURA 7 – Fotografia da área lateral da piscina da Casa 1

Mais ao fundo, cercada também por grades, havia uma pequena **área de terra**, com arbustos e árvores, que encerrava a área pertencente ao abrigo e um muro que delimitava esta área.



FIGURA 8 – Fotografia da área verde - Casa 1

Havia ainda na casa uma sala de brinquedos, denominada pelas educadoras e pela coordenadora como **brinquedoteca**. Tratava-se de uma sala ampla, com 40 m², situada no primeiro piso da casa, onde ficava concentrada a maior parte dos brinquedos e jogos infantis existentes na casa.



FIGURA 9 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1

Entre os mobiliários havia um armário com 36 cavidades onde eram guardados diversos brinquedos, como carrinhos de plástico e de metal, casinhas plásticas, jogos de encaixe, chocalhos e outros brinquedos de estimulação sensorial.



FIGURA 10 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1

Havia ainda outro armário de madeira com quatro prateleiras onde ficava uma grande quantidade de bonecas de vários tamanhos e bichinhos de pelúcia variados.



FIGURA 11 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1

Além destes brinquedos, havia outros também em grande quantidade guardados em baús de plástico, em sua maioria peças coloridas de jogos de montar de madeira, plástico e pano, além de pequenas bolas e petecas. Ao lado do armário das bonecas havia um pequeno piano de madeira, com altura de 50 cm e uma cadeirinha utilizada pelas crianças quando se sentavam para tocar.



FIGURA 12 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1

No centro da sala, havia uma mesinha com quatro cadeiras pequenas. Havia também um outro móvel de madeira semelhante a um armário com vários espaços quadrados onde ficavam pequenos dados coloridos revestidos com pano; cada espaço armazenava um dado, que se encaixava perfeitamente em seu tamanho.



FIGURA 13 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1

Ao redor da sala, havia grandes peças de estofado revestidas com uma espécie de couro colorido (verde, azul, amarelo e vermelho), que as crianças arrastavam de um lado para outro em suas brincadeiras, utilizando-as muitas vezes como peças para montar casinhas e até mesmo “ônibus”.



FIGURA 14 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 1

Quase todo o piso da casa era revestido por cerâmica de cores claras, com exceção dos quartos e da sala de TV, cujo revestimento era de tacos de madeira.

4.3.2 – A Casa 2

Esta era uma casa menor que a outra, com menos espaço tanto de área interna como externa. Situada à beira de uma das mais movimentadas avenidas da cidade, a casa era um imóvel pertencente à Prefeitura de Uberlândia. A fachada era composta por muros altos e um pequeno portão de ferro, que dava acesso à entrada e à saída de pessoas. Adentrando o portão, havia uma pequena escada com degraus amplos e uma rampa larga e comprida revestida por pedra.



FIGURA 15 – Fotografia da rampa de entrada - Casa 2

Subindo a escada, chegava-se à sala principal, que era dividida em dois ambientes, sendo uma sala de televisão e um refeitório. Na **sala de televisão**, havia um jogo de sofá de três e dois lugares e uma estante de madeira com prateleiras largas, onde ficavam o televisor colorido de 20 polegadas e o vídeo-cassete.



FIGURA 16 – Fotografia da sala de televisão - Casa 2

No ambiente do **refeitório**, havia três mesas pequenas colocadas lado a lado, compondo uma mesa comprida com doze cadeirinhas. Nesse ambiente, todo o piso era revestido por tábua corrida e uma de suas laterais era composta por grandes portas de vidro, delimitando o espaço da **brinquedoteca**. Sua área era de aproximadamente 12 m² e nela havia duas estantes de madeira onde eram colocados os brinquedos, como ursinhos de pelúcia, bichinhos de borracha, bonecas e diferentes jogos de encaixe.



FIGURA 17 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 2

No centro da sala havia uma mesinha com quatro cadeiras e, em um dos cantos, foram colocados o pianinho de madeira e a cadeirinha que o acompanhava. Junto à sala de brinquedos havia um pequeno jardim de inverno, onde havia um vaso com um coqueirinho plantado e onde eram colocados alguns baús com peças de montar, visto que o espaço da sala era insuficiente para acomodar todos os brinquedos.



FIGURA 18 – Fotografia da sala de brinquedos - Casa 2

A **secretaria** ficava ao lado da sala de TV e possuía duas mesas, uma destinada à coordenadora e outra para uso da secretária e educadoras. Ali ficavam também os armários de arquivo, as pastas das crianças e demais documentos do abrigo. Havia ainda um outro armário, contendo os materiais utilizados pelas educadoras nos trabalhos com as crianças. Ao lado do refeitório havia uma **sala de atendimento médico**, que apenas permanecia aberta durante o período em que a médica realizava suas consultas ou quando alguma criança recebia cuidados das auxiliares de enfermagem. Havia 3 quartos na casa, sendo o mais amplo deles destinado ao **Berçário**, com 8 berços de ferro.

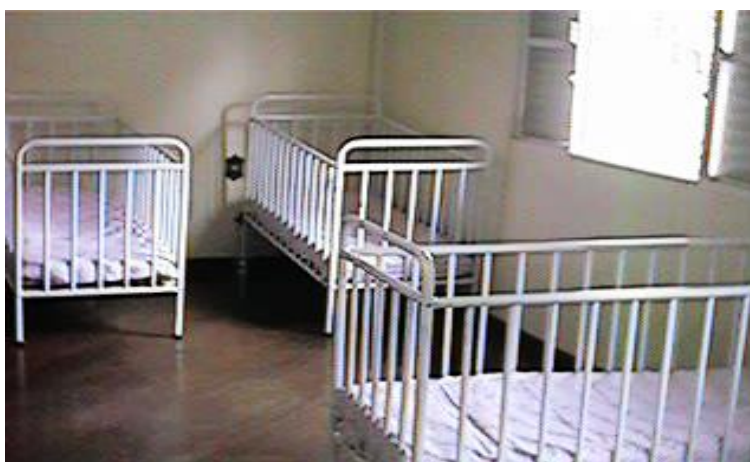


FIGURA 19 – Fotografia do Berçário - Casa 2

Os outros dois quartos possuíam pequenas camas, sendo cinco em cada um, onde dormiam as crianças maiores do abrigo. Apenas um destes quartos possuía banheiro acoplado e ambos tinham janelas de ferro do tipo veneziana.



FIGURA 20 – Fotografia de um dos quartos infantis - Casa 2

A casa possuía ainda um **lavabo** na entrada, um **banheiro** de uso destinado às crianças do Berçário e outro para uso dos funcionários. No interior da casa havia um corredor bastante largo, com armários embutidos de madeira, onde eram guardados sapatos, roupas, fraldas e outros objetos de uso pessoal e de higiene das crianças.

A **cozinha** ficava separada da sala de televisão e do refeitório por uma porta de madeira. Era um tanto pequena para alojar um fogão, dois freezer, uma geladeira e uma mesa de madeira. Uma bancada de granito separava dois ambientes, o da pia e o do fogão. Saindo da cozinha chegava-se ao **quintal**, que era todo cimentado e media aproximadamente 60 m². Em uma de suas laterais havia um canteiro de terra com pés de pimenta e algumas ervas medicinais.



FIGURA 21 – Fotografia do quintal - Casa 2

Fazia parte também do quintal uma varanda coberta, com bancos de cimento em suas laterais e uma grande mesa no centro. No outro canto do quintal ficava um pequeno **parque de areia**, com alguns brinquedos e escorregador de material plástico.



FIGURA 22 – Fotografia do quintal - Casa 2

4.4 – A rotina das crianças

A fim de conhecer a rotina do abrigo, a pesquisadora passou um dia inteiro na instituição, ausentando-se apenas durante a noite. Dessa maneira, foi possível acompanhar todas as atividades de rotina bem como a troca das escalas entre as educadoras.

Juntando-se dados de tais observações e conversas informais com as educadoras, pôde-se constatar que, apesar da rotina pré-estabelecida, as educadoras queixavam-se frequentemente da falta de constância no dia-a-dia, alegando que a cada dia eram surpreendidas com novas situações e mudanças não previstas, como por exemplo, crianças que amanheciam doentes e precisavam ser levadas ao médico, funcionárias que faltavam ao trabalho ou trocavam suas escalas informalmente, além de alterações propostas pela coordenação no esquema de trabalho diário.

Apesar da imprevisibilidade do dia-a-dia, havia uma rotina mais ou menos estabelecida na instituição, que sofria variações de acordo com os dias da semana ou com períodos como férias das crianças e períodos letivos.

Assim, a rotina podia ser dividida em:

4.4.1 – Rotina de segunda a sexta-feira em período letivo

Durante a semana as crianças freqüentavam diariamente instituições de educação infantil da cidade de Uberlândia (Creche ou Centro de Formação), sendo algumas em período integral e outras apenas no período da manhã. Portanto, passavam uma parte considerável de seu tempo nestes locais, ou seja, um período que variava entre quatro e oito horas diárias.

Como o horário de entrada era às 7h00 da manhã, elas se levantavam bem cedo, o que as educadoras consideravam um tanto difícil para as crianças, porém diziam que não havia outra alternativa, já que eram sete crianças para se arrumarem e, conseqüentemente, muitas coisas a serem encaminhadas e organizadas.

Após se levantarem, as crianças tomavam banho, cuidavam da higiene pessoal com ajuda, vestiam-se e seguiam eram então levados de perua até as respectivas instituições, onde tomavam café da manhã, antes de iniciarem as atividades.

Dois motoristas se revezavam em escalas para levá-los e buscá-los, sempre acompanhados de uma educadora. As crianças do turno da manhã retornavam ao abrigo às 11h30, após já terem almoçado. Em seguida, eram conduzidas aos quartos para dormir. Quem não tinha sono ficava por ali brincando ou conversando ou ia para a sala assistir à televisão. Às 13h00 era feita a troca de escala das educadoras. À medida que as crianças iam acordando, as educadoras do turno da tarde começavam a organizá-las, de modo a ficarem agrupadas.

Iniciavam então atividades variadas como brincadeiras, passeios pelas redondezas² do abrigo ou outras atividades na varanda ou quintal. Caso houvesse alguma tarefa para casa, este horário era também aproveitado para isso. No meio da tarde, aproximadamente às 14h30, era servido o lanche, normalmente bolo ou pão de queijo e sucos naturais.

Por volta, de 16h00 as crianças tomavam banho com ajuda das educadoras. Às 17h30, as outras crianças retornavam ao abrigo e o jantar era servido às 18h00 horas para todas as crianças. Após este horário, elas brincavam ou assistiam à TV, sendo este um momento em que podiam ficar mais à vontade na casa.

Às 19h00, era feita a última troca de escala entre as educadoras. Como eram apenas duas para estarem com todas as crianças do abrigo, as funcionárias do plantão anterior tinham que deixar tudo o mais organizado possível, para não sobrecarregá-las. Às 19h30 era servido o último lanche do dia e aproximadamente às 21h00 horas as crianças se recolhiam para dormir.

A seguir, a rotina das crianças durante o período letivo é resumida na Tabela 1.

² Esses passeios só ocorriam na Casa 1, pois o movimento intenso de carros na avenida onde estava situada a Casa 2 impossibilitava os passeios.

TABELA 1 - A rotina das crianças do grupo G3, em período letivo.

HORÁRIO	ATIVIDADE
5h30 às 6h30	Acordar, tomar banho e vestir-se. (As crianças tomavam café da manhã na creche ou no Centro de Formação)
6h30	Saída para o Centro de Formação ou Creche
7h00	<i>Troca da escala das educadoras.</i>
11h30	Retorno ao abrigo das crianças que estudavam em período parcial. (já haviam almoçado)
11h30 às 13h00	Sono (Quem não dormia, assistia TV ou brincava no quarto).
13h00	<i>Troca da escala das educadoras.</i>
13h30 às 14h30	Atividades com as educadoras, passeios e tarefas de casa.
14h30	Lanche da tarde.
14h30 às 16h00	Brincadeiras e atividades pedagógicas.
16h00	Banho
17h30	Retorno ao abrigo das crianças que estudavam em período integral e banho.
18h00	Jantar
18h30 às 19h30	Brincadeira livre e TV.
19h00	<i>Troca da escala das educadoras.</i>
19h30	Lanche da noite.
20h00 às 21h00	TV e brincadeira livre no interior da casa.
21h00	Hora de dormir.

4.4.2 – A rotina de sábados, domingos, feriados e férias escolares

Quando não iam para a creche ou centro de formação, a rotina na casa se diferenciava. As crianças se levantavam um pouco mais tarde, entre 6h30 e 7h00 da manhã. Após acordar,

tomavam banho e o café da manhã e passavam a maior parte do tempo em atividades lúdicas, brincando na varanda ou na sala de brinquedos. Quando ainda estavam na Casa 1, as educadoras costumavam levar as crianças para brincar na piscina no sábado ou domingo pela manhã. O almoço era servido às 11h00. Após, elas tomavam o banho e iam para o quarto dormir. Como acontecia durante a semana, nem todas as crianças dormiam, de modo que algumas ficavam no quarto conversando ou iam para a sala assistir televisão, brincar ou desenhar. Após acordarem, participavam de atividades na varanda ou, ocasionalmente, realizavam passeios fora do abrigo. Após lancharem, por volta de 14h30, continuavam brincando ou assistiam à televisão. Os horários de banho, jantar e dormir eram os mesmos dos dias anteriores.

Durante o período de férias escolares, a coordenadora montava uma programação de passeios fora do abrigo, levando as crianças aos parques da cidade, cinema e shopping.

5 - MÉTODO

Relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

Rosália Duarte, 2002

A presente pesquisa caracterizou-se por ser uma investigação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem, através de um estudo exploratório que, a despeito de ser indicado prioritariamente em estudos quantitativos, foi aqui empreendido por não conter hipóteses iniciais a serem testadas, tendo sido, portanto, utilizado para o conhecimento de um contexto, cujos dados foram analisados qualitativamente (GIL, 1996).

Os procedimentos e instrumentos investigativos adotados foram concernentes à abordagem denominada qualitativa que, conforme apontam Bogdan & Biklen (1994), possui características peculiares: em um estudo qualitativo o ambiente natural é a fonte direta dos dados e as informações são obtidas através do contato direto do pesquisador com a(s) pessoa(s) pesquisada(s); os dados da investigação são descritos através da palavra escrita, que assume grande importância em detrimento dos números; o processo em que se realiza a pesquisa assume maior importância que os produtos ou resultados encontrados; os investigadores qualitativos não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses pré-estabelecidas, mas constroem sua análise à medida que os dados vão se agrupando e tomando forma; a apreensão das perspectivas dos participantes da pesquisa e o significado que estes dão às suas vivências são aspectos de grande preocupação para a investigação qualitativa.

Norteadas por esses princípios, a pesquisa de campo efetivou-se no período compreendido entre agosto de 2004 e maio de 2005, totalizando um tempo aproximado de dez meses onde, na busca de compreender o espaço propiciado à brincadeira no contexto do abrigo e a forma como educadores e gestores a compreendiam e utilizavam, procurou-se firmar ali um contato direto e prolongado entre a pesquisadora e as pessoas envolvidas naquele cenário: crianças, educadoras, coordenadora, secretária e demais funcionários, além de uma vivência propiciadora de um maior conhecimento dos espaços existentes na casa, da rotina que ali se estabelecia, das interações vividas por aquelas pessoas no cotidiano, enfim,

dos elementos que permearam toda a pesquisa e contribuíram enormemente para a busca de uma melhor compreensão acerca de como a brincadeira infantil acontecia e era vivenciada naquele contexto.

Para melhor compreensão das características relativas aos participantes desta pesquisa, segue sua apresentação.

5.1 – Os participantes do estudo

Participaram do estudo as sete educadoras responsáveis pelo grupo G 3, as oito crianças do referido grupo, sendo duas meninas (uma de cinco anos e outra de sete) e seis meninos (dois de três anos, um de quatro anos, dois de cinco anos e um de seis anos) e uma coordenadora³, somando um total de 16 participantes.

A escolha pelas crianças do referido grupo justifica-se pelo interesse em pesquisar as brincadeiras presentes na faixa etária compreendida entre três e seis anos, período em que a criança está expandindo suas brincadeiras simbólicas, brincando de dramatizar situações, de faz-de-conta. Esclarece-se, porém, que por haver no abrigo crianças com até sete anos de idade fazendo parte do grupo pesquisado (G3), optou-se por estender até a esta faixa etária de modo que estas crianças também fizessem parte da pesquisa.

Em relação às sete educadoras, é importante esclarecer que todas elas participaram das entrevistas iniciais, porém, apenas quatro participaram de todas as etapas da pesquisa, visto que, pela instabilidade do quadro de funcionários e pelas mudanças ocorridas no abrigo durante o período da pesquisa de campo, três delas desligaram-se da instituição no decorrer do estudo, interrompendo assim sua participação no trabalho.

Outro dado a ser mencionando é que todos os nomes citados neste trabalho são fictícios, para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa. É interessante ressaltar que os nomes das crianças foram escolhidos por elas mesmas, em uma situação lúdica entre estas e a pesquisadora.

³ Ao longo da pesquisa, duas coordenadoras assumiram a direção do abrigo, porém apenas a primeira teve participação direta na coleta dos dados.

5.1.1 – As Crianças

As crianças participantes da pesquisa, ou seja, aquelas pertencentes ao grupo G 3 apresentavam idades, características pessoais, tempo de abrigamento e histórias de vida bastante distintas. No abrigo, as informações sobre cada uma delas eram mantidas arquivadas em pastas individuais, contendo documentos pessoais e outros relativos ao processo de abrigamento, à família de origem, às pessoas autorizadas pelo Juiz a realizar visitas, além de documentos escolares e relatórios efetuados pela equipe do abrigo acerca de seu desenvolvimento e evolução.

É digno de nota esclarecer que, na maioria das pastas consultadas, os registros encontravam-se incompletos, não contribuindo para clarificar a história de cada criança, bem como as razões que levaram ao desligamento (provisório ou permanente) da família. Além disso, foi intrigante saber, em entrevista com a Comissária da Vara da Infância e Juventude, que todas as informações a respeito das crianças abrigadas eram sigilosas e que apenas a coordenadora podia ter acesso a elas, sendo vedado tal conhecimento para as educadoras. A Comissária salientou ainda, naquela ocasião, que as educadoras só podiam ter acesso aos casos pela mídia, como qualquer outra pessoa, citando o exemplo de um bebê que fora deixado recentemente à porta de uma residência e cuja notícia foi tratada em telejornal, como se observa em sua fala:

Como a criança foi depois encaminhada para o abrigo, as educadoras souberam da história porque tinha passado na televisão, e a coordenadora sabe que tem que guardar sigilo de todas as informações sobre as crianças. (Comissária da Vara da Infância e Juventude, 24/09/2004)

Houve, no entanto, a permissão por parte do Juiz da Vara da Infância e Juventude da comarca de Uberlândia para que a pesquisadora tivesse acesso aos documentos e registros contidos nas pastas das crianças. Após um trabalho de organização e levantamento dos dados, muitas informações relevantes foram obtidas a respeito de cada criança, sendo apresentadas a seguir.

Bárbara

Bárbara nasceu no dia 13 de setembro de 1999 e, no período da realização da pesquisa, estava com 5 anos de idade. Foi acolhida pelo abrigo após solicitação do Conselho Tutelar no dia 18 de fevereiro de 2003, quando tinha 3 anos e 5 meses. Chegou acompanhada pela

Polícia Militar que havia constatado, após denúncia de um vizinho da casa onde morava, conforme mencionado em boletim de ocorrência policial, que a menina era membro de uma “família desestruturada que acarreta(va) cenário de maus tratos freqüentes para com a menor, sobretudo desmaios por desnutrição, abandono intelectual, agressões, etc.” (Boletim de Ocorrência em 18/02/03). Segundo relatório contido na pasta de documentação de Bárbara, a menina chegou ao abrigo com características de desnutrição e fraqueza, mostrando-se muito amedrontada no momento do abrigamento. Bárbara morava com a mãe, os avós maternos e um tio materno. A mãe e a avó apresentam deficiência mental; o avô e o tio eram dependentes químicos. Foi concedida à família, posteriormente, autorização para visitas a criança. A mãe e a avó efetuaram oito visitas entre os meses de março a maio de 2003, não tendo mais comparecido após esta data, bem como nenhum outro familiar a ela ligado. Apesar de estar ainda com cinco anos de idade, foi solicitada pela coordenação junto ao Juiz a sua transferência para outra instituição que abriga crianças com idade superior a seis anos, na cidade de Uberlândia. A transferência ocorreu no dia 23 de fevereiro de 2005.

Angélica

Angélica nasceu no dia 28 de setembro de 1997 e estava, durante o período de realização da pesquisa, com 7 anos de idade, em seu segundo período de abrigamento. O primeiro ocorreu do dia 30 de março de 2004 a 02 de abril de 2004, devido a negligência e maus-tratos, conforme consta em relatórios, tendo durado apenas três dias. Após este período e por decisão judicial, a menina retornou à convivência familiar. Mas, cinco meses depois, no dia 16 de setembro do mesmo ano, a criança foi novamente acolhida ao abrigo pelos Comissários da Vara da Infância e da Juventude. Segundo relatório efetuado naquela data, “a criança estava nervosa, chorando muito, com medo, suja, com fome, sede, muito piolho, demonstrando cansaço. Apresenta cicatrizes pelo corpo, mas nada recente”. Após alguns dias de acolhimento, no dia 23 de setembro, o seguinte relatório foi documentado:

Percebemos que a criança em alguns momentos fica desesperada, querendo ir embora, procura ficar sozinha, chama pela mãe o tempo todo. Participa de algumas atividades (jogos, pinturas, brincadeiras, etc.). Alimenta-se bem, chora constantemente principalmente ao anoitecer. Em alguns momentos fica incontrolável, falando que quer a mãe e ir embora. (Relatório de evolução, dia 23/09/04).

Em 29 de setembro de 2004, o Juiz autorizou que a família pudesse visitá-la no abrigo. A partir desta data, os pais e a madrinha iniciaram visitas a ela, com acompanhamento de uma psicóloga e uma assistente social do Juizado de Menores. Como Angélica já chegara ao abrigo com idade superior a seis anos, sua transferência já havia sido solicitada junto ao Juiz da Vara da Infância, tendo ocorrido no dia 28 de janeiro de 2005 sua mudança para outra instituição.

Luan

Luan nasceu no dia 30/05/2001 e participou da pesquisa quando estava com quase quatro anos. Já havia estado no abrigo por um curto período no ano de 2002, após a mãe tê-lo abandonado com o pai e a madrasta, tendo depois retornado ao convívio dos dois por determinação judicial. Porém, passados dois anos, o Conselho Tutelar foi novamente acionado pelos vizinhos, que relataram que ele e a irmã menor eram vítimas de maus-tratos e violência doméstica. Segundo registros,

...a criança foi acolhida no dia 28 de maio de 2004, conduzida pela Conselheira Tutelar. O abrigamento foi decorrente da situação de violência física sofrida pela irmã, que foi encaminhada à UTI pediátrica do Hospital de Clínicas de Uberlândia em estado grave, com traumatismo craniano ocasionado por espancamento pela madrasta e pelo pai. (Relatório de Acolhimento Provisório, dia 28/05/04).

Diante dessa situação, a menina permaneceu em tratamento, situação que perdurou até a época da pesquisa, sem previsão de alta para a criança e Luan foi então reconduzido ao abrigo. De acordo com relatório de abrigamento daquela data, ele apresentava

... hematomas nas nádegas, na coxa, na panturrilha, uma ferida em fase de cicatrização no joelho direito, hematomas também no braço esquerdo e região frontal da cabeça. (Ficha de recebimento da criança, 28/05/04).

Dias após estes acontecimentos, a genitora compareceu ao Conselho Tutelar alegando que havia deixado os filhos com o pai, pois não estava recebendo pensão do mesmo e não tinha condições de manter as crianças, pois estava desempregada. Conforme relatou, não visitava as crianças por proibição do pai, que a impedia de ter contato com os filhos. Alegou não saber que os filhos eram espancados. Dados mais recentes sobre a situação de Luan (Abril de 2005) informam que a família foi destituída do pátrio poder e ele poderá então receber

visitas para adoção. Luan, que ao final da pesquisa estava ainda com quatro anos de idade, acompanhou a mudança do abrigo de órgão municipal para Organização Não Governamental, tendo se mudado para uma nova casa em maio de 2005.

Murilo

Murilo estava com três anos de idade durante o tempo da pesquisa, sendo o mais novo do grupo. Ele chegou ao abrigo junto com sua irmã menor, de apenas 1 ano, no dia 26/04/04. Constam do relatório do Conselho Tutelar os registros de duas visitas de membros do Conselho Tutelar à casa da família, anteriores ao abrigamento. Segundo os relatórios, mãe e avó foram orientadas sem sucesso a encaminhar as crianças para atendimento médico e a cuidar melhor de sua higiene e alimentação. De acordo com o Relatório de Abrigamento, meses depois o Conselho Tutelar recebeu uma denúncia feita por funcionárias da creche freqüentada pelas crianças, de maus tratos e negligência (as crianças iam à creche sujas e acompanhadas da mãe alcoolizada). Em nova visita à casa, membros do Conselho encontraram Murilo, então com 2 anos e 2 meses, sozinho na rua, vestindo apenas uma camiseta, sem ter se alimentado, enquanto a mãe dormia, bêbada, segundo o relatório da Conselheira. A avó, que também morava com as crianças, era alcoólatra e usuária de drogas. Na ocasião a avó mencionou tais características a seu próprio respeito e ainda acrescentou o fato de manter um relacionamento homossexual, argumentando que por tais razões também não poderia assumir a responsabilidade pelos netos. A própria avó solicitou então o abrigamento das crianças admitindo que nem ela nem a mãe tinham condições de assumi-las. Em 14/05/04 foram autorizadas pelo Juiz as visitas da mãe e da avó. Até o final da pesquisa, sua situação ainda não havia sido totalmente definida e ele também mudou-se para a nova casa onde o abrigo passou a funcionar.

Renato

Renato nasceu em setembro de 2000, estando com 4 anos na fase de coleta de dados da pesquisa. Estava no abrigo desde o dia 02/01/2002, quando tinha apenas dois anos e cinco meses. A razão do acolhimento deu-se pelo fato de sua mãe tê-lo abandonado em uma instituição de Uberlândia que trabalha no amparo a portadores do vírus HIV, alegando aos funcionários que não tinha como cuidar do filho e nem onde deixá-lo. Naquela época, Renato apresentava anemia e verminose, segundo relatório médico. A criança foi então conduzida ao

abrigo pela comissária da Vara da Infância e Adolescência, a fim de que recebesse acolhimento provisório até que a situação fosse resolvida. Conforme consta em documentos, a mãe realizou onze visitas ao filho durante os quatro primeiros meses de sua permanência no abrigo, porém após este período não deu mais notícias e não mais compareceu para visitá-lo. Em outubro de 2002, foi proposta a destituição do pátrio poder da mãe, devido ao desaparecimento da genitora e de familiares da criança. Após um período de afastamento, a avó materna voltou a visitar a criança em fevereiro de 2004, tendo se ausentado novamente após esta data. Algum tempo depois,⁴ a família foi destituída do pátrio poder e Renato passou a ter possibilidades de adoção. Segundo a coordenadora Miriam, o menino iria começar a receber visitas de uma provável família substituta em breve. Renato também mudou-se para a nova casa em maio de 2005.

Paulo

Paulo participou da pesquisa com idade de 5 anos, tendo chegado ao abrigo pela primeira vez quando tinha apenas 1 ano e 5 meses. Foi encaminhado até lá por membros do Conselho Tutelar, que relataram que a mãe não tinha condições de assumir a criança; era ex-presidiária e estava morando no albergue da cidade. Segundo relatórios, a mãe havia cumprido parte de pena judicial⁵ em regime fechado na cidade de Belo Horizonte e em 2001 retornou para Uberlândia para o término do cumprimento de sua pena em forma de prisão-albergue. Paulo permaneceu no abrigo por três meses, sendo posteriormente entregue aos tios paternos, que ficaram com sua guarda. Porém, passados 1 ano e três meses, a criança foi novamente conduzida ao abrigo após denúncia de maus-tratos e violência por parte dos tios. Os relatórios da época apontam o teor da violência, conforme se observa no registro:

A tia e o tio batem na criança; batem de correia, ele está todo marcado. A tia é epiléptica, nervosa, não tem paciência. (...) De manhã dão banho de água fria, por causa do cocô na roupa; ele é obrigado a lavar a roupa que sujou, apanhando para isso. (Ficha de denúncia, 13/06/02).

A guarda foi retirada dos tios e dada novamente à mãe, que estava novamente presa em Belo Horizonte na época e passou a ligar com frequência para ter notícias do filho, que havia retornado ao abrigo em junho de 2002. Até maio de 2005, a mãe estava residindo em

⁴ Os documentos de registro não trazem dados precisos sobre esse período.

⁵ O relatório não traz informações sobre o crime cometido.

Uberlândia, juntamente com seus pais e o outro filho mais novo, cumprindo pena condicional, vendendo tapetes para sobreviver. A equipe do abrigo relatou, em registro, que houve uma regressão no desenvolvimento da criança após o seu reabrigamento:

Paulo, depois que foi reabrigado, voltou a chupar o dedo, apresentou um descontrole total dos esfíncteres, sendo necessário mandá-lo com fralda descartável e troca de roupa para a escola. (Relatório de Evolução Individual, 07/05/03).

Até o final da pesquisa, o Juiz não havia concedido autorização à mãe ou a outros familiares para fazer visitas a Paulo. No dia 16 de fevereiro de 2005, ele foi transferido para outra instituição, destinada ao acolhimento de crianças maiores.

Bruno

Bruno foi acolhido quando tinha 4 anos e 10 meses, tendo sido conduzido ao abrigo no dia 12/12/02 pela Conselheira Tutelar por motivos de negligência por parte de sua genitora. Segundo consta na pasta de documentação da criança, o caso já vinha sendo acompanhado anteriormente pelo Conselho Tutelar, o qual havia solicitado ao Ministério Público a destituição do pátrio poder, ao que o promotor pediu a suspensão. Tendo a situação de negligência se agravado, foi necessário o acolhimento provisório da criança. No momento em que foi levado, a suposta avó paterna solicitou a guarda de Bruno, porém não constava na Certidão de Nascimento o nome do genitor. Ela foi então orientada a dar entrada, junto ao filho, no processo de reconhecimento de paternidade. Após tais orientações, a família não tomou nenhuma providência e não compareceu mais ao abrigo. Bruno passou a receber visita de um padrinho, que era membro da Associação dos Vicentinos (pertencente à Sociedade São Vicente de Paulo) e auxiliava regularmente a família. Segundo relatos feitos por ele durante as visitas, a mãe do menino encontrava-se constantemente embriagada, não demonstrando responsabilidade para cuidar do filho. Além de Bruno, ela possuía ainda um filho adolescente que morava com um tio. A suposta avó também conseguiu autorização judicial para visitar a criança no abrigo. Após um tempo, que não consta nos registros da pasta de Bruno, a família foi destituída do pátrio poder e a criança passou à condição de poder ser adotada por família substituta. A partir de dezembro de 2004, começou a receber visitas de uma provável mãe adotiva, que o levou para passar as festas de Natal e Ano Novo em sua residência. Porém, tais

visitas não se efetivaram após esta data. No dia 28 de janeiro de 2005, Bruno foi transferido para outra instituição, devido ao fato de sua idade ter ultrapassado seis anos.

João

João chegou ao abrigo em janeiro de 2005, quando esta pesquisa já havia se iniciado, tendo participado das filmagens da primeira etapa ocorridas no mês em questão. Estava, na época, com 6 anos de idade. Segundo documentos contidos em sua pasta, seu acolhimento foi solicitado pelo Conselho Tutelar após uma denúncia de que o menino estava ficando frequentemente sozinho em casa, sem alimentação ou cuidados. No dia em que foi acolhido ao abrigo, foi encontrado fechado em casa, sozinho, sem luz elétrica, e em estado febril. A mãe, que na época de seu nascimento estava com 40 anos de idade, afirmou desejar ficar com a criança e solicitou autorização do abrigo para visitar o filho. O Conselho Tutelar foi consultado a esse respeito e decidiu pela concessão da autorização, já que o pedido aconteceu no período de férias da Vara da Infância e o caso ainda não havia sido solucionado. João recebeu visitas periódicas da mãe e em fevereiro de 2005 o Juiz aceitou o pedido da mãe de reaver o filho e ele retornou à sua casa.

5.1.2 – As Educadoras

Inicialmente, as sete educadoras responsáveis pelo grupo G3 concordaram em colaborar com a pesquisa, colocando-se à inteira disposição para participar das entrevistas e filmagens. Entretanto, em virtude de alterações ocorridas na instituição, três delas foram desligadas da instituição alguns meses após –Joana, Regina e Luciana–, tendo participado apenas das entrevistas e filmagens iniciais. As outras quatro educadoras – Rosa, Paula, Eliane e Marta – participaram de todas as etapas propostas na pesquisa, pois permaneceram no abrigo durante todo o período de coleta de dados.

A Tabela 2 reúne algumas características da formação e experiência profissional das educadoras participantes.

TABELA 2 - Formação e experiência profissional das educadoras do grupo G 3.

NOME	IDA- DE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO NO ABRIGO⁶
Rosa	34 anos	2º Grau – Curso Magistério	Prof. de Educ. Infantil e 1ª série do Ensino Fundamental, em escola particular. Computação, confecção de roupas e telemarketing.	7 anos	6 meses
Paula	17 anos	2º Grau – Curso Colegial	Experiência informal como professora em cursos de evangelização para crianças.	Não possui.	6 meses
Eliane	19 anos	3º Grau em curso – Enfermagem	Não possui.	Não possui.	6 meses
Joana	19 anos	3º Grau em curso – Psicologia	Não possui.	Não possui.	6 meses
Regina	24 anos	3º Grau em curso – Educação Física	Experiência informal como voluntária em escolas de Educação Infantil.	Não possui.	6 meses
Marta	34 anos	2º Grau Incompleto – 1º Colegial	Babá de crianças em residências particulares.	Não possui.	6 meses
Luciana	40 anos	2º Grau – Magistério. Cursando 3º ano Téc. em Enfermagem	Educadora em creche. Trabalhou no abrigo por 2 meses em 2004, em substituição temporária a uma funcionária.	11 anos.	4,5 meses

⁶ Dados atualizados em Fevereiro de 2005

Por meio das entrevistas e conversas informais decorrentes do convívio e do relacionamento estabelecido entre cada uma delas e a pesquisadora durante o trabalho, foi possível conhecer um pouco mais suas histórias pessoais e assim compreendê-las, melhor, conforme caracterização a seguir.

Joana

Joana tinha 19 anos de idade, era solteira e não tinha namorado. Seus pais estavam separados e ela morava com a mãe e com o padrasto. Havia concluído o segundo grau e cursava o terceiro período de graduação em Psicologia, em uma Faculdade particular da cidade. Não tinha nenhuma experiência profissional antes de ser contratada para trabalhar no abrigo, em setembro de 2004. Seu único contato com instituições de educação infantil ocorrera recentemente em um estágio em uma creche municipal, decorrente de seu curso. Afirmou em entrevista que resolveu participar da seleção para trabalhar no abrigo por causa de sua faculdade, para começar a ter uma experiência com crianças. Diz que foi realmente uma escolha e um desejo, pois considerava que o salário não era bom.

Regina

Regina nasceu em Uberlândia, tinha 24 anos, era solteira e tinha um namorado na época da pesquisa. Morava com os pais e estava fazendo o quinto período da faculdade de Educação Física em uma Faculdade particular da cidade. Seu curso era noturno e seu trabalho no abrigo era no período da manhã. Declarou nunca ter feito nenhum curso específico na área de educação e que este era seu primeiro trabalho formal, tendo iniciado também em setembro de 2004. Anteriormente, realizou atividades como voluntária em creches, escolinhas e em abrigo para idosos. Afirmou ter grande interesse em dar aulas e pretendia voltar sua formação para a Licenciatura. Considerava que a maior vantagem em estar no abrigo era poder colocar em prática seus conhecimentos na área de Educação Física, como trabalhar com a coordenação motora das crianças e favorecer a interação entre elas. Via como desvantagem a carência de cursos e treinamentos para as educadoras que, a seu ver, não tinham preparo suficiente para lidar com os problemas específicos das crianças do abrigo.

Luciana

Luciana era casada, tinha 40 anos de idade e duas filhas, uma de 16 anos e outra de 18. Era funcionária da Prefeitura há quatro anos. Tinha o Ensino Médio completo, tendo cursado Colegial e Magistério. Na época da pesquisa, estava no terceiro ano do curso Técnico de Enfermagem. Já trabalhava há 11 anos em instituições de Educação Infantil, tendo atuado a maior parte deste tempo como educadora infantil em creches. Iniciou o trabalho no Berçário e após trabalhou também com crianças de outras faixas etárias. Tempos atrás, havia trabalhado no abrigo cobrindo férias de uma educadora por dois meses. Disse ter tido, portanto, a oportunidade de conhecer um pouco o trabalho na instituição. Foi remanejada novamente para lá em dezembro de 2004. Em entrevista, disse que ainda não sabia se iria continuar no abrigo devido à mudança de Prefeito; estava aguardando decisões. Afirmou que trabalhar com educação infantil não foi inicialmente uma escolha, pois na época em que fez o Magistério viu o curso mais como uma possibilidade de emprego. Então, da forma como as coisas foram acontecendo, foi descobrindo que gostava realmente da área e que o trabalho ia de encontro ao que realmente queria fazer. Em relação ao trabalho no abrigo, afirmou que a maior vantagem era sentir-se útil para ajudar as crianças no que elas precisavam. Para ela, a desvantagem era o sentimento de frustração de nem tudo depender do educador, principalmente as decisões sobre as crianças. Citou como exemplo o fato de que muitas crianças estavam no abrigo e permaneciam lá por muito tempo, aguardando decisões judiciais. Acreditava que quem convivia mais diretamente com as crianças percebia sua necessidade de retornarem para suas famílias ou encontrarem um lar substituto e, segundo ela, havia uma grande demora nestes procedimentos.

Rosa

Rosa tinha 34 anos, nasceu em Uberlândia, era divorciada e tinha um filho que estava com oito anos de idade na época. Relatou que seu casamento durou apenas quatro anos e após a separação, ela e o filho passaram a morar com seus pais. Tinha o Ensino Médio completo, tendo cursado Magistério. De acordo com seu relato, optou pelo curso por gostar realmente de trabalhar com crianças. Entrou no abrigo na última seleção de educadoras, em setembro de 2004 e trabalhava no período da manhã. Já havia trabalhado por sete anos em escolas da rede privada de ensino, dando aulas para crianças de três a oito anos (do Maternal ao 1º ano do Ensino Fundamental). Antes de iniciar seu trabalho na área de educação, trabalhou com computação e confecção de roupas. Na época da pesquisa, conciliava o trabalho no abrigo com um cargo de atendente de telemarketing na área de telefonia no período da tarde. Para

ela, estar no abrigo foi uma escolha pessoal, que se deu pelo fato de realmente gostar da área de educação infantil. Porém, ressalta que prefere lidar com crianças a partir de três anos, pois percebe sua dificuldade no cuidado com bebês. Além dos dois empregos, Rosa também desenvolvia um trabalho voluntário no Hospital do Câncer de Uberlândia, ligado à Igreja da qual faz parte – Presbiteriana. Avaliou como vantagem em seu trabalho no abrigo, o fato de sentir que estava ajudando crianças que precisavam e, como desvantagem, a dificuldade de relacionamento em um local em que havia muitas pessoas diferentes lidando com o mesmo grupo de crianças.

Paula

Paula era a educadora mais nova do abrigo; tinha apenas 17 anos de idade. Era solteira e não tinha namorado. Seus pais eram separados e sua mãe havia se casado novamente. Dessa forma, ela morava com sua mãe, seu padrasto e seu irmão mais novo, de 16 anos. Em 2003, Paula concluiu o 2º Grau – Curso Colegial – e no período da pesquisa estava tentando ingressar em uma faculdade. Estava ainda em dúvida quanto ao curso, procurando decidir-se entre Pedagogia e Administração de Empresas ou até mesmo fazer um curso técnico em Patologia Clínica. Não possuía, antes de entrar no abrigo em setembro de 2004, nenhuma experiência profissional. Era evangélica e seu único trabalho havia sido informal, na Escolinha Bíblica Infantil de sua igreja, trabalho que ainda continuava a desenvolver. Em sua opinião, apesar deste trabalho ter-lhe proporcionado experiência com crianças carentes, já que freqüentemente dava aulas em bairros pobres da cidade, o trabalho no abrigo era completamente novo e diferente para ela. Trabalhava no período da tarde, e dizia considerar o trabalho muito gratificante, principalmente por causa do carinho das crianças. Por outro lado, sentia que a grande dificuldade da instituição era não ter pessoas com formação adequada para lidar com as crianças, argumentando que ter apenas curso Colegial não era suficiente para compreender as questões que envolviam o trabalho.

Eliane

Eliane tinha 19 anos, era solteira e não tinha namorado. Nasceu em Uberlândia e morava com o pai, a mãe e um irmão mais novo. Concluiu o 2º Grau em 2003, e estava cursando faculdade de Enfermagem, em uma Faculdade particular da cidade. Este era seu primeiro emprego; nunca havia trabalhado fora antes. Foi contratada para trabalhar com o

grupo de crianças de 3 a 7 anos, mas ocasionalmente era remanejada para o Berçário. Trabalhava no período da tarde. Segundo ela, sempre gostou de estar com crianças e atribuía seu interesse pela área de Educação Infantil ao fato de sua mãe ser educadora em creche municipal e de, por esta razão, ter passado sua infância neste ambiente. Além disso, dizia que considerava a experiência adquirida no abrigo importante para sua profissão como enfermeira, pois pretendia especializar-se em Pediatria e achava interessante estar aprendendo a cuidar de crianças no dia-a-dia do seu trabalho. Via como principal vantagem no trabalho com as crianças o fato de poder ajudá-las, já que estavam distantes de suas famílias. Percebia como dificuldade a diversidade de pensamento entre as educadoras, ocasionando diferentes formas de ação junto às crianças e causando conflitos no dia-a-dia do trabalho.

Marta

Marta nasceu em Tupaciguara / MG e, na época da pesquisa, estava com 34 anos de idade. Era casada e tinha dois filhos, um menino de 11 anos e outro de 7. Entrou no abrigo também em setembro de 2004, tendo sido contratada como auxiliar de serviços gerais, na função de cuidar da organização dos objetos usados pelas crianças, como roupas, calçados e materiais escolares, além da organização geral da casa. Após aproximadamente três meses, foi remanejada para o cargo de educadora infantil, após a saída de uma educadora. Sua única experiência de trabalho havia sido como babá de crianças pequenas em residências particulares. Além do emprego no abrigo, trabalhava também como doméstica em uma residência, para aumentar a renda da família, conforme argumentava. Dizia que gostava muito de trabalhar com crianças e por isso sempre gostou de cuidar delas, sendo esta a principal razão de ter ido para o abrigo. Para ela, a maior desvantagem do trabalho era em relação ao salário, que considerava muito baixo. Como vantagem, trabalhar com crianças proporcionava-lhe, segundo sua percepção, a oportunidade de reviver de novo aspectos de sua infância, como brincar e cantar.

5.1.3 – A Coordenadora

A coordenação do abrigo durante o período deste estudo foi exercida por Miriam. Esclarece-se, entretanto, que a mesma foi transferida para outra instituição em abril de 2005, antes do término da pesquisa.

Miriam era pedagoga, tinha 32 anos de idade, era casada e tinha um filho de 5 anos. Trabalhava com educação infantil desde 1993; exerceu a função de educadora durante dez anos como funcionária da Prefeitura e, por um ano, em instituição particular. Como coordenadora de abrigo, iniciou-se na função em setembro de 2004, dias antes da seleção de novas funcionárias. Pela Prefeitura, trabalhou anteriormente em Centros de Formação e Creches, nos cargos de educadora infantil e coordenadora. Em entrevista, afirmou que estava na área de educação por uma opção pessoal, por ter afinidade e por gostar muito de trabalhar com crianças e também de atuar na área social. Relatou ver como problemas relacionados ao trabalho as questões institucionais e burocráticas, principalmente a morosidade no atendimento às suas solicitações, como, por exemplo, a aquisição de materiais e equipamentos considerados essenciais para o funcionamento da casa. Como vantagem, apontou o fato de poder realizar projetos para as crianças, para as educadoras ou para a instituição como um todo. Citou como exemplo terem conseguido a mudança da casa, os mobiliários adequados para os quartos, a matrícula das crianças em instituições escolares da Prefeitura. Considerou este último item como fundamental para colocar as crianças em uma vida social antes dos sete anos, acrescentando que esta foi uma conquista importante no curto período em que ocupou o cargo de coordenadora, e que isso a deixou muito feliz.

5.2 – As etapas da pesquisa de campo

Acreditando que a busca por conhecer o contexto do brincar na instituição-abrigo levou em conta não só os resultados encontrados, mas principalmente o processo através do qual ocorreu a investigação, é de grande importância proceder aqui a apresentação de todo o caminho metodológico trilhado no decorrer da pesquisa, de modo a clarificar as etapas da organização dos dados bem como os procedimentos de investigação adotados em cada uma delas.

A pesquisa de campo foi realizada durante os meses de agosto de 2004 a maio de 2005, totalizando um período aproximado de dez meses.

A estrutura geral da pesquisa compreendeu duas etapas de execução, denominadas como *Primeira Fase* e *Segunda Fase*. Vale esclarecer que tais etapas não estavam inicialmente previstas da forma exata como ocorreram, mas foram se constituindo na metodologia da pesquisa à medida que algumas dificuldades e percalços iam se colocando ao

longo do caminho, ao mesmo tempo em que se adequavam os procedimentos metodológicos às peculiaridades institucionais.

A seguir, apresentam-se os instrumentos e procedimentos adotados na pesquisa de campo, divididos nas duas fases.

5.2.1 – Primeira fase: instrumentos utilizados, as entrevistas iniciais e a realização das primeiras filmagens

Após as primeiras visitas, os primeiros contatos com os profissionais do abrigo e com as crianças e o acordo firmado com as educadoras participantes em contribuir com a realização da pesquisa, deu-se início à primeira fase da pesquisa, cujos instrumentos e procedimentos são descritos a seguir:

5.2.1.1 – Instrumentos:

A – Entrevistas semi-estruturadas com as educadoras, com o intuito de investigar suas principais concepções a respeito do brincar das crianças e como estas concepções poderiam estar inseridas em suas práticas (Apêndice A). Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete, com a utilização de um gravador portátil, a fim de que fosse possível transcrevê-las literalmente em todo o seu conteúdo, permitindo uma análise fiel às falas das educadoras e favorecendo a análise subsequente.

B – Entrevista semi-estruturada com a coordenadora do abrigo objetivando conhecer a sua compreensão sobre a brincadeira infantil, além do seu envolvimento e da sua avaliação a respeito do desenvolvimento de atividades lúdicas pelas educadoras no trabalho com as crianças no abrigo (Apêndice B). Foram adotados os mesmos procedimentos de registro das entrevistas com as educadoras.

C – Video-gravações das crianças do grupo pesquisado – G 3 – em situações lúdicas, com ou sem a presença das educadoras, com o objetivo de obter uma melhor apreensão das situações de brincadeira observadas na rotina do abrigo.

D – Análise documental das pastas das crianças da instituição, procurando conhecer dados sobre suas histórias de vida.

E – Pesquisa de documentos sobre a história do abrigo junto à Secretaria de Ação Social do Município de Uberlândia e à Vara da Infância e Juventude.

F – Observações de aspectos da dinâmica institucional passíveis de estar direta ou indiretamente relacionados com o brincar, como: rotina, materiais / brinquedos disponíveis, espaços físicos, entre outros. Para registro destes dados, foram também tiradas fotografias dos espaços das duas casas onde a pesquisa foi realizada.

G – Diário de campo⁷, onde foram registrados fatores circunstanciais que contribuíram para a contextualização dos dados, como percepções e sentimentos advindos da presença da pesquisadora no abrigo e do contato com a instituição.

5.2.1.2 – Procedimentos:

Esta primeira fase da pesquisa contou com a participação da coordenadora do abrigo, de todas as sete educadoras responsáveis pelo grupo G 3 e as oito crianças deste grupo.

Inicialmente, foram agendadas e realizadas as entrevistas iniciais semi-estruturadas com as educadoras e coordenadora, que ocorreram no período entre os meses de setembro a novembro de 2004, paralelamente a observações e acompanhamento da rotina na instituição. As entrevistas foram agendadas de acordo com as escalas de trabalho de cada educadora. O fato de trabalharem em duplas facilitou a execução das entrevistas, já que enquanto uma delas estava com a pesquisadora, a outra assumia o grupo de crianças sem que isso causasse maiores transtornos para a rotina de atividades. O local escolhido foi um dos quartos da casa, pelo fato de ser bem arejado, possibilitar a colocação de cadeiras e resguardar a privacidade para que a conversa pudesse ocorrer sem barulho e interrupções. Cada entrevista teve duração aproximada de trinta minutos.

Terminadas as entrevistas e antes de iniciar as filmagens, considerou-se importante reunir as crianças para uma conversa sobre a pesquisa, esclarecendo a elas a razão da presença da pesquisadora no abrigo e por quanto tempo isso ocorreria, abrindo espaço para colocação de suas dúvidas e curiosidades. Nessa situação, foi apresentada a elas a filmadora, possibilitando que cada um a tocasse e a manuseasse por alguns instantes, fazendo filmagens curtas dos colegas, a fim de que pudessem familiarizar-se com a câmera e satisfizer, ao menos em parte, sua curiosidade naquele momento. Nesse mesmo dia, foi realizada a filmagem da atividade lúdica que havia sido proposta em seguida pelas educadoras e, ao final daquela manhã, todo o grupo envolvido – pesquisadora, educadoras e crianças – assistiu a alguns momentos da filmagem. Durante esta filmagem, algumas crianças se distraíam

⁷ Este instrumento foi utilizado sistematicamente durante todo o período da pesquisa de campo.

ocasionalmente do jogo de montar proposto pelas educadoras, observando a câmera, sorrindo e tentando conversar com a pesquisadora e, em alguns momentos, pedindo para serem filmadas, como se observa no registro a seguir:

Logo no início da filmagem, Bárbara se levanta e se aproxima da filmadora, dizendo: “Agora é eu, tia. Filma eu.” Uma das educadoras, Joana, diz: “Agora já ‘tá filmando, já começou.” (...) Renato, após ter bebido água, olha para a câmera e fica parado diante de mim, observando. Bárbara insiste em pedir para filmar também e Joana diz: “Agora vocês podem brincar. Aí vocês vão aparecer na fita brincando. Depois todos vão assistir.” Bruno desce da mesa e, ao perceber que estava sendo filmado, dá um sorriso olhando para a câmera. (Transcrição de filmagem, 19/09/04).

É importante esclarecer que, como o objetivo desta primeira filmagem foi apenas o de favorecer a familiarização das crianças com a câmera e com a situação de gravação em vídeo, este registro não foi utilizado na análise.

Em seguida, foram iniciadas as primeiras filmagens, que ocorreram entre dezembro e janeiro de 2004, período de férias escolares das crianças, em que estas permaneciam o dia todo na instituição. As filmagens desta primeira etapa tiveram por objetivo registrar momentos de brincadeira das crianças, o mais aproximado possível da forma como aconteciam no dia-a-dia do abrigo, de modo que pudessem ser observados aspectos referentes aos locais da casa onde as crianças costumavam brincar, aos brinquedos utilizados por elas, aos temas surgidos nos conteúdos da brincadeira, à participação ou não-participação das educadoras em tais situações, à maneira como estas lidavam com o brincar das crianças, enfim, à forma como a brincadeira infantil se estruturava naquele contexto.

As filmagens foram realizadas acompanhando a rotina de atividades tanto no período da manhã como da tarde, considerando-se também as escalas de trabalho das educadoras. Como não havia uma rotina rígida das atividades lúdicas, as vídeo-gravações não eram previamente agendadas com as educadoras, de modo que, ao chegar no abrigo, a pesquisadora se inteirava das atividades que iriam ocorrer naquele período (manhã ou tarde) e solicitava sua autorização para executar a filmagem daqueles momentos.

O procedimento acima descrito contribuiu para que fossem registradas situações mais próximas da realidade do abrigo, sem que houvesse uma preparação antecipada por parte das educadoras de situações artificiais e que não retratassem a rotina real ali vivenciada. Foram efetuadas sete sessões de filmagem, cada uma com duração aproximada de 30 minutos, totalizando 223 minutos, ou seja, 3 horas e 43 minutos. O objetivo foi obter, ao final dessas sessões, material que contivesse a participação de todos os integrantes da pesquisa, educadoras e crianças, por um tempo mínimo de trinta minutos cada um. Não foi delimitado,

no entanto, um tempo máximo na participação das crianças, pois houve situações em que a mesma criança participou de quase todos os momentos de brincadeira observados e gravados em vídeo.

Conforme será esclarecido na discussão dos resultados, nem todas as educadoras permaneciam o tempo todo junto com as crianças na brincadeira, porém, foi considerado nesse caso o tempo de trinta minutos em que a educadora era responsável por desenvolver as atividades com o grupo. O fato de estar presente ou não seria, inclusive, um dado a mais a ser considerado na análise.

Finda a primeira fase, foram realizadas as análises parciais dos dados para posterior delineamento da segunda etapa da pesquisa.

5.2.2 – Segunda fase: novas filmagens e a realização das entrevistas reflexivas

O principal objetivo desta segunda fase foi o de eleger instrumentos e estratégias que pudessem promover um processo dialético, buscando contribuir para o surgimento de momentos de reflexão das educadoras sobre sua prática no trabalho desenvolvido com as crianças no abrigo, em especial no tocante às atividades lúdicas.

Considerando-se que inúmeros estudos acerca da qualidade dos serviços oferecidos nas instituições de educação infantil apontam para a necessidade de investimentos na formação dos educadores que ali atuam, havia, desde o início, a intenção de se proceder durante a pesquisa uma intervenção que pudesse levar à instituição uma contribuição a partir do estudo realizado durante a permanência da pesquisadora no abrigo.

A princípio a idéia era a de utilizar os dados obtidos através das filmagens e criar estratégias em que as educadoras pudessem analisar, em parceria com as colegas, os conteúdos das fitas de modo a refletirem sobre suas ações com as crianças. Porém, com a saída de três educadoras participantes, foi preciso rever tal estratégia, já que as educadoras passaram a trabalhar sozinhas, ao invés de estarem em duplas. Além disso, as educadoras que permaneceram ficaram mais sobrecarregadas com o trabalho, dispondo, portanto, de menos tempo para colaborar com a pesquisa.

Nesse momento, a entrevista reflexiva proposta Szymanski (2002) mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa, especialmente no que se refere à perspectiva de uma interação entre pesquisadora e educadora, de forma a favorecer o diálogo e a troca. Trata-se de uma modalidade de entrevista onde o pesquisador considera o entrevistado como um

parceiro no processo de construção de um conhecimento tendo, portanto, um caráter interventivo.

Assim, a entrevista reflexiva, como propõe Szymanski (Op. cit.), é um processo de interação humana, mediada por um processo de análise reflexivo-crítica, que permite ao entrevistado aprofundar e expandir o tema tratado, além de proporcionar-lhe a organização do pensamento, de uma forma inédita até para ele próprio. Tal entrevista tem caráter interventivo devido à “atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presente e dar voz às idéias que foram expressas por ele.” (p. 17)

A autora propõe o uso de quatro tipos de questões durante a entrevista:

1. *Questão desencadeadora*: baseia-se nos objetivos da pesquisa, focalizando os pontos que se pretende estudar, sem no entanto restringir a fala do participante.

2. *Questões de esclarecimento*: são questões que buscam esclarecimentos quando o discurso do entrevistado parece confuso ou quando as relações e fatos narrados não estão claros para o entrevistador.

3. *Questões focalizadoras*: são aquelas que buscam trazer o discurso para o foco da pesquisa nas situações em que o entrevistado alonga-se em demasia em sua fala.

4. *Questões de aprofundamento*: são questões de que o entrevistador lança mão quando o discurso do entrevistado torna-se superficial em falas que necessitam ser aprofundadas.

Além de tais questões, o pesquisador deve elaborar *sínteses* de tempos em tempos, mostrando ao entrevistado como sua fala está sendo compreendida, ou seja, qual o quadro que está se formando para o entrevistador. É necessário que, ao final de uma síntese, o entrevistador pergunte ao entrevistado se este confirma o que foi compreendido por aquele.

A seguir, serão descritos os instrumentos e procedimentos que compuseram esta etapa da pesquisa.

5.2.2.1 – Instrumentos:

A – Video-gravações das crianças do grupo pesquisado – G 3 – em situações lúdicas, com a presença das educadoras, objetivando observar a interação da educadora com o grupo de crianças e obter um registro a ser utilizado para discussão nas entrevistas. Foram realizadas quatro sessões de filmagem, com duração aproximada de 25 minutos cada, em diferentes períodos do dia (manhã e tarde).

B – Entrevista reflexiva: Neste estudo, foi realizada uma adequação de tal estratégia de pesquisa, conforme propõe Dechichi (2001), de modo que optou-se por realizar uma *entrevista reflexiva a partir de um registro de filmagem*.

5.2.2.2 – Procedimentos:

O processo empreendido nesta segunda fase conteve os seguintes passos:

A - Filmagem de uma sessão de brincadeira, com duração aproximada de 30 minutos, entre a educadora e o grupo de crianças, previamente agendada com cada educadora.

B - Produção, pela pesquisadora, de um registro contendo o relato de toda a sessão de brincadeira, com base na vídeo-gravação.

C - Entrega à educadora, com antecedência, do registro de filmagem feito pela pesquisadora, solicitando uma leitura atenta do texto e o assinalamento de pontos para discussão, sobre os quais gostaria de conversar.

D - Leitura, pela pesquisadora, do registro elaborado, levantando pontos relevantes para discussão, norteando-se pelos objetivos da pesquisa.

E - Realização da entrevista reflexiva, com base no registro da sessão de filmagem.

Adotando-se a estratégia descrita, foram realizadas quatro entrevistas, sendo uma com cada educadora. Seguindo os princípios norteadores de tal procedimento (Dechichi, 2001; Szymanski, 2002), o processo de entrevista foi iniciado pela discussão dos pontos levantados pela educadora, sendo em seguida discutidas questões apontadas pela pesquisadora.

Conforme dito anteriormente, a própria modalidade de entrevista reflexiva presume uma intervenção. Neste caso, o que é considerado intervenção é, além da influência mútua entre entrevistador e entrevistado, o resultado de um processo onde o entrevistado toma consciência de suas próprias ações e de seu próprio discurso, por meio da atuação do entrevistador (Szymanski 2002). Esclarece-se, porém, que a entrevista não teve como objetivo realizar um julgamento das ações das educadoras, sendo conduzida sem que a pesquisadora apontasse falhas, mas apenas sugerisse pontos para reflexão.

5.3 – Aspectos éticos relativos à pesquisa e aos participantes

Cabe aqui enfatizar que toda esta investigação científica deu-se segundo os princípios éticos da pesquisa com seres humanos – Resolução 196/96, objetivando assegurar os direitos dos participantes do estudo e resguardar sua identidade.

Considerando-se a natureza da instituição onde a pesquisa foi realizada e a condição das crianças participantes, foi apresentado ao Juiz da Vara da Infância de Uberlândia um Termo de Consentimento (Apêndice C), solicitando sua autorização para que os procedimentos da pesquisa pudessem ser executados, principalmente no que tange à participação das crianças da instituição.

Além disso, nos contatos iniciais com a instituição, foram apresentados à coordenadora do abrigo e às educadoras que se dispuseram a participar da pesquisa os Termos de Consentimento (Apêndices D e E) relativos à sua participação no estudo, esclarecendo sobre os principais objetivos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos necessários à sua execução, bem como a garantia de liberdade para integrar o grupo de participantes e seu direito a deixar o estudo em qualquer momento. Foi também afirmada a disponibilidade da pesquisadora em prestar esclarecimentos sobre o estudo, sempre que solicitado.

6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

(...) a prática do fazer-se homem dá-se pelo gesto, pelo jogo, pela palavra, pela mediação de outros homens, entre risos e choros, silêncios, cumplicidades, desigualdades. A educação é expressão do humano.

Roseli Fontana e Nazaré Cruz, 1997

6.1 - As entrevistas iniciais

As entrevistas iniciais com as educadoras tiveram por objetivo conhecer o que pensavam sobre a brincadeira infantil e como a utilizavam, ou não, no seu trabalho junto às crianças abrigadas. O instrumento foi adaptado a partir do modelo elaborado por Vectore (2001) e continha questões referentes a: formação profissional da educadora; suas concepções sobre infância e brincadeira infantil; rotina das atividades lúdicas no abrigo; utilização de brinquedos e dos espaços da casa para a brincadeira; dificuldades encontradas ao lidar com a brincadeira das crianças e, finalmente, identificação de mudanças necessárias para melhorar a qualidade do serviço oferecido no abrigo. O roteiro utilizado na entrevista encontra-se no Apêndice A.

Após a transcrição das entrevistas, foi realizada uma análise minuciosa do seu conteúdo, conforme indica Bardin (1979), sendo as respostas agrupadas em categorias por similaridade. É importante esclarecer que as transcrições das entrevistas foram feitas *ipsis literi*, registrando fielmente as falas das educadoras. Dessa forma, erros de concordância e de pronúncia não foram corrigidos nas citações. Algumas palavras ou expressões foram também acrescentadas aos excertos com o objetivo de facilitar a compreensão de seu conteúdo.

A seguir, serão apresentadas as tabelas com os indicadores de frequência das categorias de respostas obtidas.

TABELA 3 - Concepções das educadoras sobre a brincadeira infantil e sua importância para a criança.

Categorias	Respostas (N)	Porcentagem (%)
A brincadeira é importante para o crescimento/desenvolvimento da criança.	7	31,8%
A brincadeira está relacionada à aprendizagem.	6	27,3%
A brincadeira é inerente à infância (faz-de-conta, imaginação).	5	22,7%
A brincadeira proporciona momentos de distração e alegria.	3	13,7%
A brincadeira está perdendo espaço na infância atual.	1	4,5%
TOTAL	22	100%

Em relação à brincadeira infantil, todas as sete educadoras questionadas foram unânimes em dizer que a brincadeira é muito importante para a criança durante sua infância. As argumentações mais frequentes utilizadas para justificar tal importância foram as de que a brincadeira favorece a aprendizagem da criança e estimula a imaginação infantil. Entre as aprendizagens favorecidas pelo brincar, as educadoras mencionaram a percepção através dos sentidos, a coordenação de movimentos, identificação de cores, noção de tempo e horários, a noção de limites / regras, disciplina e respeito pelo outro. Os excertos abaixo ilustram tais colocações:

Muitas coisas a criança aprende com a brincadeira. Até mesmo os perigos. (Entrevista com a educadora Rosa em 16/11/2004)

Porque ela brincando, primeiro que ela distrai, e também eu acho que estimula ela porque a criança ela tem que desenvolver o ... a imaginação dela. Então, a brincadeira às vezes ... igual brincar de casinha, eles gostam de brincar muito; desenvolve muito a imaginação deles. Eles falam coisas assim: "Ah, a mamãe não sei o quê ..." E eles não têm mãe, mas na imaginação deles, lá eles têm o pai, têm a mãe, tem a bonequinha que é o filho, então eu acho muito importante. (Entrevista com a educadora Joana em 17/11/2004)

A brincadeira foi também apontada como atividade que proporciona entretenimento e alegria à criança, que torna-se feliz enquanto brinca. Uma das educadoras atentou ainda para o fato de que a brincadeira está ficando mais escassa na infância devido, na sua opinião, ao trabalho intenso dos pais e à sua falta de tempo para estar com os filhos.

TABELA 4 - Concepções das educadoras sobre a relação entre brincadeira e desenvolvimento infantil

Categorias	Respostas (N)	Porcentagem (%)
Brincadeira estimula o raciocínio e leva ao aprendizado.	4	40%
Brincadeiras mudam à medida em que a criança se desenvolve.	3	30%
Brincadeira estimula o desenvolvimento motor.	2	20%
Brincadeira estimula o desenvolvimento da personalidade.	1	10%
TOTAL	10	100%

Quando questionadas sobre sua opinião a respeito do possível papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, as educadoras deram respostas mais freqüentemente ligadas à importância do brincar enquanto promotor do raciocínio e facilitador de novas aprendizagens.

Estabeleceram relações entre determinados tipos de brincadeiras que podem ser utilizadas para estimular a aprendizagem, citando exemplos como a amarelinha, jogos de encaixe e de raciocínio, por meio dos quais a criança pode, em sua opinião, aprender os números, as cores, as formas dos objetos, além de ajudar na aprendizagem da leitura e na resolução de problemas.

O desenvolvimento motor foi apontado por duas educadoras, fazendo referência à utilização da dança e de brincadeiras de correr e pular para *trabalhar o desenvolvimento da coordenação motora da criança* (sic).

Outro aspecto presente no conteúdo das respostas diz respeito ao desenvolvimento da personalidade infantil através da brincadeira, conforme citação abaixo:

A brincadeira ajuda na personalidade da criança, ela fica com a personalidade mais aberta, pra ter livre escolha, a própria criatividade dela, de poder falar, de poder se expressar, tudo isso ela

estimula através da brincadeira. Então, a brincadeira ajuda muito no desenvolvimento psicológico, da personalidade da criança. (Entrevista com a educadora Luciana em 14/01/2005)

Por meio da observação das brincadeiras das crianças de diferentes idades no abrigo, três educadoras disseram acreditar que as brincadeiras mudam, de acordo com as fases do desenvolvimento infantil. A fala da educadora Rosa bem ilustra tal idéia:

É assim, por exemplo, quando eles são menores as brincadeiras vão modificando. Eles brincam às vezes só de montar, com bolinha, e com coisas assim. Depois, na medida que eles vão crescendo, os brinquedos deles vão sendo outros. Eles já não querem mais aqueles de montar. Eles querem já a televisão, um patinete, uma bicicleta. Então eu acho que isso, como se diz, ele já 'tá desenvolvendo; ele já não é mais aquela criancinha que gosta só de montar. Aí ele já quer brincar de casinha, de fazer comidinha, eles brincam de carrinho, pegam alguma coisa e põem de volante, quer dizer ... você 'tá vendo que 'tá mudando; as brincadeiras não 'tão ficando mais igual era, bem infantilizinhas. Elas (as brincadeiras) vão crescendo junto com o crescimento deles (as crianças). (Entrevista com a educadora Rosa em 16/11/2004)

TABELA 5 - Brincadeiras rotineiras no abrigo, segundo as educadoras.

Categorias	Respostas (N)	Porcentagem (%)
Brincadeiras que favorecem o desenvolvimento físico da criança; jogos de movimento.	4	44,5%
Jogos pedagógicos.	2	22,2%
Brincadeiras de roda.	1	11,1%
Brincadeiras que levam à distração / diversão da criança.	1	11,1%
Musicalização associada à ludicidade.	1	11,1%
TOTAL	9	100%

Todas as educadoras declararam desenvolver brincadeiras com as crianças como parte das atividades de rotina. As brincadeiras mais citadas por elas relacionaram-se ao desenvolvimento físico e motor das crianças, ou seja, que estimulam a movimentação do corpo e a agilidade. Os exemplos citados foram pique-pega, corre-cutia, pique-esconde, andar de motoca (velocípede), jogos na piscina, rolar no chão.

As respostas das educadoras também fizeram alusão, porém em menor frequência, a brincadeiras de roda, musicalidade e outras atividades que, em sua opinião, tinham por objetivo apenas entreter as crianças durante o dia. A este respeito, uma delas argumentou que as brincadeiras eram necessárias para distrair as crianças, como se tais atividades fossem uma

forma de compensação para as adversidades sofridas ou as levassem a esquecer sua situação, como argumentaram algumas educadoras:

A gente tem que envolver eles (as crianças) com coisas lúdicas, pedagógicas, é um joguinho que 'cê faz, é uma brincadeira até de pique-pega, de cantiga de roda, o tempo todo porque eles já têm uma situação difícil, né, então você tem que envolver o máximo possível eles na brincadeira, no que for. (Entrevista com a educadora Paula em 16/11/2004)

Aqui a gente não pode exigir muito da criança, porque aqui é a casa da criança, né, a gente procura divertir ela. (Entrevista com a educadora Joana em 17/11/2004)

Eu acho que é de forma assim pra melhorar, pra melhorar pra eles, a forma que eu acho que melhora, da maneira que eles distraem, relaxam (...) (Entrevista com a educadora Marta em 13/01/2005)

TABELA 6 – Utilização de brinquedos no abrigo, segundo as educadoras.

Categorias	Respostas (N)	Porcentagem (%)
Utilização de jogos e brinquedos pedagógicos.	7	41,2%
Utilização de brinquedos para coordenação motora.	3	17,6%
Quantidade e variedade de brinquedos disponíveis no abrigo facilitam a utilização.	6	35,3%
Desorganização dos brinquedos dificulta a utilização.	1	5,9%
TOTAL	17	100%

Todas as educadoras entrevistadas declararam utilizar brinquedos frequentemente em suas atividades com as crianças. Os mais citados foram os jogos e brinquedos pedagógicos, dentre eles quebra-cabeça, jogo de contraste (menor/maior, igual/ diferente, grande/pequeno), Lego, quadro-de-giz, dama, jogo de memória e tinta.

Também foram referidos, porém em menor frequência, brinquedos utilizados para trabalhar a coordenação motora das crianças, tais como bambolê, colchonete, velocípede (chamado pelas educadoras e pelas crianças de *motoca*) e corda. É importante ressaltar que brinquedos e brincadeiras relacionados ao faz-de-conta não foram mencionados em nenhuma das respostas aos itens 5 e 6.

A maioria das educadoras argumentou que o fato do abrigo possuir grande quantidade e variedade de brinquedos facilitava o uso de tais materiais diariamente nas atividades com as crianças.

A educadora Rosa, no entanto, mencionou a desorganização dos brinquedos como um fator que dificultava sua utilização, pois estes ficavam misturados e a cada dia estavam em um lugar, muitas vezes faltando peças. Segundo ela, “cada brinquedo deveria ter seu lugar mais adequado” e todas as educadoras deveriam empenhar-se em mantê-los em seus devidos lugares após o uso.

TABELA 7 - Concepções das educadoras sobre a brincadeira livre

Categorias	Respostas (N)	Porcentagem (%)
Oportunidade para as crianças fazerem o que gostam, já que na escola as brincadeiras são mais dirigidas.	7	58,4%
Possibilita liberar a imaginação.	2	16,7%
É importante para o crescimento e desenvolvimento.	1	8,3%
As regras do abrigo não favorecem a brincadeira livre.	1	8,3%
Crianças muito pequenas (até quatro anos, aproximadamente) não sabem brincar sem direcionamento do adulto.	1	8,3%
TOTAL	12	100%

A concepção das educadoras a respeito da modalidade de brincadeira livre também foi investigada nas entrevistas iniciais. É interessante observar que grande parte das respostas apontou o brincar livre como sendo aquele que ocorre sem o direcionamento do educador, que propicia à criança momentos de liberdade, de desenvolvimento e criatividade.

Algumas educadoras ressaltaram a importância da instituição garantir espaço e tempo para as atividades lúdicas, principalmente para as crianças que já freqüentavam a pré-escola onde, em sua opinião, a maior parte das brincadeiras era dirigida. Para elas, o abrigo representava a casa da criança e ali ela precisava de liberdade para brincar do que quisesse, como ilustra a fala abaixo:

A maioria das meninas gosta de brincar muito de boneca, de casinha, porque eles não podem fazer isso na escola. Os meninos já gostam de brincar de carrinho, de pique-pega, gostam de brincar de pular corda, de bola, futebol, de motoca, gostam de brincar na água, na piscina igual a gente

colocou no domingo passado. (...) Eu acho que tem que ser livre porque aqui é a casa deles. (Entrevista com a educadora Eliane em 17/11/2004)

A educadora Rosa, apesar de considerar em sua resposta a importância de tal brincadeira, mencionou, porém, que as condições do abrigo não favorecem o brincar livre da criança, principalmente em razão da heterogeneidade dos grupos, no que tange à faixa etária, pois frequentemente a educadora precisava estar com crianças de dois agrupamentos ao mesmo tempo. Nessas situações, optava por direcionar as brincadeiras para facilitar o controle do grupo.

Outra educadora, Marta, disse acreditar que a brincadeira livre é um momento onde não há a presença do educador e, portanto, trata-se de atividade perigosa para as crianças pequenas, conforme se observa no excerto abaixo:

Eu penso que é quando tiver idade. Porque nessa idade que eles 'tá agora eles pode machucar, machucar o outro. (Entrevista com a educadora Marta em 13/01/2005)

TABELA 8 - Concepções das educadoras sobre a brincadeira dirigida pelo educador

Categorias	Respostas (N)	Porcentagem (%)
É importante para a aprendizagem de conceitos e conteúdos escolares.	4	40%
É importante para a aprendizagem de regras e limites para convivência em grupo.	2	20%
É negativa quando o educador impõe sem considerar o desejo da criança.	1	10%
Ocorre com menor frequência em relação à brincadeira livre no abrigo porque exige planejamento.	3	30%
TOTAL	10	100%

Seis das sete educadoras questionadas argumentaram em suas respostas que a brincadeira dirigida é tão importante quanto a brincadeira livre. Quatro delas ressaltaram a relevância desse tipo de atividade para a aprendizagem de conceitos, principalmente os relacionados a conteúdos escolares (números e cores). Segundo elas, através da brincadeira dirigida, a educadora “pode passar alguma coisa pra criança” (Rosa), ou seja, a brincadeira torna-se um momento de aprendizagem para a criança.

Outro aspecto relacionado à brincadeira dirigida foi a sua importância enquanto promotora da aprendizagem de regras e limites, como ressaltaram as educadoras Paula e Regina. Segundo elas, o fato da brincadeira dirigida pelo professor implicar no seguimento de regras leva a criança a compreender que cada coisa tem o seu tempo e que as regras da brincadeira têm que ser seguidas enquanto se brinca.

Uma das educadoras, porém, considerou que a brincadeira dirigida pode tornar-se ruim quando é imposta e exigida pelo educador, sem levar em conta a vontade e o envolvimento da criança naquele momento. Ela complementou sua idéia criticando o fato do educador muitas vezes propor a brincadeira apenas para cumprir normas da instituição:

(...) porque às vezes o educador exige muito, exige muito a participação da criança, porque ele é obrigado a colocar aquilo ali no relatório. (Entrevista com a educadora Luciana em 14/01/2005)

Algumas educadoras, apesar de considerarem sua importância, admitiram que essa modalidade de brincadeira não é muito freqüente no abrigo pelo fato de que sua execução exige um preparo e planejamento prévios, o que, segundo elas, não ocorria regularmente devido principalmente às escalas instáveis das duplas de trabalho.

TABELA 9 - Formas de participação do educador nas brincadeiras no dia-a-dia do abrigo, segundo a percepção das educadoras.

Categorias	Respostas (N)	Porcentagem (%)
Fazer parte integrante da brincadeira.	7	58,3%
Observar e ensinar quando as crianças têm dificuldade.	3	25%
Estimular e incentivar a brincadeira através de elogios.	2	16,7%
TOTAL	12	100%

Todas as educadoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que participavam das brincadeiras das crianças. A forma mais citada de participação foi a de integrar a brincadeira, correndo junto, entrando no mundo de faz-de-conta das crianças, sendo personagem, brincando de pique-esconde e pique-pega, sentando no chão junto com as crianças. As educadoras enfatizaram suas respostas com exemplos de situações práticas:

Elas só brincam se eu participar (risos), principalmente de pique-pegas, de pique-esconde; elas não acham graça brincar sozinho. Então toda vez eu tenho que brincar também e entrar no meio da bagunça. De casinha também, eles gostam de fazer eu de filha. (Entrevista com a educadora Paula em 16/11/2004)

Então, eu procuro 'tar sempre junto, pra eles verem que tem alguém também, porque às vezes tem muita gente que dá o brinquedo lá e se vira. Não! Tem que 'tar indo, usando a imaginação, perguntando: "O quê que é isso?" Aí ele vai soltando mais, a criatividade dele vai aumentando cada vez mais porque você vai interagindo. Eu brinco muito assim, eu fico no meio deles. (Entrevista com a educadora Regina em 30/11/2004)

Outro modo de participação relatado foi o ato de ficar por perto observando as crianças brincarem e ajudá-las à medida que manifestavam alguma dificuldade, como por exemplo, em brincadeiras que trabalham coordenação motora e jogos com regras. Duas educadoras declararam, ainda, que costumavam estimular a brincadeira das crianças por meio de elogios, perguntas, demonstrando interesse por suas brincadeiras.

TABELA 10 - Dificuldades encontradas pelas educadoras diante da brincadeira das crianças.

Categorias	Respostas (N)	Porcentagem (%)
Não há dificuldade em brincar.	3	42,8%
Manter as crianças agrupadas e concentradas na mesma atividade.	2	28,6%
Lidar com as crianças quando estão agitadas, nervosas.	1	14,3%
Lidar com conteúdos do abandono, que surgem nas brincadeiras.	1	14,3%
TOTAL	7	100%

Dentre as sete educadoras, três declararam não encontrar nenhum tipo de dificuldade em propor brincadeiras ou brincar com as crianças, visto que consideravam grande e diversificada a disponibilidade de materiais e brinquedos e disseram estar acostumadas com tais atividades.

Quatro educadoras afirmaram ter dificuldade ao lidar com a brincadeira das crianças.

Uma das dificuldades apontadas foi a brincadeira em grupo, onde era necessário manter as crianças juntas em uma mesma atividade, principalmente pelo fato de haver idades e interesses divergentes em um mesmo agrupamento.

Outra dificuldade mencionada referiu-se às alterações no comportamento das crianças, que muitas vezes mostravam-se, segundo a educadora Marta, agitadas e nervosas, principalmente nos dias em que recebiam as visitas de seus familiares no abrigo.

Vale ressaltar que a educadora demonstrou, durante as filmagens e observações, certa dificuldade em lidar com a agitação das crianças nas brincadeiras, apresentando momentos de insegurança e até mesmo de imperícia ao intermediar os conflitos surgidos.

A educadora Luciana, por sua vez, declarou que sua maior dificuldade ao lidar com a brincadeira das crianças abrigadas estava ligada à sua preocupação de que a brincadeira pudesse trazer conteúdos relacionados à situação de abandono das crianças, ou às situações traumáticas que elas pudessem ter vivido no passado. Um trecho de sua fala ilustra essa idéia:

Tem aquela outra criança que de repente aquela brincadeira que você impor vai lembrar algo que não foi agradável pra ela. Essa é a dificuldade, ter que 'tar analisando o quê que aconteceu com ela. O quê que foi? Será que isso não vai lembrar algo que ... não sei... que não foi bom na vida dela? (Entrevista com a educadora Luciana em 14/01/2005)

TABELA 11 - Concepções das educadoras sobre infância

Categorias	Respostas (N)	Porcentagem (%)
A infância é uma preparação para a vida adulta.	4	30,8%
A infância é uma fase de aprendizagem.	4	30,8%
A infância é uma fase de brincadeira, diversão, alegria.	3	23,1%
A infância é uma fase em que se tem que receber amor, cuidado.	2	15,3%
TOTAL	13	100%

As educadoras relacionaram o significado de infância a diferentes aspectos, principalmente à influência desta para a vida adulta e às aprendizagens que ocorrem durante esse período de desenvolvimento. Alguns aspectos apontados nas respostas denotaram uma idéia determinista sobre tal influência, como mostra o excerto abaixo:

... A infância é a base do adulto; é a base do adulto porque ou ele vai ser problemático ou ele vai ser alguém de progresso, de desenvolvimento. (Entrevista com a educadora Luciana em 14/01/05)

Outro aspecto apontado foi a concepção da infância como uma fase onde estão presentes as brincadeiras, que proporcionam diversão e alegria às crianças, tendo também influência para o futuro, como mostra o trecho de uma entrevista:

... Eu acho que, por exemplo, aquela criança que brinca muito na infância, eu acho que ele tem depois de adulto uma vida mais saudável, quer dizer, não é saudável, mas ele encara melhor até os problemas. Agora uma criança que já começou a ter problema desde a infância ele pode tornar um adulto rebelde, já com problemas que ele já traz de infância. (Entrevista com a educadora Rosa em 16/11/04)

É interessante observar que algumas falas denotam uma visão superficial da brincadeira, como uma atividade limitada à diversão e à distração, durante a qual não se pensa ou raciocina, como pode ser percebido na resposta a seguir:

Eu acho que infância, assim, é um momento que ‘cê não pensa em nada, né, você só brinca. (Entrevista com a educadora Regina em 30/11/04).

Ainda a respeito da infância, duas repostas fizeram referência à infância como uma fase em que a criança precisa receber cuidados por parte do adulto, além da necessidade deste dedicar-lhe sentimentos de amor e carinho, o que foi considerado por algumas educadoras como fundamental para que ela possa “ser alguém no futuro” (Eliane) ou “tornar-se um bom indivíduo futuramente” (Paula).

TABELA 12 - Concepções das educadoras sobre a infância no abrigo

Categorias	Respostas (N)	Porcentagem (%)
Marcada por situações dolorosas pela falta/abandono do pai e da mãe e por rompimentos de laços afetivos, trazendo tristeza para as crianças.	5	41,7%
O abrigo oferece bem-estar à infância.	3	25%
Prejudicada pela falta de exclusividade e de individualidade da criança.	2	16,7%
Limitada pela falta de liberdade e lazer.	1	8,3%
A infância só será feliz para as crianças que forem adotadas.	1	8,3%
TOTAL	12	100%

Ao responderem à questão referente ao tema da infância relacionada ao contexto do abrigo, as educadoras, de modo geral, hesitaram um pouco, parecendo necessitar de um momento a mais para organizar o pensamento a esse respeito. A maioria das respostas fez menção a possíveis sentimentos de tristeza por parte das crianças decorrentes da situação de abandono e distanciamento dos familiares em virtude do abrigamento. O registro de campo feito na data de encerramento das entrevistas ilustra esse fato digno de nota:

As entrevistas ocorreram de forma tranqüila; as questões parecem não ter trazido dúvidas às entrevistadas, porém, a reação às duas últimas questões, relacionadas à infância, parecem ter tocado as educadoras, que demoraram mais a respondê-las, sendo mais reticentes e demonstrando mais sentimentalismo nas respostas, tendo algumas reagido com perceptível emoção na fala. (Diário de campo, 14/01/05)

Um fator bastante citado pelas educadoras como sendo característico de sua percepção sobre a infância das crianças abrigadas foi o do sentimento de abandono que elas atribuem às crianças. Em suas respostas, fizeram comparações entre as crianças abrigadas e crianças que vivem em seus lares, argumentando que aquelas sofrem a privação do pai e da mãe e, por isso, sua infância fica marcada pela tristeza e pela falta de perspectiva de futuro. A fala a seguir exemplifica essa idéia:

Agora, as que ficam aqui (no abrigo), a gente não sabe nem pra onde vão, porque eles podem ir pra outra instituição, da outra instituição eu sei que depois de 18 anos elas não podem ficar lá mais, e às vezes elas não têm casa pra irem, não têm família, não têm nada. (...)Mas o futuro deles, a gente não sabe.(Entrevista com a educadora Rosa em 16/11/2004)

Em razão dessa maneira de conceber a infância das crianças abrigadas, algumas educadoras enfatizaram a idéia de que isso gera uma maior responsabilidade, no sentido de suprir as necessidades das crianças, oferecendo a elas um ambiente de proteção e proporcionando-lhes bem-estar e educação de qualidade, como se observa na seguinte fala:

Bem, o que depende da gente aqui a gente faz o máximo, a gente diverte eles, impõe limites, às vezes a gente dana, põe pra pensar. Então, assim, se eles pensar no futuro deles, o que eles têm aqui eles têm uma base. Eu penso que pela base que eles têm aqui eles vão ser umas criança bem assim ... saudável. (...) Então eu penso que o problema é só o trauma do abandono; o problema é só o trauma deles, mas a gente tenta tirar um pouco. (Entrevista com a educadora Joana em 17/11/2004)

Outros dois fatores considerados negativos foram também citados como prejudiciais à infância das crianças abrigadas: a impossibilidade da criança ter exclusividade no abrigo, onde tudo é tratado coletivamente, sem que cada criança seja atendida em sua individualidade e a restrição das crianças ao espaço da casa, marcada pela falta de lazer das crianças:

(...) eles sentem falta de ter exclusividade, entendeu? É tipo assim, um fala: 'Não, tia, é só pra mim que você vai fazer.' E eu falo: 'Não, eu não posso fazer só pra você, tem que ser pra todo mundo.' Mas na verdade às vezes a gente até quer fazer individualmente mas não tem como, né? (Entrevista com a educadora Paula em 16/11/2004)

Eu acho assim, que dizer que elas são felizes é difícil da gente falar.(...) A criança tem que ter contato com outras crianças, tem que 'tar passeando, conhecendo lugares, não é ficar reprimida assim dentro de casa. E eu acho que eles ficam muito aqui. (Entrevista com a educadora Regina em 30/11/2004)

Uma das educadoras apontou a adoção como condição para a felicidade e como garantia de um futuro promissor para as crianças:

A maioria das crianças adotáveis eu acredito que vai ter uma infância diferente, né, porque vai pra um lar e ali, se a pessoa já 'tá adotando é porque realmente quer muito (...), então eu acho que aí a criança vai ter uma infância, quer dizer, o resto da infância e uma vida adulta melhor. (Entrevista com a educadora Rosa em 16/11/2004)

6.2 - As sessões de brincadeira

Para análise das sessões de brincadeira, optou-se por utilizar apenas as filmagens da primeira fase, já que o objetivo das vídeo-gravações da segunda fase teve como foco observar a mediação ofertada pelas educadoras, além de servirem como pano de fundo para as reflexões propostas na segunda etapa de entrevistas.

As sete sessões vídeo-gravadas referentes à primeira fase da pesquisa ocorreram na Casa 1. Cabe aqui lembrar que o objetivo dessas primeiras filmagens foi o de apreender, por meio das gravações, situações lúdicas vividas pelas crianças no abrigo, da forma como ocorriam em sua rotina, com ou sem a participação das educadoras. Todas as sessões foram transcritas para análise e suas sínteses encontram-se a seguir.

Primeira sessão:

Realizada no dia 09/01/05, com duração de 30 minutos, no período da manhã, com a presença das educadoras Rosa e Joana e das crianças Bruno, Renato, Angélica e Luan.

As crianças estão na varanda, sentadas em duas mesinhas brincando com jogos de montar. As educadoras ficam próximas a outra mesa, separando e organizando uma caixa com peças do jogo. Uma das crianças, Bruno, monta um revólver com as peças e faz de conta que está atirando nas crianças. Logo as outras três crianças passam a imitá-lo, montando revólveres e disputando pra ver quem consegue fazer o maior. A educadora Rosa intervém pedindo pra que montem outras coisas, sugere um guarda-chuva e ajuda na montagem deste. Somente ao final da brincadeira, montam outros objetos, como prédio e telefone celular. As educadoras passam o tempo organizando as peças na caixa e respondem de longe às solicitações das crianças, ausentando-se da varanda por vários momentos.

Segunda sessão:

Realizada no dia 11/01/05, com duração de 35 minutos, no período da tarde, com a presença das educadoras Eliane e Joana e das crianças Angélica, Bruno, João, Renato, Murilo, Bárbara.

A educadora Joana chama as crianças até a sala e brinquedos dizendo que iriam brincar um pouco. Lá chegando, sugere como atividade que as crianças dançam ao som das músicas que ela iria colocar. As músicas são tocadas em CDs escolhidos por ela e variam entre axé music e rock nacional e internacional. A educadora começa a dançar primeiro e apenas as meninas a seguem. Os meninos se recusam a dançar, sentando-se no canto da sala. No decorrer da atividade, os meninos pegam na prateleira alguns instrumentos musicais e os utilizam para acompanhar a música. Há momentos em que as crianças pedem para trocar a música, mas Joana não atende. Durante toda a atividade, Eliane permanece de pé no canto da sala, com uma das crianças do berçário no colo.

Terceira sessão:

Realizada no dia 13/01/05, com duração de 34 minutos, no período da tarde, com a presença da educadora Luciana e das crianças João, Renato, Bruno, Paulo e Luan e Murilo.

A educadora Luciana está sentada com o grupo de crianças na sala de brinquedos, brincando com jogos de montar. Durante a brincadeira, as crianças andam pela sala, pegam peças e brinquedos nas estantes simulando ações de acordo com os brinquedos construídos e utilizam as peças na montagem de vários objetos como telefone, flechas, prédios, robôs e

revólveres. Enquanto as crianças brincam, a educadora conversa com elas, ajuda nas montagens e intervém diante de alguns conflitos surgidos, como disputa por peças e brinquedos, e brigas envolvendo duas crianças que brincavam de atirar.

Quarta sessão:

Realizada no dia 14/01/2005, com duração de 40 minutos, no período da manhã, com a presença das educadoras Rosa e Regina e das crianças Renato, Bruno, Paulo e Luan e Murilo.

As educadoras estão com as crianças na sala de brinquedos. Dizem a elas que podem ficar brincando enquanto elas (educadoras) vão organizar os brinquedos nas estantes, comentando que a sala está uma bagunça. Os meninos iniciam uma brincadeira de montar uma casinha utilizando os estofados da sala. Em seguida, pegam as bonecas das estantes e brincam com elas de trocar fraldas, dar banho, ninar, dar comida, vestir roupinhas e colocá-las pra dormir dentro da casinha. Enquanto brincam, exploram o corpo das bonecas, observando se são “meninos” ou “meninas” e dizem que estão cuidando dos seus ‘bebês’. A educadora Rosa permanece na sala durante a brincadeira organizando os brinquedos nas estantes e Regina fica ausente a maior parte do tempo.

Quinta sessão:

Realizada no dia 18/01/05, com duração de 28 minutos, no período da tarde, com a presença das educadoras Luciana e Marta e das crianças Renato, Bruno, Paulo e Angélica.

As duas educadoras e as crianças estão na brinquedoteca. Há uma caixa de peças de montar sobre a mesa e vários brinquedos espalhados pela sala. O som está ligado e tocam dois Cds durante o tempo da filmagem, um infantil evangélico e outro infanto-juvenil. As crianças brincam a maior parte do tempo com jogos de montar. Paulo e Renato brincam juntos no começo da sessão, mas logo se desentendem por causa da divisão das peças de montar e Thiago sai da sala. Renato permanece até o fim, montando prédios e juntando peças dentro de um carrinho de mão de brinquedo. Angélica divide o tempo entre desenhar e cantar, e Bruno passa a maior parte do tempo montando revólveres. As crianças permanecem quase sempre brincando sozinhas, com poucos momentos de interação com os colegas e as educadoras. Estas passam o tempo organizando a sala e ocasionalmente, atendendo as crianças em suas solicitações. A educadora Luciana brinca com Renato no final da sessão.

Sexta sessão:

Realizada no dia 20/01/05, com duração de 26 minutos, no período da manhã, com a presença das educadoras Rosa e Regina e das crianças Bárbara, Luan, João, Renato e Murilo.

A sessão de brincadeira ocorre na sala de brinquedos. As crianças empilham os ursos grandes de pelúcia no canto da sala e começam a brincar de “escalar”, pular sobre eles e descer rolando com o corpo. Em seguida João sugere que brinquem de virar cambalhota e eles puxam para perto um colchonete e começam a saltar e virar sobre ele. As educadoras proíbem a brincadeira dizendo que vão se machucar, retiram o colchão e desfazem a pilha de ursos. As crianças mudam de brincadeira por uns instantes, mas logo voltam a empilhar os ursos e pular sobre eles, desta vez fazendo de conta que estão pulando na piscina e que vão retirar o sapo que está lá. As educadoras saem da sala por uns momentos e quando voltam solicitam às crianças que parem de brincar e ajudem na organização da sala de brinquedos.

Sétima sessão:

Realizada no dia 23/01/05, com duração de 30 minutos, no período da manhã, com a presença das educadoras Rosa e Regina e das crianças Bárbara, Bruno, Luan, João e Renato.

As educadoras levam as crianças pra brincar na varanda perto da piscina, no escorregador. As crianças levam caminhões de plástico e utilizam o escorregador como rampa para que eles desçam. No decorrer da brincadeira desafiam qual caminhão desce mais rápido ou qual vai capotar na descida, invertem a posição dos caminhões e os colocam para descer de cabeça para baixo, disputam para ver quem será o próximo a descer e brigam em alguns momentos. As educadoras ficam próximas à varanda conversando e balançando uma criança do berçário; intervêm quando as crianças chamam para resolver as brigas que surgem dizendo que elas é que devem escorregar e não os caminhões.

Com base na análise minuciosa dos aspectos presentes nas sessões de brincadeira vídeo-gravadas e transcritas, foram levantados três temas centrais, considerados concernentes aos objetivos da pesquisa, e a partir dos quais os resultados observados puderam ser, então, organizados e discutidos. São eles: o brincar das crianças; ações e atitudes das educadoras diante da brincadeira e conflitos durante o brincar.

6.2.1 – O brincar das crianças

O objetivo deste tópico não é empreender uma análise aprofundada sobre os temas e conteúdos trazidos pelas crianças durante a brincadeira, mas apenas identificar alguns elementos mais característicos da brincadeira das crianças do grupo pesquisado, observados por meio das sessões vídeo-gravadas.

As crianças brincavam quase sempre em pequenos grupos, divididos por faixa etária e sem separação de gênero. Observaram-se tanto meninos brincando com bonecas (quarta sessão) quanto meninas brincando com carrinhos (sétima sessão). As crianças aproximavam-se com frequência umas das outras, ocasionando tanto situações de colaboração e partilha, como momentos de disputa, competição e desentendimentos.

Em vários momentos, observaram-se atitudes que demonstravam baixa tolerância à frustração, especialmente em decorrência de situações que envolviam perdas, ou quando não conseguiam executar algo (a montagem de um brinquedo, por exemplo) ou quando a montagem se desfazia e precisavam recomeçar. Em momentos como esse, algumas crianças foram observadas chorando e dizendo que não iam conseguir montar de novo, como ilustra o trecho de uma brincadeira:

Renato, após terminar de montar um prédio alto, com várias peças, esbarra no brinquedo com a perna e a montagem se desfaz ao meio. Renato começa a chorar alto e grita, para a educadora que está no canto da sala: “Tia, olha aqui! Vem me ajudar!” A educadora não responde. Renato continua chorando e repete baixinho, duas vezes: “Eu não vou conseguir, eu não conseguir.” (Transcrição da terceira sessão de filmagem, 13/01/05)

Na divisão de brinquedos, observou-se frequentemente disputas pela maior quantidade, buscando trazer para si o máximo de objetos possíveis. Em contrapartida, foram observadas crianças que apresentavam atitudes de extrema resignação, aceitando passivamente a divisão desigual, ou ficar em último lugar na brincadeira, por exemplo, como se observa no trecho a seguir, em que as crianças brincavam com carrinhos no escorregador.

As crianças estão empurrando carrinhos e caminhões pelo escorregador, como se fosse uma rampa. Murilo pede para descer seu caminhão após Renato, que é quem lidera a brincadeira. Ele diz, em tom áspero: “Não, você vai ser o último! Eu já falei!” Murilo nada diz e vai até o final da fila e espera até que chegue sua vez. (Transcrição da sétima sessão de filmagem, 23/01/05)

Um fator interessante foi observado quando as crianças menores juntavam-se ao grupo para brincar no mesmo espaço. De modo geral, as crianças do G3 despendiam grande cuidado para com elas, ajudando-as a se locomover, mostrando-lhes os brinquedos ou indo imediatamente até elas quando algo de errado acontecia e as educadoras não se encontravam por perto.

Outros aspectos observados no brincar das crianças, tais como **brinquedos utilizados; temáticas das brincadeiras; ações e atitudes das educadoras durante a brincadeira e conflitos durante o brincar**, serão também apresentados a seguir.

A - Brinquedos utilizados

O abrigo dispunha de uma grande variedade de brinquedos e jogos, que se encontravam, de modo geral, em bom estado de conservação. A maioria deles era proveniente de doações particulares; outros haviam sido cedidos por lojas de brinquedos, sendo que estes estavam, em sua maioria, com algum defeito de fabricação, apesar de novos.

A maior parte ficava concentrada na sala de brinquedos, a brinquedoteca. Outros, como bichinhos de pelúcia e bonecas, ficavam em prateleiras nos quartos das crianças.

Nas sessões vídeo-gravadas, observou-se que, na maioria das vezes, a escolha dos brinquedos era feita pelas educadoras, que propunham às crianças tanto o local onde iria acontecer a brincadeira como os brinquedos com que iriam brincar. Assim, a sugestão de brinquedos limitava-se, quase sempre, a jogos de montar, como blocos de construção. O trecho de uma sessão de filmagem exemplifica o que frequentemente ocorria:

As educadoras Rosa e Joana chamam as crianças para brincarem na varanda. As crianças perguntam: “Do que a gente vai brincar?” Joana responde: “Vamos brincar com as pecinhas de montar.” As quatro crianças dirigem-se até lá acompanhando as educadoras. Sentam-se em mesinhas e as educadoras logo distribuem uma quantidade de peças para cada grupinho e as crianças iniciam a brincadeira, escolhendo as peças e puxando-as para perto de si. (Transcrição da primeira sessão de filmagem, 09/01/05)

Utilizando-se de tais materiais, as crianças construía diferentes objetos, sendo os mais frequentes: revólveres, telefones celulares, prédios, carrinhos, robôs e casinhas. A montagem de revólveres, bem como as brincadeiras de luta com espadas, também frequente entre as crianças, eram quase sempre repreendidas pelas educadoras. Nessas situações, diziam

às crianças que montar armas não era uma boa idéia e freqüentemente sugeriam que montassem outros objetos. O trecho a seguir ilustra tais situações:

Rosa (educadora) senta-se no chão próxima a Bruno, pega o ‘revólver’ que ele acabara de montar e começa a remodelá-lo, retirando algumas peças e substituindo-as por outras. Termina e diz: “Olha, agora é um guarda-chuva.” Ele olha, dá um pequeno sorriso demonstrando não ter concordado com a nova peça e diz: “Não é, não.” Ela diz, enquanto entrega o brinquedo a ele: “É sim, agora a gente tem que fazer a parte de cima pra virar um guarda-chuva.” Bruno fica por uns instantes olhando para o ‘guarda-chuva’; em seguida começa a testar outros jeitos de segurá-lo, como se empunhasse um ‘revólver’. (Transcrição da primeira sessão de filmagem, 09/01/05)

Foi observado, porém, que quando as educadoras não sugeriam brinquedos às crianças, deixando-lhes livre escolha, as crianças exploravam a diversidade de brinquedos disponíveis, “vasculhando” o que havia nas estantes, pegando diferentes objetos para brincar e descobrindo novos brinquedos.

Assim, pôde-se observar, entre filmagens e observações, as crianças explorando os seguintes brinquedos, além dos jogos de montar: bonecas e bebês de plástico; roupinhas de boneca; bichinhos de pelúcia; bichinhos de borracha; brinquedos em miniatura (telefone, carrinhos, caminhões de plástico); ursos grandes de pelúcia; colchonetes; brinquedos de jardinagem (pazinhas, garfinhos, balde); escorregador e estofados coloridos.

As temáticas surgidas a partir da exploração dos brinquedos serão apresentadas no tópico seguinte.

B- Temáticas das brincadeiras

As sete sessões de brincadeira suscitaram temas diversos entre as crianças, surgidos nas diferentes modalidades de brincadeira.

Conforme já mencionado, houve uma grande freqüência do uso de jogos de construção (Peças Lego), sugeridos pelas educadoras e pelo qual as crianças demonstravam grande interesse, brincando longamente com as peças de encaixe.

Os temas mais predominantes nas construções das crianças foram as montagens de armas (revólveres e espadas) e prédios. Além destes, outros objetos foram também montados, como telefones, carrinhos, robôs, e casinhas.

As armas montadas deram origem a brincadeiras individuais e também em grupo. Em certos momentos, alguma criança caminhava sozinha empunhando o “revólver” e apontando

em direção às outras crianças, que na maioria das vezes não davam atenção, permanecendo concentradas em suas montagens. Em outras situações, formavam-se pequenos grupinhos para brincarem de polícia e bandido, sendo que cada um empunhava sua arma construída e perseguiam-se pela sala ou varanda, simulando tiros. Tal brincadeira foi observada apenas entre os meninos. Ocorreram, ainda, disputas entre as crianças (inclusive com a participação das meninas), de quem conseguia montar a arma maior.

A montagem de prédios e casinhas também foi observada entre as crianças, porém na maioria das vezes em brincadeiras solitárias, em que as crianças brincavam paralelamente, no mesmo espaço, porém com escassez de diálogos e interações. Assim, as crianças construíam seus prédios, ajuntando um número cada vez maior de peças e buscando fazer construções altas, ocasionalmente fazendo comparações de tamanho com os colegas. Na busca por novas peças, ocorreram conflitos e disputas, resultando algumas vezes em choros e brigas, até mesmo com agressões físicas.

A construção de telefones, especialmente celulares, foi também observada na brincadeira das crianças sendo que, em todas as sessões em que surgiu, foi por iniciativa de Renato. Após construir o brinquedo, Renato se aproximava de um dos colegas ou até mesmo da pesquisadora, convidando para iniciar uma conversa. A partir daí, criava situações imaginárias, como por exemplo, contando sobre uma festa que estava ocorrendo no abrigo, narrando, ao telefone, detalhes de sua fantasia. Em outra situação, fez-de-conta que ligava para a polícia, pedindo para “prender um menino”.

Carrinhos e robôs foram montados com menor frequência, apenas pelos meninos, sempre ocasionando brincadeiras solitárias e quase somente uma manipulação que, apesar de adequada aos objetos, era empobrecida de expressões.

A temática do “cuidar de bebês” foi observada de forma bastante significativa na quarta sessão, onde as crianças brincaram livremente, sem imposições das educadoras, criando uma situação de faz-de-conta em que as crianças construíram uma casinha para abrigar bebês. No decorrer de toda a brincadeira, as crianças pegaram bonecas, trocaram suas roupinhas, ninaram para dormir, acalantaram com canções de ninar, deram banho e mamadeira de faz-de-conta, levaram para passear, sempre com demonstrações expressivas de carinho e cuidado. É interessante ressaltar que, em tal brincadeira, todos os participantes eram meninos.

Outro tema observado foi o de descobrir o sexo dos bebês, através da exploração do corpo das bonecas⁸. As crianças pegavam bonecas nas estantes, tiravam suas roupas para observar e, enfim, selecionavam-nas por sexo, dizendo: “Esse é homem.” ou “Essa é mulherzinha.”

As crianças brincaram, ainda, de dançar e tocar instrumentos musicais, acompanhando o ritmo da música tocada. Os instrumentos utilizados foram pandeiro e piano. Também brincaram com arco e flecha, correndo pela sala e fazendo de conta que estavam atirando, porém tal brincadeira foi de curta duração.

Outro tema presente na brincadeira foi o faz-de-conta de brincar na piscina, onde as crianças utilizaram colchonetes para simbolizar a água. Pulando sobre eles, faziam gestos como se estivessem nadando. Em seguida, disseram que eram sapos que caíram dentro da piscina. É importante acrescentar que, dias antes, as educadoras haviam encontrado um sapo grande dentro da piscina e chamaram as crianças para vê-lo, fato que, segundo as educadoras, causou grande alvoroço e despertou a curiosidade das crianças. Utilizando os colchonetes, brincaram também de dar cambalhotas e piruetas, rolando e pulando sobre eles.

Em apenas uma sessão as crianças foram observadas brincando com os ursos de pelúcia da brinquedoteca. Estes eram bem grandes e as crianças os empilharam no canto da sala e começaram a escalar a pilha, até chegarem no alto, de onde escorregavam em seguida, às vezes virando cambalhotas. Logo depois, uma das crianças se escondeu por baixo dos ursos, ficando quieto, sem se mexer. As outras crianças continuaram pulando por cima, mesmo com o colega escondido por baixo, revezando-se no decorrer da brincadeira para ver quem iria se esconder e quem iria pular.

Houve, ainda, a brincadeira de escorregar, onde as crianças decidiram utilizar o escorregador próximo à piscina como uma espécie de rampa, por onde empurravam seus carrinhos e caminhões. A brincadeira foi longa e as crianças foram, no desenrolar da mesma, inventando novas manobras de descida para os carrinhos e novas regras para estabelecer quem seria o próximo a descer.

C- Ações e atitudes das educadoras diante da brincadeira

⁸ Dentre as bonecas existentes no abrigo, alguma eram anatômicas, ou seja, tinham em seu corpo a diferenciação de sexo “masculino” e “feminino”.

Os tipos de ações e comportamentos das educadoras diante da brincadeira infantil foram classificados em dois grupos, com base nas teorias mediacionais que fundamentaram o programa MISC, e conforme analisa Vectore ((2003).

C.1 – Ações das educadoras que se caracterizaram em boas mediações:

Foram consideradas boas mediações as ações em que as educadoras foram capazes de favorecer o desenvolvimento das potencialidades das crianças, através do brincar. São elas:

1. Auxiliar as crianças a encontrarem os materiais / brinquedos que procuram.
2. Elogiar as produções das crianças.
3. Dançar com as crianças.
4. Sentar-se no chão para brincar junto com as crianças.
5. Incentivar as crianças a criarem novos brinquedos com as peças de montar.
6. Entrar no faz-de-conta das crianças, incentivando a fantasia.
7. Intervir diante dos conflitos entre as crianças, sugerindo formas de compartilhar os brinquedos.
8. Explorar as características dos objetos e brinquedos, tais como cores e formas.

C.2 - Ações das educadoras consideradas como não-mediacionais ou de mediação ruim

Algumas ações das educadoras não se caracterizaram como mediações, visto que em alguns momentos, elas sequer interagiram com as crianças durante a brincadeira. Em outras situações, as educadoras efetuaram mediações consideradas ruins com as crianças, reprimindo-as em sua criatividade e imaginação e deixando de favorecer suas potencialidade através do brincar. Foram elas:

1. Organizar brinquedos nas estantes, picar frutas para o lanche ou fazer relatório enquanto as crianças brincavam.
2. Atender de longe às solicitações das crianças na brincadeira.
3. Não atender as solicitações das crianças.
4. Retirar-se do local da brincadeira por longo tempo, ficando ausente em momentos em que as crianças solicitaram sua intervenção em situações de briga com colegas.
5. Ficar fora do espaço onde as crianças brincavam, para conversar com outras educadoras sobre assuntos pessoais.

6. Repreender as crianças quando estas criam novas regras e novas formas de executar brincadeiras conhecidas.
7. Reprimir montagem de brinquedos que simbolizavam armas, utilizando-se de postura autoritária ou desvalorizando a criação da criança.

D - Conflitos durante o brincar

D.1 - Principais conflitos entre as crianças:

Em todas as sessões de brincadeira filmadas, as crianças estavam em grupo. A situação predominante foi a do grupo de brincadeira ser formado apenas pelas crianças do G 3. Em alguns momentos, porém, ocorreu de crianças menores se aproximarem e brincarem no mesmo local por algum tempo. Assim, alguns conflitos foram observados entre as crianças no desenrolar das brincadeiras.

A disputa por brinquedos foi o principal fator desencadeador de brigas, resultando em agressões verbais e, em algumas situações, agressões físicas como tapas, murros, empurrões e puxões de cabelo. As crianças demonstravam, via de regra, pouca disposição para compartilhar brinquedos, como por exemplo, no caso das peças dos jogos de construção e, muitas vezes, disputavam quem iria ficar com a maior quantidade de peças.

Outro fator observado foram as provocações surgidas, principalmente, durante a brincadeira de montar, em que uma criança imitava o objeto criado por outro e tomava a idéia como sendo sua. Em situações semelhantes, as crianças competiam para ver quem iria montar o brinquedo maior ou mais bonito, o prédio mais alto etc.

D.2 - Principais conflitos entre as crianças e as educadoras:

Além dos conflitos entre as crianças, foram também identificados, porém em menor frequência, momentos conflituosos entre as crianças e as educadoras.

Os problemas mais frequentes se caracterizaram pela resistência das crianças em atender aos comandos dados pelas educadoras, desafiando-as, negando-se a atender as ordens dadas e a seguir as regras estipuladas.

Diante da “desobediência” das crianças, as educadoras tinham atitudes diversas como dar bronca, ameaçar castigos ou punições relacionados a algum tipo de perda, como por exemplo, a perda de um passeio programado.

Em uma das sessões, tais conflitos alcançaram um grau maior e ocorreu que uma das crianças, Renato, após ter brigado com o colega e ter sido repreendido pela educadora Luciana, deu chutes, empurrões, tapas e alguns beliscões na educadora, que se defendeu segurando e contendo a criança.

Foram também observados momentos em que as educadoras mostravam-se impacientes quando as crianças, na busca de atenção exclusiva, mostravam-se manhosas, choravam, apresentavam fala mais infantilizada e “emburravam”, dizendo que não iam mais brincar. Algumas educadoras adotavam posturas bastante rígidas nesses momentos e, em seguida, vinham justificar-se à pesquisadora dizendo, por exemplo:

É sempre assim, eles querem a atenção exclusiva da gente, mas a gente não pode dar. Principalmente o Renato. Aí, eu já conheço, ele fica chorão, emburra, mas a gente não pode ceder, porque aqui a atenção tem que ser pra todos. (Observação, educadora Joana em 10/01/2005).

E. Outros dados dignos de nota

Houve pouca participação das meninas nas sessões de filmagem das brincadeiras, bem como nas situações lúdicas observadas dentro da rotina do abrigo. Os meninos passavam mais tempo brincando do que as meninas que, além de serem em menor quantidade, muitas vezes envolviam-se em atividades domésticas, ajudando em pequenos afazeres, por opção, dizendo que queriam “ajudar as tias”.

A presença de Bruno também não foi muito freqüente nas brincadeiras, sendo que este passava a maior parte do tempo assistindo à TV. Nas brincadeiras das quais participou, as temáticas quase sempre estiveram ligadas à montagem de armas e exploração das mesmas.

Outro dado a ser ressaltado é que as crianças do grupo pesquisado demonstraram atitudes de grande cuidado e preocupação com as crianças menores que se aproximavam para brincar, tentando evitar que estas se machucassem. Foram observadas situações interessantes em que os maiores ensinavam brincadeiras para os menores, intervinham para separar brigas entre eles e os ajudavam a se deslocar pela sala, empurrando seus carrinhos ou segurando-lhes pela mão.

6.3 – As entrevistas reflexivas

A realização das entrevistas dentro de uma proposta reflexiva, com base nos princípios propostos por Szymanski (2002) foi considerada adequada aos propósitos norteadores desta pesquisa, devido à sua pertinência em constituir-se em um instrumento mediador para reflexão dos educadores acerca de sua prática cotidiana. Esse procedimento resultou em processos individuais bastante distintos, de modo que, mesmo havendo muitos pontos comuns abordados por todas as entrevistadas, houve também inúmeras particularidades apontadas por cada uma delas. Sendo assim, foram identificados alguns temas centrais, a partir da análise dos aspectos comuns tratados nos conteúdos das entrevistas, cuja discussão apresenta-se a seguir. São eles: **o papel da educadora no abrigo; participação nas brincadeiras e possibilidades de parceria entre educadora e crianças; relação entre aprendizagem, desenvolvimento e brincadeira; as temáticas das brincadeiras e a situação de vida das crianças; diferenças de idade no grupo de brincadeira e as dificuldades do brincar no abrigo, segundo as educadoras.**

Esclarece-se que, devido à natureza do instrumento utilizado, ou seja, um recurso mediador, tal tópico será apresentado contendo os resultados e as suas possíveis interpretações, sob a forma de discussão.

A – O papel da educadora no abrigo

Em pesquisa aos documentos de registro de contratação dos funcionários do abrigo, foi observado que consta de tais documentos que o cargo ocupado pelas pessoas que lidavam diretamente no atendimento às crianças tinha a denominação de “auxiliar de creche / educador infantil”, cujo requisito mínimo para o provimento era “Ensino Médio Completo”. Em conversas informais no decorrer da pesquisa, algumas educadoras comentaram que, no ato da contratação, receberam informações a respeito das funções a serem desempenhadas, conforme a descrição sintética do cargo que se segue:

Auxiliar de creche / educador infantil: Compreende os cargos que se destinam a cuidar, orientar e executar atividades lúdico-pedagógicas e lúdico-educativas para crianças, auxiliando no planejamento, orientação, desenvolvimento do processo de ensino juntamente com os demais profissionais do sistema educacional, conforme projeto político-pedagógico da Unidade. (Caderno de documentos e registros da instituição-abrigo)

A despeito da especificidade e caracterização da referida função, as educadoras, de modo geral, não se percebiam como tais, demonstrando em suas falas e ações a existência de verdadeiros “conflitos de identidade”. Isso parecia ocorrer principalmente em razão de sua prática no dia-a-dia do abrigo, que enfatizava quase prioritariamente o cuidar das crianças em detrimento do educar. Além disso, grande parte de sua rotina era tomada por atividades que envolviam não só as crianças, como dar banho, dar lanche, colocar para dormir, mas também a organização da casa. Cartazes espalhados pelas paredes da casa lembravam a elas que a casa deveria ser mantida sempre “bem organizada” e lembretes em seus cadernos de relatório eram também constantes para chamarem a atenção sobre esse aspecto. Isso se refletia no dia-a-dia do abrigo, de modo que havia uma preocupação quase obsessiva em manter a casa em ordem, sem brinquedos espalhados ou móveis e objetos fora do lugar. Como por vezes disseram algumas delas, “nem parecia casa de criança.”

A repercussão de tais aspectos pôde ser observada de modo bastante claro durante as observações e filmagens realizadas, especialmente no que tange ao papel da educadora no abrigo. Assim, as ações das educadoras durante a brincadeira das crianças possibilitaram compreender o quanto elas pareciam se sentir “perdidas” em relação à sua participação em tais atividades. Esse tema foi colocado em pauta nas entrevistas, e as educadoras puderam então apresentar suas idéias e reflexões sobre seu papel junto às crianças.

A sessão de brincadeira com a educadora Rosa demonstrou o quanto, para ela, a organização dos espaços da casa era tida como fator de prioridade. Enquanto as crianças brincavam, ela utilizou o tempo para organizar os brinquedos. Na entrevista, Rosa disse que não via sua função no abrigo como educadora, mas sim como uma espécie de babá, que cuidava das crianças em casa. Para ela, o termo educadora só existia no papel, mas não na prática, já que o tempo que dedicavam a desenvolver atividades educativas com as crianças era muito pequeno. Segundo ela:

... na realidade a gente não é educadora; a gente aqui faz de tudo.(Entrevista com a educadora Rosa em 29/04/2005)

Rosa afirmou que momentos de brincadeira da forma como ocorreram nas filmagens (com a presença da educadora durante todo o tempo) eram pouco freqüentes na rotina do abrigo devido às suas outras atribuições como dar banho, comida, enfim, cuidar das crianças.

Outra educadora reafirmou essa idéia, mencionando ainda outros afazeres que ocasionalmente lhes eram atribuídos:

(...) tem dia que a gente mesmo é que tem que, além de cuidar das crianças, ainda arrumar a casa quando falta funcionários. (Entrevista com a educadora Paula em 02/05/2005)

A educadora Eliane definiu seu papel no abrigo como o de “educadora-mãe”:

E aqui, como a gente faz o papel de educadora-mãe, a gente tem que ensinar o que é certo e o que é errado. (Entrevista com a educadora Eliane em 29/04/2005)

Havia uma tendência, entre as educadoras, de se colocarem também no papel de mães das crianças, com o argumento de que elas não podiam estar privadas dessa figura ou de que precisavam cuidar delas como se fossem seus filhos. Isso pode ser percebido, por exemplo, nas falas da educadora Marta:

(...) como eles não têm a mãe pra poder incentivar, então no caso precisa da gente incentivar. (Entrevista com a educadora Marta em 30/0/2005)

Às vezes eu tenho lembrança da minha casa, porque eu também tenho meus filhos então eu acho que eu tenho que procurar fazer o melhor do que eu faço na minha casa pra essas crianças. Porque lá os meus filhos têm pai, têm eu e esses aqui não têm, né?(...) Eu procuro fazer o melhor, o que eu faço pros meus filhos. (Entrevista com a educadora Marta em 30/04/2005)

No caso de Marta, esta possuía uma formação aquém da mínima exigida para o cargo, tendo apenas o segundo grau incompleto. Além disso, não possuía nenhuma experiência profissional na área de educação, mas apenas como babá de crianças. Possivelmente por esta razão, foi observado que ela constantemente buscava referências sobre como agir com as crianças em suas vivências como mãe ou babá e demonstrava dificuldade em desempenhar o papel de educadora e em ver-se como tal, conforme mostra o trecho a seguir:

Porque ... eu não sou professora formada, mas assim ... aqui a gente ensina um pouquinho. (...) aqui dentro, não tem uma pessoa pra estimular muito eles a criar, não tem uma pessoa certa pra ensinar eles todo dia a montar, a construir alguma coisa. (Entrevista com a educadora Marta em 30/04/2005)

Sua fala demonstra que ela não se percebia como sendo essa pessoa capaz de ser parceira na brincadeira e intervir em prol do desenvolvimento das crianças.

Observa-se, portanto, que a forma com as educadoras concebiam seu papel na instituição-abrigo era mesclada por conflitos e dúvidas, o que conseqüentemente se refletia também em suas ações junto às crianças nas situações lúdicas, levando-as muitas vezes a não serem parceiras na brincadeira das crianças e até mesmo se ocuparem de outras atividades nessas situações, como fora observado com freqüência o ato de guardar brinquedos e organizar a sala ao mesmo tempo em que as crianças brincavam.

Assim, as educadoras pesquisadas demonstraram ver seu papel de forma restrita, verbalizando nas entrevistas sua dificuldade em perceber as intervenções feitas durante a brincadeira como ações importantes e significativas para as crianças. Por vezes, demonstraram dificuldade em considerar a riqueza contida em muitas de suas falas com as crianças que, se adequadamente valorizadas, poderiam resultar em ganhos para a relação educadora-criança e para o desenvolvimento infantil, além de poderem ser ampliadas, expandidas.

Enfim, demonstraram sentimentos de impotência ao relatarem sua percepção sobre a necessidade e a importância de que as crianças recebessem atendimento de qualidade, haja vista sua situação vulnerável, porém não conseguiam ver-se como as pessoas que poderiam oferecer tal atendimento.

B – Participação nas brincadeiras e possibilidades de parceria entre educadora e crianças

A análise conjunta dos dados contidos nas observações, filmagens e entrevistas, possibilitou a compreensão de que a forma de participação das educadoras na brincadeira pareceu estar diretamente relacionada ao modo como estas viam seu papel no abrigo.

Um exemplo disso é a educadora Rosa, cuja opinião era de que sua função na brincadeira restringia-se a responder perguntas das crianças, garantir a organização dos materiais, observar o que faziam com o objetivo de evitar brigas, ensinar a guardar os brinquedos e/ou sugerir brincadeiras. Na entrevista reflexiva, ela mencionou ter percebido que, na sessão de brincadeira, aproveitou o tempo em que as crianças brincavam para organizar os brinquedos e só interferiu quando surgiram conflitos / brigas entre elas:

Na realidade eu fiquei foi separando os brinquedos.(...) se tivesse tudo separadinho a gente poderia só brincar, mas aí como a realidade da casa é outra, a gente já aproveita a brincadeira pra ... quer dizer, eu aproveitei que eles ‘tavam brincando e já fui organizando os brinquedos, guardando da forma que eu tenho costume de guardar, que não é a forma das outras meninas (outras educadoras). (Entrevista com a educadora Rosa em 29/04/2005)

Segundo Rosa, nos momentos em que as crianças brincavam, apenas ficava por perto, mas não costumava sentar-se junto a elas e participar da brincadeira, pois aproveitava o tempo para colocar as coisas em ordem na casa, enquanto as crianças ficavam brincando:

(...) eu não brinco junto com eles (as crianças) porque enquanto eles tão brincando, eu ‘tou arrumando. (...) Hoje o meu papel é, enquanto eles ‘tão brincando, ir organizando aqui, organizando ali... eles fazem pergunta, a gente responde. (...) Então a gente fica mais observando o que eles ta fazendo, no caso, aqui eles são muito rebeldes, batem muito um no outro, então a gente fica mais é observando pra não deixar virar briga, pra não deixar bater um no outro. Então eu acho que a gente fica mais é nesse ponto aí. (...) e ensinar alguma coisa (...) e às vezes também estar inventando a brincadeira, porque a gente acaba também inventando a brincadeira, a não ser quando surge a brincadeira da parte deles, né? (Entrevista com a educadora Rosa em 29/04/2005)

Rosa afirmou que, quando as peças de brinquedos sumiam, ela procurava descobrir junto com as crianças outras estratégias de montagem que não utilizassem as peças que faltavam. Disse que, quando não havia peças suficientes para todos, estimulava a divisão e percebia que elas aprendiam a compartilhar e a dar a vez para o outro, nessas situações de brincadeira.

Ao verbalizar e refletir sobre suas próprias ações, Rosa, no decorrer da entrevista, considerou que priorizar a brincadeira com as crianças em detrimento da arrumação de brinquedos poderia acarretar ganhos para ambas as partes, tornando os momentos lúdicos mais ricos tanto para as crianças quanto para ela.

Por outro lado, a educadora Paula comentou que seu papel na brincadeira era ensinar as crianças a brincar, brincando junto com elas. Disse sentir-se bem durante a brincadeira, principalmente por gostar muito de crianças, e sentia que estas ficavam bem mais soltas quando ela fazia uma atividade em que brincava junto. Lembrou as brincadeiras de casinha que fazia com os meninos, em que eles representavam o papel de pais e ela percebia que eles agiam de acordo com o modelo das educadoras. “É bom até pra gente avaliar como a gente ‘tá sendo com as crianças, porque elas repetem igualzinho a gente faz”, disse ela. E complementou:

Eu acho que eles não sabem como brincar e eu acho que eu 'tou ensinando eles, aos poucos. Então eu acho que meu papel é de ensinadora mesmo, e de brincar junto. Às vezes eu fico ensinando, às vezes eu brinco junto, às vezes eu fico esperando pra ver como é que eles fazem. (Entrevista com a educadora Paula em 02/05/2005)

Em relação a seu papel na brincadeira, a educadora Eliane compartilhou do mesmo pensamento de Paula, afirmando que, mesmo quando as crianças estavam brincando livremente, procurava “estar sempre ensinado alguma coisa.” Afirmou que, em sua opinião, o papel da educadora é estar sempre atenta ao que pode ser ensinado durante a brincadeira.

Sobre sua participação e a forma como esta pode favorecer o desenvolvimento das crianças durante a brincadeira, Eliane afirmou que isso ocorre quando a educadora tira dúvidas das crianças, respondendo às suas perguntas, sugerindo novas brincadeiras, dando idéias sobre formas de inserir determinado brinquedo em outro tipo de brincadeira.

... por mais que eles 'tejam brincando livremente, eu tenho que 'tar sempre ensinando. Igual no caso das cores, eu falei: “Não, Renato, esse não é dessa cor... Murilo, traz essa cor...” Então, eu acho que isso é uma forma de brincar ensinando. (Entrevista com a educadora Eliane em 29/04/2005)

Eliane verbalizou, na entrevista, sua percepção de que a participação do adulto pode contribuir para que a brincadeira seja ampliada, de modo que novos elementos sejam incorporados a ela, como por exemplo, em uma situação mencionada por ela no decorrer de sua reflexão:

(...) E se o educador tiver ali, junto com a criança, ele pode falar: “Não, então agora vamo deixar o carrinho e vamo brincar de outra coisa. Ou então “Não, vamo trazer o carrinho e colocar em outra coisa. Vamo montar uma casa, uma garagem pra colocar seu carro.” Eu acho que você pode tar ajudando a criança a desenvolver cada dia mais. (Entrevista com a educadora Eliane em 29/04/2005)

Já na opinião de Marta, a participação da educadora nas brincadeiras era a de observar as crianças brincarem para tentar perceber do que gostam e incentivá-las, levando-as a se interessarem mais pelas brincadeiras:

Minha participação é ... incentivação ... incentivar a criar, porque como eles não têm a mãe pra poder incentivar, então no caso precisa da gente incentivar. (Entrevista com a educadora Marta em 30/04/2005)

Marta mencionou, ainda, que a educadora serve como exemplo para as ações das crianças e sua presença na brincadeira é necessária para impedir a “desordem” no grupo, já que segundo ela, as crianças se aproveitavam de sua ausência para fazer “bagunça” (sic).

C – Relação entre aprendizagem, desenvolvimento e brincadeira

Rosa identificou (ainda que de forma limitada) situações de aprendizagem que ocorreram na brincadeira a partir de suas intervenções: aprender a falar baixo com o colega; saber dividir/compartilhar os brinquedos; pronunciar corretamente as palavras; perceber a importância de separar os brinquedos antes de guardá-los etc.

Citou situações específicas da sessão de filmagem, como a brincadeira de fazer cercadinhos/casinhas para os bichinhos. Afirmou sua opinião de que, por meio de uma brincadeira como essa, as crianças podem aprender, entre outras coisas, que as pessoas têm costume de visitar os amigos em suas casas, que ao chegar na casa de alguém é preciso bater à porta antes de entrar etc. Outra aprendizagem favorecida pela brincadeira, segundo Rosa, foi a de compartilhar os brinquedos com os colegas. Ela citou como exemplo uma situação ocorrida na sessão de filmagem, em que duas crianças disputavam o mesmo brinquedo, e lembrou sua intervenção, sugerindo aos meninos que cada um brincasse um pouquinho.

Rosa declarou ver como prioridade, na brincadeira, ensinar a organizar os brinquedos e mantê-los “bem arrumados”, mesmo durante o momento em que brincavam.

A gente brincou com figuras geométricas, como os bichinhos que eles gostam muito. Despertou até uma lembrança do Luan lá do CEABE antigo dos pintinhos que a gente tinha lá; isso já tem seis meses. (Entrevista com a educadora Paula em 02/05/2005)

A educadora Paula, por sua vez, afirmou ter percebido, por meio da leitura do registro da filmagem, pontos positivos na brincadeira realizada com as crianças, argumentando que esta pode ter contribuído para o aprendizado de conteúdos escolares, como a nomeação de figuras geométricas, a identificação de cores por meio do material utilizado (peças coloridas para montagem de casinhas) e a exploração de tema do interesse da faixa etária das crianças (animais). Paula mencionou que a brincadeira favoreceu ainda a leitura através de desenhos e imagens dos bichinhos nas peças, afirmando ter observado quando uma das crianças associou

a escrita das peças à imagem do bichinho desenhado e assim descobriu o nome escrito, apesar de ainda não estar alfabetizado.

A educadora em questão acrescentou que a criança aprende brincando a respeitar os colegas e a educadora, além de aprendizagens ligadas aos conteúdos culturais, como por exemplo, o fazer casinhas para abrigar os bichinhos, proporcionando a compreensão de que todo ser vivo precisa de um lugar seguro para viver e se proteger e “todos precisam ter uma casinha” (sic).

Para a educadora Eliane, há sim uma relação entre aprendizagem e brincadeira e, a seu ver, um exemplo disso foi percebido na filmagem no momento em que ela solicitou às crianças que procurassem na sala objetos com determinadas cores. Segundo ela, enquanto brincavam, estavam também aprendendo a identificar as diferentes cores dos objetos. Afirmou que, assim, as crianças “estão fazendo duas coisas ao mesmo tempo”, como na situação que imaginou para explorar diferentes sabores com as crianças através do lúdico:

Então eu acho que a gente pode brincar dessa forma, comendo, brincando e aprendendo. A gente pode até vendar os olhos, pra poder adivinhar (o sabor), né? (Entrevista com a educadora Eliane em 29/04/2005)

Eliane comentou sobre a possibilidade da brincadeira proporcionar às crianças aprendizagens mais significativas, relatando na entrevista sua surpresa ao descobrir que, durante a sessão de filmagem, Renato cantou com ela uma musiquinha que ela julgava que ele não conhecesse, mas percebeu que havia aprendido vendo-a em uma atividade com outro agrupamento. No trecho abaixo, ela relata sua descoberta e comenta o quanto se sentiu bem ao perceber que tal aprendizagem parece ter sido significativa para ele:

Nesse caso, ele ficou me observando com outro agrupamento mas ele pegou aquilo ali pra ele, e ele aprendeu. Eu acho que aquele momento foi importante pra ele ... e pra mim também. (...) Então, isso é bom pro educador, você ver que você tá fazendo parte daquilo ali, da aprendizagem deles. (Entrevista com a educadora Eliane em 29/04/2005)

Eliane identificou, na sessão de filmagem, algumas aprendizagens favorecidas pela brincadeira, como noções de higiene, formas e cores de objetos, organização e cuidado com os brinquedos. A educadora comentou ainda que a sessão de brincadeira mostrou um exemplo que comprova que a criança pode também aprender noções de organização através da brincadeira, conforme a situação destacada por ela, a seguir:

Eu acho que teve muitos momentos de aprendizagem com a higiene, com as cores, as formas, e até mesmo com a organização, porque cada criança tirava um brinquedo do lugar e logo colocava de volta e trazia outro pra mim sem esparramar os brinquedos, como ‘tá na fita. (...) hora nenhuma tinha brinquedo no chão. (Entrevista com a educadora Eliane em 29/04/2005)

D – As temáticas das brincadeiras e a situação de vida das crianças

Nas entrevistas, algumas educadoras fizeram alusão a temáticas que surgiam frequentemente nas brincadeiras das crianças que pareciam denotar sentimentos e lembranças de sua condição de vida. Em relação a esse fato, falaram também de suas inseguranças ao lidar com tais situações, já que tinham muitas dúvidas sobre o que deveriam falar e como deveriam agir, de modo a não provocar sofrimento para as crianças, ou para si mesmas.

Rosa afirmou que procurava nunca tocar no assunto da situação de vida das crianças, ou seja, falar de seu pai, de sua mãe, ou de seus irmãos, de sua casa, porque não sabia “como abordar o assunto com elas”. Ela disse que, quando as crianças tocavam nesse assunto, ela procurava “não levar pra frente”, porque não sabia o que dizer e achava a situação delas “muito sofrida”, conforme exemplifica sua fala:

Um dia, a gente tava brincando e o Luan comentou que a mãe dele trouxe não sei o quê pra ele. (...) Eu sei que ele lembra da mãe. (...) Eles nunca comentam nada nesse sentido, e eu procuro também não comentar porque eu não sei até que ponto abordar esse assunto, falar sobre isso. (...) E eu já acho o estado deles aqui muito sofrido. (Entrevista com a educadora Rosa em 29/04/2005)

Assim, frequentemente ocorria das educadoras preferirem evitar dar seguimento a tais assuntos, receando aumentar o sofrimento e os possíveis traumas das crianças, conforme argumentou a educadora Joana, participante da primeira etapa da pesquisa:

Trauma eles vão ter, né, porque os pais abandonaram, mas isso a gente tenta o máximo evitar falar, conversar, né? (Entrevista com a educadora Joana, em 17/11/2004)

Na entrevista, Rosa foi enfática em afirmar sua percepção de que as crianças não eram afetivas em sua relação com as educadoras no dia-a-dia. Declarou, porém, que na brincadeira eram extremamente afetivos, citando exemplos de momentos em que brincavam de fazer os bichinhos / bonecos dormirem, seguravam-nos no colo com carinho, cantavam canções de ninar, faziam de conta que estavam dando mamadeira. Segundo ela, e conforme foi observado

pela pesquisadora em diversos momentos, isso também acontecia frequentemente em situações em que as crianças viam os bebês chorando no carrinho, se aproximavam e balançavam o carrinho, conversando carinhosamente com eles e dizendo para não chorarem.

Quando a gente brinca, por exemplo, de fazer os bonequinhos dormir, eles pegam no colo, eles ninam, cantam musiquinha de ninar, fazem de conta que tão dando mamadeira; aí eu sinto afetividade sim por aqueles bichinhos que eles tão brincando ali. Eu sei que a brincadeira pra eles nesse momento é importante. (Entrevista com a educadora Rosa em 29/04/2005)

A educadora Eliane disse perceber que as crianças tinham necessidade de falar de suas experiências de vida durante a brincadeira, tanto de experiências anteriores como posteriores ao acolhimento no abrigo. Citou o exemplo de uma criança – Renato – que, ao ver junto aos brinquedos um boneco do Papai Noel, logo relatou um passeio feito no Natal com a educadora que o levou para casa naquela ocasião⁹, demonstrando que a convivência em família durante aquele período parece ter sido uma experiência significativa para ele e que ele pôde demonstrar isso através da situação lúdica.

Marta, por sua vez, disse já ter observado muitas situações em que as crianças brincavam de faz-de-conta trazendo para a brincadeira conteúdos relacionados à rotina da vivência em família, com a presença de pai, mãe e irmãos. A educadora declarou que costumava entrar na fantasia das crianças, respondendo às perguntas que lhe eram feitas e conversando com elas a respeito, conforme excerto que se segue:

E assim vai, e você entra no mundo deles ali, entendeu? Eles criam uma história ali e você entra no mundo, você tenta participar daquilo ali, porque eu acho que aquilo ali pra eles é assim ... eles sabe o que é família, mesmo que não tenha o homem e a figura do pai e da mãe, na imaginação deles eles sabem que é daquele jeito: é o pai, a mãe e os irmãos. (Entrevista com a educadora Marta em 30/04/2005)

E – Diferenças de idade no grupo de brincadeira

Tanto Paula quanto Rosa, afirmaram perceber que as crianças apresentavam modos diferenciados de brincar, atribuindo essa diversidade à diferença da faixa etária das crianças do grupo (3, 4 e 5 anos). Para ambas, a criança mais velha “puxava” os outros e servia de

⁹ O abrigo possuía o costume das crianças passarem as festividades de final de ano nas casas das educadoras, ficando cada criança em uma casa durante as semanas do Natal e do Ano Novo, período em que o abrigo ficava fechado.

modelo, de “espelho” para os memores, que imitavam seu comportamento. Argumentaram que percebiam a importância da convivência durante a brincadeira de crianças com idades diferentes, mas achavam que isso dificultava o trabalho da educadora por causa da divergência de interesses e das brigas geradas pela intolerância dos maiores para com os menores.

Rosa considerou que só é positivo colocar no grupo crianças com diferentes idades quando os mais velhos são “bons líderes” e “bons modelos”:

(...) eles sabem que ele é o mais velho, que ele é o que puxa os outros. (...)os meninos tentam fazer tudo o que ele faz. (...)Porque ele é o mais velho, todo mundo se espelha mais nele. (Entrevista com a educadora Rosa em 29/04/2005)

Paula relatou que, quando havia uma maior quantidade de crianças no grupo, com faixa etária muito diversificada, ela procurava escolher sempre uma brincadeira que possibilitasse um melhor controle do grupo pela educadora, como por exemplo, andar de motoca no quintal, brincar de massinha, e outras atividades lúdicas “menos complexas pra eles”. Contou que às vezes formulava alguma brincadeira com pintura, por exemplo, mas era difícil desenvolvê-la com o grupo, pois “as crianças mais velhas aproveitavam bem, mas as pequenas a gente tinha que ficar olhando senão elas catavam o vidro de tinta e viravam na cabeça.” Citou uma situação em que isso aconteceu e disse considerar difícil trabalhar com a diferença de idade no mesmo grupo:

Eu acho que a maior dificuldade que a gente tinha quando tinha muita criança era a diferença de idade. Porque, pelo que eu já li de pedagogia, essas coisas, a criança até uns quatro anos, por exemplo, ela só concentra em alguma coisa por cinco ou dez minutos, e quando a criança vai crescendo isso vai aumentando. Então, eu ficava conversando, os mais velhos ficavam ansiosos pra entender tudo que eu tava falando e os menores não estavam nem aí mais. Aí eu ficava sem saber o que fazer; então melhorou muito nesse sentido porque agora a faixa etária deles é mais ou menos a mesma. (Entrevista com a educadora Paula em 02/05/2005)

Por outro lado, Eliane comentou ter dificuldades de envolver todas as crianças na mesma brincadeira, porque percebia que os interesses das crianças eram muito diferentes, por causa da idade e das características pessoais. Mencionou que o fato de haver no mesmo grupo crianças com idades diferentes dificultava o trabalho, pois ficava difícil ajudar cada um nas suas dificuldades. Disse ter percebido, na filmagem, que uma criança mais nova ficou no canto, menos participativa que as mais velhas. Afirmou ter reconhecido uma falha de sua

parte, pois deveria ter tentando envolver mais essa criança na brincadeira, mas deixou-se levar pela atenção exclusiva que as outras solicitavam.

Então eu gosto que eles brincam todos juntos, mas quando é possível separar eu acho que é melhor, porque aí você pode trabalhar a dificuldade daquele agrupamento sozinho, que tem mais ou menos a mesma idade. (Entrevista com a educadora Eliane em 29/04/2005)

F – As dificuldades do brincar no abrigo, segundo as educadoras

As escalas de revezamento constituíam-se, segundo as educadoras Rosa, Eliane e Marta, em uma das dificuldades de se brincar no abrigo, devido ao rodízio das educadoras que prejudicava tanto a seqüência do trabalho desenvolvido com as crianças como a organização da sala de brinquedos (guardar os materiais após brincar), como mostram as seguintes falas:

Então, muitas vezes o seu trabalho quando você vai desenvolvendo ... é assim: você vem dois dias seguidos; você trabalha com aquela turminha e aquela turminha sua produz, você dá dois dias de atividade pra aquela turminha e você vê produção. Mas aí no outro dia corta, e você já não tá mais lá no terceiro dia pra continuar. Então o trabalho vai ficando, as crianças vai desincentivando e você também. (Entrevista com a educadora Marta em 30/04/2005)

As meninas (educadoras) pegam tudo, põem tudo dentro da banheira e deixa e guarda. Aí, no dia que os maiores vão brincar, igual quando eles querem, por exemplo, brincar de montar, 'tá tudo misturado. (Entrevista com a educadora Rosa em 29/04/2005)

Na opinião de Rosa, o esquema de escalas gerava uma dificuldade em ensinar às crianças o cuidado com os brinquedos e a importância de guardá-los sempre organizados, pois as outras educadoras, em outros horários, não davam a mesma importância a essas questões. Dessa forma, essas regras perdiam-se no dia-a-dia do abrigo.

Para Rosa, a escala era ainda um dos fatores que a impediam de estar “inteira” com as crianças durante a brincadeira, pois precisava fazer esta organização simultaneamente às brincadeiras, pois era o tempo que “sobrava” para isso (sic).

Um outro aspecto, apontado por Eliane e Paula, diz respeito às escalas de hospital¹⁰, pois isso diminuía o número de educadoras no abrigo, já que, dependendo do número de

¹⁰ As escalas de hospital eram organizadas para que as educadoras ficassem como acompanhantes das crianças quando estas precisavam ser internadas, devendo ter uma para cada criança, em tempo integral, durante todo o período de internação.

crianças internadas, era preciso dispor de até três educadoras para estarem nos hospitais, o que acabava por sobrecarregar as educadoras que cumpriam escala no abrigo.

Eliane, ao observar-se na fita sentada durante toda a sessão, disse ter se percebido cansada e queixou-se das escalas de trabalho, principalmente as escalas de hospital. A educadora relatou que havia estado no hospital pela manhã e estava dobrando a escala, o que ela mesma admitiu atrapalhar seu desempenho e disposição para estar “inteira” com as crianças (sic).

A educadora Paula acrescentou ao problema das escalas de hospital, o cansaço gerado por tal sobrecarga, de modo que muitas vezes precisava ficar sozinha com um grande número de crianças e em outras situações era solicitada pela coordenadora para cobrir escalas de outras educadoras, trabalhando por dias seguidos sem folga. Mencionou ter notado seu cansaço e falta de energia através da filmagem da sessão de brincadeira.

Paula citou, ainda, as interferências das funcionárias do abrigo em seu trabalho como algo que dificultava o desenrolar das brincadeiras. Segundo ela, isso a incomodava bastante, pois “todo mundo dá opinião em tudo que o outro vai fazer” (sic) e, muitas vezes, era difícil fazer do jeito que ela própria pensava, devido a tais intromissões.

Já na opinião de Marta, o maior problema era que as educadoras não estavam tendo a oportunidade de estudar para compreender melhor o desenvolvimento das crianças, o que, em sua opinião, era também um aspecto negativo para o trabalho. Para ela, faltava também uma pessoa, no quadro de funcionários, que acompanhasse o dia-a-dia do trabalho das educadoras, orientando e incentivando-as a melhorar:

(...) E eu acho que a gente precisa muito de uma pessoa aqui pra orientar a gente; uma pessoa que trabalha e que estuda sobre criança, seria bom pra conversar com a gente, uma psicóloga. (Entrevista com a educadora Marta em 30/04/2005)

6.3.1 – O processo da entrevista: espaço para reflexão

O processo das entrevistas foi realizado com base nas sessões de filmagem, envolvendo as seguintes etapas, para as educadoras: 1) realização de sessão de brincadeira com as crianças; 2) leitura do registro de filmagem; 3) identificação de temas para discussão; 4) entrevista. Essa forma de proceder proporcionou o diálogo entre pesquisadora e educadoras, além de possibilitar a estas a reflexão sobre sua prática no abrigo.

A entrevista parece ter lançado algumas luzes sobre a percepção das educadoras acerca de si mesmas, de suas ações, das relações intrincadas que permeavam seu trabalho na instituição e os reflexos destes elementos na dinâmica do brincar. Através de suas verbalizações, as educadoras demonstraram que o processo de observação atenta do registro de filmagem, bem como os momentos de reflexão proporcionados, possibilitaram-lhes a identificação e o apontamento de aspectos de sua prática que consideravam falhos, podendo então revê-la.

A educadora Rosa, por exemplo, relatou ter percebido, através da leitura, que precisava modificar a linguagem utilizada com as crianças que, muitas vezes, apresentava erros, levando-as a também repeti-los em suas falas. A citação a seguir exemplifica tal percepção:

Então eu achei que ouvir e ver a fita é uma forma da gente tar pensando melhor na hora de conversar com as crianças, mesmo durante a brincadeira. Porque se ela acostuma a ver você falar daquela forma, ela vai falar daquela forma. (...) eu não percebia o tanto que a gente fala errado com as crianças. (Entrevista com a educadora Rosa em 29/04/2005)

Mencionou, ainda, ter-se dado conta do tempo gasto com a organização dos brinquedos, e disse que esse foi um aspecto negativo, pois poderia ter utilizado o tempo para participar da brincadeira com as crianças.

Rosa disse acreditar que a postura de sentar-se com as crianças no chão e brincar de faz-de-conta com elas, por exemplo, é muito melhor que a de ficar dividida entre brincar e guardar brinquedos e que percebeu a facilidade das crianças para “assimilarem” as coisas e aprenderem através da brincadeira; afirmou que “as crianças aprendem muito mais se for em forma de brincadeira”.(sic)

Outra educadora, Paula, disse também ter percebido usar uma linguagem muito infantilizada com as crianças e contou que, no início, falava muito difícil com as crianças e elas tinham dificuldade para entendê-la. Concluiu que a mudança teve pontos positivos e também negativos:

(...) quando eu entrei no abrigo, eu conversava muito difícil com os meninos, porque eu só conversava numa linguagem mais ... mais ... culta, né? Porque eu trabalhava numa empresa de telemarketing e lá a gente não podia ter nenhum vício de linguagem. Quando eu entrei aqui os meninos não me entendiam. (Entrevista com a educadora Paula em 02/05/2005)

Além disso, Paula avaliou ter colocado muitas peças ao mesmo tempo para as crianças e que o espaço (a mesa) estava muito pequeno para tanto material, gerando conflitos e

disputas entre as crianças. Concluiu que o local escolhido para a brincadeira foi inadequado, ocasionando um espaço um tanto desorganizado para as crianças.

Outro fator percebido por Paula, foi que as brincadeiras podem ajudar no amadurecimento das crianças e no enfrentamento de situações angustiantes e conflitantes. Ela demonstrou acreditar, por exemplo, que:

(...) uma forma de ajudar é eu mostrar pra ele que eu 'tou dando atenção para ele mas que eu não 'tou aceitando o que ele 'tá fazendo, dando birra ou jogando os brinquedos no chão, ou às vezes até xingando. (Entrevista com a educadora Paula em 02/05/2005)

Já a educadora Eliane, disse ter compreendido que a brincadeira pode ser também usada para trabalhar conceitos que as crianças estão adquirindo em cada fase de seu desenvolvimento. Em sua fala, refere-se principalmente à aprendizagem de conteúdos escolares:

(...) eu devia ter trabalhado com o Renato as formas também e com o Luan as cores, pra fazer a brincadeira ir de encontro ao que cada um precisa. (Entrevista com a educadora Eliane em 29/04/2005)

Eliane identificou, ainda, alguns comportamentos seus durante a brincadeira que julgou inadequados, por exemplo, a prioridade de atenção a uma das crianças em detrimento de outras.

A educadora Marta, por sua vez, disse ter percebido, ao assistir à filmagem, que poderia ter sido mais sensível às emoções manifestadas pelas crianças na brincadeira:

O Renato tava muito difícil naquele dia, ele tava querendo atenção só pra ele. Eu acho que isso foi uma falha minha, e nesse dia eu tinha que levar ele em outro lugar, conversar, perguntar o que que ele tava sentindo naquele dia, o que que aconteceu, perguntar como foi o dia dele. Foi uma falha, uma falha minha naquele dia porque ... porque aquele dia tava um dia meio complicado e é como eu falo: aqui um dia nunca é igual ao outro aqui no abrigo. (Entrevista com a educadora Marta em 30/04/2005)

As falas de algumas educadoras forneceram indicativos de que o ato de refletir sobre a própria prática pode ter representado uma mudança em seu modo de conceber a brincadeira, bem como sua atuação diante dela, conforme se observa na declaração abaixo:

Então eu acho que a gente poder conversar sobre isso e pensar sobre a forma como a gente faz aqui, com as crianças, é muito bom porque, agora por exemplo, da próxima vez que eu for pra

brinquedoteca eu vou querer 'tar brincando também, junto com as crianças. (...) eu vou querer também fazer parte daquilo ali. (Entrevista com a educadora Eliane em 29/04/2005)

7 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

(...) brincar fornece uma oportunidade de expansão ao mundo das crianças, ao mesmo tempo que beneficia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, levando, com êxito, a aprendizagens futuras.

Edda Bomtempo, 2000

Adentrar o contexto de um abrigo, buscando conhecer aspectos relacionados ao espaço ali ocupado pela brincadeira infantil, bem como compreender como esta era concebida pelas educadoras e vivenciada junto às crianças, constituiu-se como o cerne deste estudo. Respostas às indagações iniciais foram perseguidas ao longo de todo o trabalho e os dados encontrados, apesar de não serem conclusivos, forneceram indicativos de como a brincadeira se constitui nesse espaço e como é concebida e vivenciada pelos integrantes de um contexto tão peculiar como o abrigo.

Dessa forma, os dados encontrados por meio dessa busca foram então repensados e reorganizados em forma de discussão.

7.1 - Educadoras do abrigo: quem são e como desenvolvem seu trabalho junto às crianças?

Compreender as ações das educadoras diante do lúdico implica conhecer antes quem são essas pessoas, quais suas características, qual sua formação, como concebem a criança e a brincadeira infantil, enfim, analisar elementos que auxiliem na compreensão desta intrincada rede que desencadeia suas ações.

Para iniciar tal discussão, cabe aqui retomar as mudanças ocorridas no abrigo no que se refere à reestruturação do quadro funcional, o que resultou na contratação de uma nova equipe para o trabalho. Através de informações repassadas à pesquisadora sobre o processo de seleção das novas educadoras, constatou-se que, apesar de haver uma exigência em relação à escolaridade mínima para o cargo de educadora (2º grau completo), os critérios adotados para

a seleção da equipe estiveram relacionados ao “perfil psicológico” da candidata e sua “visão de mundo”, com a argumentação de que o abrigo precisava de pessoas que pudessem lidar com as crianças de forma carinhosa, acolhedora, e que soubessem como cuidar de uma criança pequena. Assim, a candidata deveria estar apta a atender às crianças em suas necessidades básicas, como dar banho e cuidar da alimentação, saber identificar sinais de doença, além de ser capaz de tomar atitude frente a situações do dia-a-dia como, por exemplo, saber como agir diante do choro de uma criança.

A esse respeito, Vectore (2005) atenta para a problemática de que

Há infelizmente uma grande distância entre o conhecimento produzido cientificamente acerca da educação de zero a seis anos e a prática efetiva nas instituições infantis brasileiras, onde não raras vezes, a variável ‘gostar de crianças’, independente da capacitação ou formação profissional, é a de maior peso na escolha do educador. (p. 157)

Dentre as sete educadoras participantes do estudo, seis foram contratadas para compor a nova equipe. Em relação à formação acadêmica, três estavam cursando a faculdade, três possuíam o segundo grau completo (sendo que duas tinham curso Magistério) e uma havia cursado apenas o 1º ano do Ensino Médio. Assim, observa-se que quatro das sete educadoras não possuíam nenhuma formação diretamente relacionada ao trabalho que desempenhavam como educadoras no abrigo. Analisando-se a experiência profissional, observou-se, entre elas, duas situações bastante distintas: enquanto duas educadoras possuíam tempo considerável de atuação em educação infantil (sete e onze anos), a grande maioria (cinco) nunca havia exercido formalmente a função de educadora, possuindo apenas experiência informal de trabalho com crianças. Além disso, para seis das sete educadoras, o trabalho no abrigo era sua primeira experiência em instituições desta natureza e apenas uma delas, Luciana, já havia trabalhado anteriormente por dois meses no mesmo abrigo.

Dessa maneira, a maioria das educadoras pesquisadas não possuía formação adequada à função que exerciam, nem mesmo experiência profissional condizente com o cargo, o que era ainda agravado pelo fato destas não terem sido inseridas em nenhum programa de capacitação ou formação continuada que viesse a contribuir com sua formação. Isso acarretava uma visível falta de segurança por parte das educadoras, além de dificuldade em

executar planos de trabalho com as crianças e em compreender as características de seu desenvolvimento, bem como suas necessidades.

O exemplo mais característico dessa situação é o caso de Marta que, tendo sido contratada como auxiliar de serviços gerais, passou depois à função de educadora, sem possuir formação mínima para tal e sem que a instituição ou órgãos da Prefeitura responsáveis fizessem qualquer tipo de investimento em sua capacitação, a fim de que pudesse exercer o trabalho com um mínimo de segurança e qualidade no atendimento prestado às crianças. Por conseguinte, Marta parecia desempenhar sua função de forma intuitiva, tendo como referência apenas o seu papel de mãe e seu trabalho como babá, experiência adquirida com a criação de seus filhos e das crianças de quem cuidava.

Nos primeiros contatos com o abrigo, a coordenadora Miriam declarou sua intenção de reestruturar o trabalho no abrigo, abrindo espaço para grupos de estudo entre a equipe e para a realização de planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, de modo a implantar mudanças no trabalho. Entretanto, observou-se, no decorrer da pesquisa, que tais mudanças não se efetivaram na prática, pois todas as educadoras se queixavam de não haver tempo destinado ao estudo, além de serem unânimes em declarar que não havia um planejamento estruturado das atividades e que estas eram desenvolvidas aleatoriamente, sem qualquer tipo de programação ou fundamentação.

Entre as dificuldades apontadas pelas educadoras em relação à execução do planejamento, podem ser citadas:

1. Os desencontros ocasionados pelas escalas de trabalho dificultavam o planejamento antecipado de atividades já que, segundo elas, havia uma grande inconstância entre as duplas de trabalho, ou seja, a formação das duplas era instável, com a mobilidade constante de parceiras.
2. Não havia um horário previsto para o planejamento, nem orientações de como fazê-lo.
3. As educadoras de turnos diferentes tinham pouco contato com as demais, de modo que não havia uma continuidade no trabalho com as crianças e elas acabavam sentindo-se “perdidas” quanto ao que deveria ser trabalhado.
4. Poucas educadoras tinham formação adequada para embasar teoricamente os planejamentos.
5. Por causa das escalas, não havia um momento em que pudessem “sentar todas juntas para trocar idéias e discutir pra poder planejar.” (Entrevista com a educadora Rosa, em 16/11/04).

Observou-se, por conseguinte, a inexistência de um plano de trabalho a ser desenvolvido com as crianças, ocasionando falta de estruturação e inconstância no trabalho. As educadoras argumentavam que apenas registravam fatos ocorridos na rotina em um caderno de relatório diário, confirmando, portanto, que as atividades eram apenas relatadas e não planejadas. No entanto, a pesquisadora pôde observar, por meio da leitura dos relatórios, que nem mesmo tais registros focalizavam as atividades desenvolvidas ou o acompanhamento das crianças em seus aprendizados, mas tratavam apenas de questões relativas à saúde, à administração de medicações e encaminhamentos médicos, entre outras.

Havia uma cobrança por parte da coordenadora de que as educadoras estudassem e planejassem as atividades. Isso podia ser observado nos lembretes deixados no mural e escritos no caderno de relatório como, por exemplo, a frase: “Educadoras, estudem!”, registrada certa vez ao final dos relatórios do dia. Apesar da pertinência de tal recomendação, as educadoras não recebiam nenhum tipo de orientação quanto a temáticas, autores de referência ou como ter acesso a conteúdos teóricos que pudessem auxiliar na fundamentação de sua prática. A isso se soma o fato das educadoras não terem recebido nenhum tipo de capacitação e não terem sido inseridas em nenhum tipo de programa de formação continuada por parte da Prefeitura que as contratou, mesmo sendo esta conhecedora da deficiência na formação das educadoras ao serem admitidas para o trabalho. Desconsiderava-se, ainda, toda a complexidade envolvida na formação de um educador, em especial aqueles que trabalham em um contexto tão diferenciado, como o abrigo. As educadoras, por vezes, verbalizaram sua necessidade de respaldo para lidar com as crianças, queixando-se de não haver no abrigo nenhum planejamento de estudo sobre temas ligados ao desenvolvimento infantil e a aspectos emocionais das crianças.

Nesse ínterim, o dia-a-dia do trabalho desenvolvido com as crianças era marcado por experimentações, improvisos, sem planejamento prévio das atividades e sem fundamentação teórica. Algumas educadoras pareciam agir sempre por intuição, tendo como referência seu papel de mãe ou suas experiências informais com crianças. Outras sentiam-se inseguras em situações em que as demais educadoras davam palpites sobre como deveriam agir com as crianças ou como deveriam desenvolver as atividades, como desabafou Paula em uma das entrevistas, tendo dito logo em seguida: “Então eu pensei: vou fazer do meu jeito.”

Pesquisadores do Instituto de estudos Especiais da PUC SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), juntamente com o CBIA (Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência), publicaram um trabalho intitulado “Trabalhando Abrigos” para tratar das medidas de proteção previstas no ECA, em especial no seu artigo 90, referente ao abrigo

como entidade de atendimento à infância. O principal objetivo da publicação foi o de referenciar as ações e os profissionais que fazem o dia-a-dia do atendimento à criança e ao adolescente em abrigos, como aponta Carvalho (1993), coordenadora do trabalho. De acordo com tais parâmetros, a política de recursos humanos nos abrigos deve ser pautada por critérios de competência profissional e competência específica, considerando-se a peculiaridade do trabalho. Assim, “a capacitação dos educadores deve ser permanente e planejada com o mesmo grau de importância que é dado ao plano de atendimento personalizado no abrigo.” (CARVALHO, 1993, p. 36).

Os educadores dos abrigos são definidos como as pessoas que acompanham o dia-a-dia das crianças e jovens abrigados, sendo responsáveis não apenas pelos cuidados a eles dedicados, como também por orientá-los, oferecer apoios em atividades escolares, desenvolver atividades de lazer e que favoreçam o seu desenvolvimento integral por meio de diferentes atividades, inclusive de caráter lúdico: “brincar, além de constituir um direito da criança, é uma atividade indispensável para que ela se situe e se descubra para a vida.”(Op. cit, p. 41)

Análises e reflexões mais recentes, resultantes do Levantamento Nacional de Abrigos, reforçam o prisma de que

os profissionais das entidades que oferecem programas de abrigo passam a ter o papel de educadores, o que requer não apenas profissionalização da área, mas também a existência de uma política de recursos humanos que envolva seleção adequada; capacitação permanente, considerando as peculiaridades e dificuldades do trabalho a ser desenvolvido; incentivos e valorização, o que também inclui uma remuneração adequada. (MELLO; SILVA, 2004, p. 103).

O processo de escolha para admissão dos educadores do abrigo deve ser, portanto, criterioso, devendo contemplar, entre outros: a experiência no trabalho com crianças e jovens, a qualificação profissional, a avaliação técnica das condições exigidas para a função e, sobretudo, a disponibilidade dos candidatos para o trabalho educativo. (CARVALHO, 1993, p. 38)

Neste sentido, a elaboração pela equipe técnica multidisciplinar¹¹ de programas de atendimento coletivo e individual, como prevê o ECA, é fundamental para a efetivação de um trabalho educativo que atenda às necessidades da criança. A esse respeito, Abramowicz &

¹¹ A equipe técnica de caráter multidisciplinar deve ser composta por profissionais aptos a trabalhar na área da infância e da adolescência – que responderá pela concepção e pela condução do programa, propondo, supervisionando e apoiando o projeto educativo da instituição e o atendimento individualizado às crianças e aos adolescentes abrigados, incluindo a função de coordenação ou de direção do abrigo. (MELLO; SILVA; 2004)

Wajskop (1999) definem o planejamento como sendo um dos instrumentos fundamentais do trabalho do educador, que vai ajudá-lo a traçar um plano de ação a seguir para identificar os momentos em que deve ou não intervir, quais os próximos passos a serem dados para se chegar onde se pretende. Isso não significa, no entanto, que ele sirva de mero manual, mas trata-se de “um plano que contém idéias, traça rumos, identifica teorias, trafega por saberes, possibilita avaliações, ressignifica ações, traça planos...” (op. cit. p. 19).

As autoras defendem, ainda, que o planejamento em uma instituição de educação infantil deve ser feito coletivamente, a fim de que se possam discutir os caminhos a serem seguidos, avaliar constantemente as próprias ações, para, enfim, redefinir os rumos a serem seguidos sempre levando em consideração as características singulares de cada criança e as características socioculturais do grupo.

Fortuna (2004), compartilhando da mesma idéia, argumenta a favor da inserção do brincar no delineamento de um projeto educativo, o que supõe ter uma intencionalidade e objetivos claros, baseados na consciência da importância de suas ações em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

Tais questões desencadeiam a discussão de outros aspectos relevantes relacionados à prática das educadoras no abrigo. Nesse ínterim, outro ponto importante é a visão das educadoras sobre o que deveria representar o abrigo na vida das crianças. Na opinião expressa pela maioria delas, o abrigo era a casa das crianças sendo, portanto, o local onde elas deveriam ficar à vontade, brincar livremente, sem atividades planejadas, principalmente aquelas que freqüentavam creche ou pré-escola. Essa visão, apesar da relativa pertinência, acabava por diminuir a disponibilidade das educadoras em oferecer às crianças um atendimento voltado para o amplo desenvolvimento infantil, levando-as a se limitarem ao atendimento das crianças em suas necessidades de cuidado, como banho, alimentação, sono e outros.

Em relação a isso, vale apontar que, embora o ECA enfatize a importância das crianças serem atendidas em pequenos grupos, orientando para a moradia do tipo residencial, com a presença de mães sociais, na realidade pesquisada isso não ocorria e, além disso, o número de crianças na casa era relativamente grande – vinte crianças, o que caracterizava um ambiente institucional. Apesar das crianças do grupo pesquisado freqüentarem creche e pré-escola, ainda passavam tempo considerável do seu dia no abrigo, o que, acredita-se, corrobora para a necessidade de se garantir uma rotina estimulante, que viesse a favorecer seu desenvolvimento global. Reitera-se, aqui, a intenção deste estudo em empreender uma

discussão a favor do brincar como parte integrante da rotina em abrigos, ressaltando-se o importante papel mediacional do educador diante da brincadeira.

7.2 – Brincando em abrigos: a distância entre o discurso e a realidade

Apesar do discurso das educadoras enfatizarem a brincadeira como fator fundamental para o desenvolvimento infantil, e de suas declarações de que participavam ativamente da brincadeira das crianças no dia-a-dia do abrigo, demonstraram uma prática divergente, em que o brincar não era privilegiado. Além disso, observou-se um distanciamento considerável destas nos momentos em que as crianças brincavam. Não raras vezes, as educadoras ausentavam-se do local ou se ocupavam de outras atividades nesses momentos, como organizar a sala, conversar sobre assuntos particulares com as colegas de trabalho, sentar-se no canto da sala, preencher relatórios, enfim, demonstravam voltar sua atenção para outras finalidades que não o envolvimento com as crianças e sua brincadeira.

O exemplo mais significativo (mas não o único) desta postura, foi o da educadora Rosa que, apesar de declarar que costumava sentar-se no chão e brincar com as crianças durante todas as atividades lúdicas ocorridas no dia-a-dia, priorizou a organização dos brinquedos em todas as sessões de filmagem e observação.

Essa característica, predominante nas ações das educadoras pesquisadas, é também apontada por Fortuna (2004) como um fator a ser revisto para a melhoria da qualidade na interação entre educador e criança no brincar. Para a referida autora, em nenhum outro momento da rotina o educador deve estar tão inteiro e tão atento às crianças e a seus próprios conhecimentos e sentimentos quanto na hora do brincar. Tal proposição é igualmente defendida por Bomtempo (1999) e por Vectore (2003), que enfatizam a importância da presença do adulto, sendo desejável que este participe como parceiro da brincadeira das crianças, sem que prevaleçam relações de poder adulto / criança.

A não apropriação da brincadeira pelas educadoras, associada à ausência de um plano de trabalho, revelou-se também em seus relatos sobre brinquedos e brincadeiras mais utilizados no dia-a-dia, questionamento feito a elas na primeira entrevista. Suas respostas divergiram consideravelmente, ora declarando que utilizavam com maior frequência jogos de movimento, ora mencionando jogos pedagógicos como os mais presentes dentro da rotina. Nas observações e filmagens, constatou-se a predominância do uso de brinquedos para

atividades intelectuais¹², especialmente blocos de construção. Algumas educadoras argumentaram que a opção por utilizar tais tipos de jogos devia-se destes facilitarem o controle do grupo.

A brincadeira simbólica, caracterizada pela representação de papéis e pelo faz-de-conta, não foi mencionada pelas educadoras em suas respostas, nem tampouco observou-se envolvimento por parte destas durante a ocorrência desta modalidade de brincar. Assim, tal brincadeira não era privilegiada no abrigo e pôde-se perceber que as situações de faz-de-conta surgidas ocasionalmente no brincar das crianças não foram devidamente exploradas pelas educadoras, em toda sua riqueza. A esse respeito, Kishimoto (2001) afirma que dados de pesquisa realizada em instituições de educação infantil confirmam que “brinquedos que estimulam o simbolismo e a socialização, como jogos de faz-de-conta, construção e socialização, aparecem com percentuais insignificantes, apontando o pouco valor da representação simbólica e do brincar.” (p. 229)

A autora supracitada acrescenta, ainda, que apesar do valor conferido pelos educadores aos brinquedos pedagógicos, muitas vezes demonstram não saber como usá-los na prática. Esse fator foi também observado nesta pesquisa, em momentos em que as educadoras não mostravam destreza ao lidar com os jogos, como por exemplo, desconhecendo suas regras ou não sabendo explicar à pesquisadora como o utilizavam.

Nas entrevistas reflexivas, porém, as educadoras puderam refletir e expressar com mais clareza os possíveis fatores que dificultavam a inserção do brincar no abrigo e sua parceria nas brincadeiras e que, por vezes as impediam de estar presentes e brincar junto com as crianças. Entre esses fatores, estavam a exigência da instituição em relação à organização da casa, que deveria estar sempre arrumada e limpa, com todas as coisas em seus devidos lugares, primando sempre pela aparência de um ambiente bem cuidado e controlado.

Assim, foi possível observar que algumas educadoras identificavam-se com tal postura controladora, possivelmente por suas características pessoais, atendendo prontamente às regras de organização da casa e tornando-se obsessivamente controladoras do ambiente. O fato de se ocuparem predominantemente da organização dos brinquedos enquanto as crianças brincavam, pode também estar relacionado ao despreparo das educadoras em relação à maneira como trabalhar a brincadeira. A hipótese pensada é de que, não sabendo como agir, o que fazer e o que dizer, “escondiam-se” por trás da organização, talvez receando não

¹² Classificação de brinquedos segundo o International Council for Children's Play e Centre National d'Information du Jouet

corresponder às expectativas da pesquisadora no tocante ao que esta gostaria de ver, segundo sua percepção.

Apesar da grande preocupação com a organização e o cuidado dispensados à preservação dos brinquedos, as educadoras demonstravam pouco conhecimento sobre os brinquedos disponíveis, além de um domínio precário sobre suas possibilidades de uso e exploração nas brincadeiras. Assim, pareciam usá-los por usar, sem planejamento ou adequação às características de desenvolvimento das crianças. Cabe aqui discutir um aspecto apontado por Fortuna (2004), cujas proposições são compartilhadas por esse estudo, a respeito da utilização de brinquedos pelas educadoras. A autora argumenta que, apesar da oferta de brinquedos já ser o começo de um processo educativo (ofertar brinquedos é melhor do que proibir seu uso ou sequer oferecê-los à criança), o simples ato de disponibilizar brinquedos não é em nada suficiente.

Além disso, intervir na brincadeira para separar brigas, tomar decisões de quem começa o jogo ou como serão estabelecidas as regras, é uma ação limitada e, a nosso ver, limitadora da brincadeira. A intervenção deve ocorrer no sentido de estimular a atividade mental, social e psicomotora da criança, através de questionamentos, sugestões (e não imposições), identificando as situações em que a intervenção do adulto venha a favorecer o avanço da criança do ponto onde está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. (Op. cit.)

Kishimoto (2001), analisando a formação de educadores infantis e a inserção da brincadeira em sua prática com as crianças, argumenta que é fundamental que se tenha, nos currículos de formação inicial e continuada, a presença de referenciais teóricos sobre o brincar, mas ressalta que isso não é suficiente para consolidar a prática do educador. Mais importante que o conhecimento dos diferentes quadros teóricos sobre o tema, é a possibilidade oferecida ao educador de questionar suas ações à luz de tais teorias e assim poder reordená-las e transformá-la. Estratégias de reflexão devem envolver inclusive a própria brincadeira, pois “é brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância.” (Op. cit., p. 242)

Foi também importante observar que a brincadeira representava um espaço favorável para que conteúdos da história de vida das crianças pudessem vir à tona, o que gerava grande insegurança por parte das educadoras quanto ao que dizer e como agir. Tal insegurança acabava por imobilizá-las, de modo que nada diziam nesses momentos, procurando sempre refugiar-se em outros assuntos e não fazer comentários a respeito do que as crianças diziam.

Dessa forma, as educadoras, possivelmente afetadas pela insegurança em tratar de assuntos da vida das crianças, trazidos como conteúdos do brincar, acabavam por privá-las de integrar suas vivências pessoais na brincadeira. Em relação às dificuldades que os educadores e outros profissionais têm para lidar com as experiências dolorosas que muitas vezes marcaram o passado das crianças e adolescentes abrigados, Arpini (2003, p. 73) analisa que:

A instituição não abre espaço para trabalhar suas histórias de vida, suas dores, tristezas e violências. (...). Percebe-se que há um silenciamento dentro da instituição, gerado pelo temor a esse passado, de modo que, quando este aparece, é de forma depreciativa, produzindo um efeito muito negativo. Não se facilita, desse modo, que a criança ou adolescente possa elaborar seu passado.

Outro aspecto evidenciado através das reflexões das educadoras acerca de sua prática com as crianças foi a dificuldade apresentada por estas em conceber-se como educadoras, demonstrando uma falta de identificação com tal papel, relegando-se a meras cuidadoras e até mesmo como babás das crianças, como foi dito por uma delas.

Em pesquisa realizada em uma creche da cidade de Uberlândia, Silva (2004, p. 122) conclui que:

As educadoras infantis vivenciam uma crise de identidade marcada, entre outros aspectos, pela falta de um sentimento de pertença a uma determinada categoria profissional. Elas, ainda hoje, lutam por um espaço de reconhecimento na área de educação.

Vectore (2005) corrobora tal idéia, considerando as conseqüências de tais conflitos para o desenvolvimento do trabalho do educador e afirmando que “a falta de delimitação de suas funções, não poucas vezes emperra e prejudica o trabalho que deve ser desenvolvido”. (p. 196)

Na expressão de suas idéias, as educadoras demonstraram não ver o abrigo como uma instituição que cumpre o seu papel, relacionando-o muitas vezes a abandono e sofrimento. Associada a isso, estava sua dificuldade em verem-se como educadoras, a importância de seu papel diante da situação vivida pelas crianças e sua possível contribuição.

Uma característica marcante observada em todas as educadoras do grupo pesquisado, nas duas fases da pesquisa, foi um forte sentimento de responsabilidade em relação às crianças, como se precisassem suprir o que julgavam faltar às crianças, demonstrando e verbalizando sentimentos de solidariedade e compaixão por elas, como se tivessem uma missão a cumprir ali.

Em contrapartida, manifestavam sentimentos de impotência, ao denunciarem seu próprio despreparo e o descaso do órgão público pelo qual foram contratadas em relação às deficiências em sua formação e capacitação, para que pudessem desenvolver um trabalho de qualidade no atendimento às crianças. Somam-se a isso os problemas de relacionamento na equipe, as “ordens vindas de cima”, as exigências em relação ao estudo e planejamento e a falta de apoio para a execução do trabalho.

7.3 – A questão da moradia e os espaços de brincar

Durante o período de realização da pesquisa, ocorreram quatro mudanças de casa, quantidade considerada grande para um curto intervalo de tempo. Além disso, pode-se constatar que as mudanças ocorridas não foram motivadas pela busca do bem-estar das crianças, mas tiveram motivos de ordem econômica.

A Casa 1, apesar de oferecer mais espaço e conforto para as crianças (tanto em relação à casa anterior quanto em relação à Casa 2), apresentava pontos importantes de inadequação ao atendimento a crianças pequenas. Por ser de dois andares, o imóvel possuía uma escada bastante grande, ligando os quartos de dormir a outros espaços, como a sala de TV, refeitório, varanda e quintal. Isso implicava no fato das crianças terem grandes limitações em sua movimentação pela casa, de modo que precisavam estar sempre acompanhados de um adulto pra transitar pelos diferentes ambientes. Cabe aqui salientar que a escada poderia ser um elemento a mais de desafio para as crianças, desde que a postura das educadoras em relação a ela fosse a de encorajá-las a subir e descer os degraus com destreza e segurança, estimulando tanto seu desenvolvimento motor quanto sua autonomia e independência. No entanto, esta era tratada como área perigosa e proibida, que devia ser evitada pelas crianças quando estas estivessem sozinhas.

A piscina da casa, ambiente propício ao desenrolar de atividades lúdicas, quase não era utilizada pelas crianças, pois seu tamanho e proporções eram totalmente inadequados à sua idade e tamanho, tendo, de um dos lados, quase dois metros de profundidade. Os brinquedos existentes ao lado (um escorregador e um balanço) apenas podiam ser utilizados pelas crianças na presença constante de uma ou mais educadoras, considerando-se o perigo representado pela proximidade com a piscina. Também o quintal da casa, cujo espaço era bastante favorável à exploração pelas crianças em suas brincadeiras, não era utilizado

adequadamente, tendo as educadoras declarado à pesquisadora que não levavam às crianças até lá, e que este permanecia sempre fechado, com a alegação de que poderia haver escorpiões, sendo um local perigoso para as crianças.

Além da limitação do acesso aos ambientes da casa, o acesso das crianças aos brinquedos era também dificultado e, por vezes impedido, devido à exigência excessiva de organização.

Apesar da grande quantidade e variedade dos brinquedos existentes no abrigo, alguns deles, em especial os mais novos e mais caros, ficavam trancados em armários na sala da coordenadora, somente sendo liberados às crianças após sua autorização. A maioria deles ficava concentrada na sala de brinquedos, organizados em armários abertos e prateleiras. Neste espaço, porém, muitos ficavam empilhados nas prateleiras, em lugares altos, que limitavam e até impediam o alcance das crianças. Em algumas ocasiões, as crianças foram observadas “escalando” as estantes para pegar algum brinquedo que estava no alto.

Além disso, o espaço da sala não podia ficar desorganizado por quase nenhum momento, estando as educadoras sempre vigilantes, para que nada saísse fora do lugar. A preocupação exacerbada com a organização e arrumação da casa, tornava o ambiente pouco característico de um lugar que abrigava aproximadamente vinte crianças, conforme ilustra o comentário de uma das funcionárias: “Aqui nem parece casa que tem menino.”

Algumas bonecas e bichinhos de pelúcia ficavam nos quartos das crianças, porém em prateleiras fixadas no alto das paredes, fora do alcance das crianças, tendo sua utilidade limitada a servirem como enfeites nos quartos infantis.

Não foram observadas produções das crianças expostas nas paredes da casa ou em outros ambientes, sendo os espaços da casa marcadamente vazios de qualquer tipo de trabalho ou atividade produzida pelas crianças, com suas caracterí

A mudança para a Casa 2, implicou, ainda, em redução dos espaços para a brincadeira e limitação das atividades extra-abrigo, como foi o caso da extinção dos passeios pelas redondezas, que deixaram de fazer parte da rotina das crianças devido ao intenso tráfego na avenida onde o abrigo passou a ser localizado.

7.3.1 – Brinquedoteca: um espaço para o encontro, um lugar de desencontros

Embora fosse denominada pelas educadoras como brinquedoteca, a sala de brinquedos não representava um espaço tão favorável à brincadeira, como deve característico desse ambiente. De acordo com Noffs (2000) e Cunha (1994), a brinquedoteca é um espaço constituído por uma grande variedade de materiais e/ou brinquedos, cuja organização está sempre a favor da exploração e do uso pelas crianças, levando-se ainda em consideração o seu bem-estar e segurança. As autoras ressaltam que estes ambientes não devem ser meros acervos de brinquedos, mas um espaço acolhedor e estimulante ao desenvolvimento global.

A brinquedoteca foi uma idealização da coordenadora do abrigo, cuja intenção manifesta era a de criar um espaço na casa onde o brincar fosse promovido. Esse espaço físico, porém, ainda que rico em quantidade e variedade de brinquedos, não garante por si só a ocorrência de momentos lúdicos de qualidade e que favoreçam o efetivo desenvolvimento das crianças. Portanto, pôde-se perceber que, embora a estrutura física montada para tal ambiente constituísse um espaço amplo e diversificado, as educadoras não estavam devidamente preparadas para explorar aquele espaço e as inúmeras possibilidades de intervenção que as situações ali ocorridas suscitavam.

Soma-se a isso o fato da extrema preocupação com a organização da sala que, apesar de ter sua existência justificada pela promoção do brincar das crianças, na prática não representava um espaço favorável ao brincar livre e à livre exploração, o que, segundo Kishimoto (2004), não contribui para a construção da autonomia da criança. Para ela, para que o brincar seja um elemento facilitador da autonomia, é preciso promover o uso livre dos brinquedos e materiais, que permitam a expressão de projetos de brincadeira criados pelas crianças. Dessa maneira, espaços extremamente estruturados e fixos são prejudiciais a esse processo. É preciso esclarecer, porém, que no caso do abrigo, a situação era ainda mais inadequada e preocupante, pois não tratava-se apenas de uma estruturação rígida do ambiente da brinquedoteca, mas observava-se um verdadeiro amontoado de brinquedos e objetos.

Nos abrigos, é preciso haver, como afirma Mello (2004), ambientes receptivos a brincadeiras e atividades típicas por idade, contendo brinquedo, jogos e outros materiais acessíveis às crianças. É importante ressaltar, no entanto, a pertinência não apenas da organização e implementação de espaços de brincar, mas mais que isso, a necessidade de se capacitar os profissionais envolvidos na organização e utilização efetiva de tais espaços.

7.4 – A falta de individualidade em prol do coletivo: como se constrói a identidade no abrigo?

O artigo 94 do Estatuto da Criança e do Adolescente prevê o oferecimento de atendimento personalizado às crianças institucionalizadas, orientando para que o número de crianças seja reduzido, a fim de permitir um olhar para as características de cada criança e para as especificidades de suas histórias de vida. Não obstante tal recomendação, observou-se neste estudo uma acentuada falta de individualidade no tratamento às crianças, tanto em relação ao resgate de suas histórias pessoais de vida, como ao uso de objetos pessoais no abrigo.

No contexto pesquisado, era nítida a falta de oportunidade das crianças de terem posse sobre algum objeto, sobre algo que realmente lhes pertencesse e que não precisasse ser dividido. Tudo no abrigo era de uso coletivo (roupas, calçados, brinquedos), ficando sob a guarda das educadoras e funcionárias do abrigo. Houve até uma educadora que disse “meus brinquedos” ao referir-se aos jogos de construção em uma situação em que recomendava às crianças que tivessem cuidado para não perder as peças. A fala da educadora Rosa exemplifica essa questão:

Eu acho que aqui elas brincam muito aqui, mas não como brincariam os seus filhos na sua casa. Porque lá eles têm o espaço deles, lá ele tem o calçado dele, a roupa dele, o brinquedo dele. Aqui não. Aqui as roupas, vamos supor, hoje um vestiu, amanhã o outro veste. Então, ele não tem o que é dele. Então, aqui, quando as crianças daqui ganham alguma coisa, elas têm o costume de tomar banho com aquilo ali, dormir; eles agarram aquilo ali e não soltam de jeito nenhum porque falam que é deles.

As educadoras, no intuito de incentivar aspectos e valores sociais como, por exemplo, a divisão, a partilha, saber compartilhar os brinquedos, davam menor ênfase e importância à individualidade das crianças e a seu desejo de ter algo que fosse seu, que lhe pertencesse de verdade, o que para tais crianças tinha um significado especial face às perdas sofridas. Um exemplo disso é a fala da educadora Rosa, a respeito de um fato ocorrido em situação lúdica:

... o Renato quer um brinquedo e não quer dividir. Então eu falo: “Então não brinca. Ou você divide o brinquedo ou então não brinca”. (Entrevista com a educadora Rosa em 29/04/2005)

A forma como era tratado o sigilo em relação à história de vida das crianças foi outro fator considerado desfavorável à individualidade das crianças. A regra vigente de que os dados de vida das crianças não podiam ser revelados, parecia ter um reflexo direto no dia-a-dia das interações estabelecidas pelas educadoras com os meninos e meninas acolhidos, pois

tal regra deixava a idéia de algo que não se podia saber ou falar, dando origem a fantasias sobre as razões do acolhimento das crianças, que propagavam-se pela instituição e acabavam sendo tomadas como verdades pelos funcionários.

Um exemplo disso, foi o caso de uma das meninas, Angélica, que por um certo período causou inquietação entre as educadoras, pelo fato de terem presenciado, por algumas vezes, a criança com comportamentos indicativos de masturbação. Na tentativa de dar uma explicação a esse fato, logo se espalhou pelo abrigo que a menina estava agindo assim porque, por vezes, havia sido molestada sexualmente pelo pai, fato que não foi confirmado pela coordenadora, que era a única a ter acesso às pastas e a todas as informações sobre as crianças que ali se encontravam. A fala de uma das educadoras a respeito denotou sua tentativa de encontrar elementos que possivelmente pudessem estar relacionados ao momento atual, dando origem a tais fantasias:

Eu acho que ela (Angélica) faz isso porque o pai judiava dela. E aí eu fico pensando: “Será que ela não fica lembrando dessas coisas que ela viveu antes de vir pra cá?” (Relato de observação, fala da educadora Luciana em 20/10/2004)

Desse modo, a história de vida das crianças era, de certa forma, negligenciada, colocada no lugar do proibido, como algo que não era digno de ser conhecido ou resgatado.

Vale aqui fazer referência à valiosa contribuição de Winnicott (2001), ao tratar da importância da história passada da criança quando esta passa, por alguma razão, por uma perda familiar. Segundo ele, é fundamental que os cuidadores de tais crianças colem todos os dados possíveis e informações que puderem encontrar sobre a história de vida de cada criança, até aquele momento. Ao discorrer sobre o tratamento que se deve dar a tais dados, ele esclarece que é importante que o cuidador converse com a criança sobre fatos ocorridos em seu passado, no momento em que ela quiser saber sobre eles, pois:

A criança sabe tudo o que aconteceu, mas quer ser ajudada a ter consciência do conjunto. Isso lhe dá um sentimento bom e verdadeiro, ajudando-a a distinguir a realidade do sonho e das brincadeiras imaginativas. A mesma coisa ocorre (...) quando um pai reconta ao filho toda sua vida passada, incluindo também aquilo de que a criança mal se lembra e aquilo que não lhe vem de modo algum à memória. A falta desse procedimento muito simples implica grandes perdas para a criança carente. Alguém deve preocupar-se em reunir todo o material histórico existente. (Op. cit, 207)

Nesse importante processo de construção da identidade pela criança, a equipe das instituições de acolhimento devem cuidar, ainda, para que a criança saiba que em algum lugar

nos arquivos da instituição “encontra-se uma ficha contendo toda a saga de sua vida até o presente momento. E possível que acriança não queira saber na hora, mas o queira depois.” (Winnicott, 2001, p. 208)

Dessa forma, os dados de vida da criança constituem-se como aspectos bastante delicados e de extrema importância para a construção da identidade por parte da criança que se encontra em situação de abandono ou de desintegração da família, tendo este pleno direito ao respeito pela sua história individual.

Outro fator de prejuízo ao processo de construção da identidade das crianças refere-se à rotina no abrigo (em especial no período da noite), que era marcada pela uniformização e disciplina, cujas normas e horários para acordar, alimentar e dormir, por exemplo, não favoreciam a expressão de necessidades, desejos e carências individuais, impossibilitando, por conseguinte, manifestações diferentes de cada criança como ser único, em sua individualidade.

É importante complementar que “a hora de dormir, principalmente para crianças menores abrigadas, apresenta-se difícil e dolorosa, visto que desencadeia saudades da família, medo e solidão.” (AZÔR, 2005, p. 147) Assim, a autora, considerando sua experiência em contextos de abrigo, argumenta que trata-se de um momento que demanda a presença de um adulto sensível a tais sentimentos e que possa simbolizar uma referência segura para criança, em respeito inclusive à sua individualidade.

7.5 - Pesquisando o abrigo: a contribuição das crianças e das educadoras

Os contatos com a instituição foram marcados pela receptividade de toda a equipe, incluindo a coordenadora, que foi quem primeiro abriu as portas para que a pesquisa se realizasse, as educadoras (participantes e não-participantes da pesquisa) e as crianças, cujas demonstrações de carinho e desejos de aproximação foram constantes.

As crianças estiveram ativas na pesquisa, sendo participantes e atuantes nas brincadeiras, permitindo através de seus gestos, olhares, expressões, falas, solicitações, risos, e choros, que se pudesse compreender um pouco mais sobre suas vidas e adentrar o mundo imaginário de suas brincadeiras e vivências lúdicas.

Ocuparam um papel ativo na forma como organizaram a brincadeira, delimitando seus espaços, buscando novos objetos e brinquedos, movimentando-se na busca de materiais que

pudessem representar outras funções em situações que requeriam objetos inexistentes entre os disponíveis para elas no momento, construíram novas versões sobre os eventos ocorridos no abrigo, recriando-os a seu modo e expressando sua subjetividade.

Por diversas vezes, procuraram a pesquisadora para contar algo que ocorrera no abrigo ou que havia passado na TV, comentavam novidades e mudanças no abrigo, solicitavam sua intervenção em situações de brigas pedindo defesa, chamavam para mostrar um brinquedo construído ou pedir ajuda na montagem de peças. Em outros momentos, procuravam o colo para chorar ou simplesmente buscar aconchego.

A utilização do brincar como instrumento de aproximação entre a pesquisadora e as crianças possibilitou o estabelecimento de um vínculo positivo, de interação e parceria. Convites para brincar foram constantemente feitos à pesquisadora, demonstrando que percebiam o interesse desta pela brincadeira, o que resultou em inúmeros momentos lúdicos entre esta e o grupo pesquisado.

As educadoras, por sua vez, pareciam atribuir à pesquisadora um papel de autoridade referente às atividades lúdicas, como alguém que, não apenas interessava-se pela brincadeira infantil, mas representava ali a defesa por esse direito das crianças. Por outro lado, demonstraram, no decorrer da pesquisa, sentirem-se à vontade para falar sobre suas dificuldades, utilizando-se do espaço concedido ao diálogo, em especial nas entrevistas reflexivas, para expressar seus sentimentos e angústias. Isso se confirma pelos diversos temas trazidos por elas no processo de entrevista, de forma a não se limitarem a discutir aspectos diretos à brincadeira, mas ampliando a conversa a outros assuntos, como insatisfação com a instituição, incertezas sobre o emprego, vínculos de afeto com as crianças, tristeza em relação à transferência destas para outra instituição, inconformidade com as regras do abrigo, entre tantos outros assuntos que forneceram dados e enriqueceram a compreensão do contexto pesquisado.

Oliveira (1997), discorrendo sobre a postura de Vygostky em relação à intervenção de um sujeito em prol do desenvolvimento do outro, esclarece que esse aspecto tem conseqüências também para os procedimentos de pesquisa por ele utilizados, de modo que suas estratégias contemplavam a intervenção do pesquisador, desafiando, questionando e analisando o quanto o desempenho da pessoa era afetado por tal interferência.

Com base em tais princípios, a pesquisadora procurou, ainda, atuar na zona de desenvolvimento proximal das educadoras, auxiliando-as a ampliar sua visão acerca da importância de seu papel para o desenvolvimento das crianças bem como sobre suas vivências com elas. Assim, as entrevistas reflexivas tiveram como objetivo abrir espaço para

questionamentos de regras e de condutas cristalizadas no abrigo, além de buscar, através da troca e do diálogo, favorecer a flexibilidade de posturas, fator necessário em um ambiente repleto de imprevistos e situações inusitadas.

Enfim, as entrevistas possibilitaram um diálogo de trocas, tornando a participação das educadoras ainda mais valorosa, principalmente por estas ocuparem um lugar privilegiado de quem tem algo a dizer, que é de grande interesse ao outro. Ao falar de sua percepção sobre a própria prática, a educadora não apenas se apropriava de tal conhecimento como também o dava a conhecer à pesquisadora. A entrevista favoreceu, ainda, o estar junto para enriquecer, complementar, contextualizar e re-significar os dados obtidos através das filmagens, entrevistas iniciais e observações.

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Paulo Freire, 1997

Lançar algumas luzes sobre o difícil quebra-cabeça que se inicia com a entrada da criança em um abrigo e persiste ao longo de todo o processo de acolhimento, conhecer as peculiaridades de tal instituição, conhecer as nuances do processo de abrigamento, conhecer as próprias crianças e perscrutar os seus desejos, por meio de um olhar atento sobre o seu brincar, foram alguns dos objetivos perseguidos neste empenho de pesquisa que, a despeito de suas modestíssimas proporções e intenções, contribuiu com seus achados, embora não conclusivos, para a produção de conhecimentos, passíveis de serem utilizados como norteadores tanto de intervenções mais adequadas, quanto na consecução de políticas públicas mais efetivas para essa parcela tão frágil da população brasileira, ou seja, as crianças em situação de risco e suas famílias.

Pesquisar o contexto de abrigo envolveu a superação de vários obstáculos, que logo no início já se colocaram no caminho. Antes mesmo da primeira visita ao abrigo, houve a necessidade de autorizações judiciais, o que representou um ir e vir constante na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Uberlândia, Secretaria de Ação Social da Prefeitura de Uberlândia, responsável pela instituição de atendimento à criança em risco do município, entre outros, a fim de se obter o consentimento para se adentrar a instituição e iniciar o estudo.

Nesse processo, outro dado a chamar a atenção foi constatar as várias mudanças de local de domicílio do abrigo no período em que transcorreu este estudo; ao todo foram três mudanças em 10 meses, ou seja, do início ao fim da pesquisa o abrigo funcionou em quatro casas diferentes. Tal situação gerou um ambiente bastante conturbado, para as crianças e para os profissionais envolvidos.

É evidente que, eventuais mudanças são necessárias, haja vista que o poder público não dispõe de moradia própria para tal finalidade, contudo deve se considerar que a criança em desenvolvimento precisa de um ambiente estável e seguro, tanto do ponto de vista físico como afetivo. Bowlby (1998), ao listar alguns princípios quanto ao cuidado dispensado às crianças em lares substitutos, ressalta a importância de que as organizações assistenciais

disponham de uma estrutura estável, visto que “os arranjos que mudam a cada dia criam inseguranças na criança”, o que aumenta seu sofrimento, segundo o autor. (p. 129)

Em relação à questão afetiva é interessante mencionar que, em várias ocasiões foi observada uma certa resistência das educadoras em se colocarem enquanto figuras de referência para as crianças. Tal situação denota o quanto é paradoxal a figura do profissional que, ao sensibilizar-se com a situação dos pequenos, corre o risco de apegar-se e, a partir daí sofrer, caso a criança seja transferida para outro abrigo, ou então seja adotada ou ainda, retorne ao lar. Segundo Neves (1996), em pesquisa realizada sobre as relações afetivas em um orfanato, os vínculos que ali se estabelecem são sempre marcados pela dúvida da presença de ambas as partes, ou seja, a incerteza de por quanto tempo a relação vai perdurar. A insegurança assim gerada, acaba por dificultar a formação de vínculos estáveis, que se caracterizam por um distanciamento que lhes permita preservar sua integridade emocional.

A constatação da situação acima mencionada mostra o quanto são necessários programas de capacitação que abarquem todas as dimensões do ser humano. Trabalhar num contexto com as especificidades aqui apresentadas, exige muitas habilidades tanto voltadas para a formação mais acadêmica quanto características pessoais dos educadores, para que se possam representar um porto seguro para as crianças, sem no entanto “acalentar falsas esperanças” quanto ao vínculo com as crianças, conforme previne Bowlby (1998, p. 130). Para tanto, é preciso garantir um espaço de reflexão e interlocução constante entre os profissionais, cujo trabalho envolve o atendimento de crianças que se encontram em situações adversas ao pleno desenvolvimento.

Em meio a tudo isso, o que pensam as educadoras sobre a sua função no abrigo? Como concebem a brincadeira e como esta se insere no dia-a-dia com as crianças?

Responder a essas questões demandou um árduo esforço, pois não foram poucos os fatores que dificultaram o empreendimento das entrevistas, observações e filmagens. Assim, por várias vezes foram marcadas reuniões e observações e, por algum motivo, as mesmas não aconteciam, o que exigia novas idas à instituição e um repensar constante das estratégias para a coleta de dados. Além disso, as mudanças constantes no quadro de funcionários, bem como as escalas de trabalho, impossibilitaram que as educadoras participantes pudessem estar presentes nas duas etapas do estudo. Isso interferiu também no vínculo estabelecido com as educadoras, pois com todas estas turbulências, construir uma relação de confiança demandou grande investimento, inclusive de tempo. A confiança foi conquistada aos poucos, e até que a presença da pesquisadora deixasse de ser tão ameaçadora, ocorreram algumas situações em

que as educadoras criaram entraves à ocorrência das filmagens, alegando mudança nos planos para aquele dia ou colocando as crianças para dormir, por exemplo.

Outro fator a ser considerado, ao final desta pesquisa, refere-se às observações empreendidas e as entrevistas reflexivas, que mostraram-se valiosas para o conhecimento das educadoras e aprofundamento do tema pesquisado. De um modo geral, estas não conseguem entender com clareza o seu papel junto às crianças, pois ora sentem-se como mães, ora como babás, ora como simples funcionárias, o que se configura em uma dificuldade em consolidar a identidade profissional e, por sua vez, delimitar o seu papel.

Cerisara (2002), refletindo sobre o hiato existente entre o conhecimento produzido nas mais diferentes áreas do saber acerca da importância da brincadeira na vida de toda criança e o não favorecimento desta nas instituições infantis, analisa que uma alternativa importante pode ser o resgate do lúdico na história de vida dos educadores, criando condições para que realizem atividades lúdicas e criadoras, a fim de transformar tais instituições em “espaços de construção de crianças criativas, autônomas e felizes e, portanto, capazes de construir um jeito novo de viver.” (p. 137)

Uma outra alternativa para a promoção do brincar na infância é apontada por Vectore (2005), que argumenta em prol da utilização do Programa MISC, de modo a implementar o brincar como um eficiente recurso mediador, junto aos educadores e também às famílias das crianças abrigadas.

Percebe-se, portanto, a importância de estudos que levem a um conhecimento de como a brincadeira encontra espaço em instituições que abrigam crianças em momentos tão delicados e em situações que envolvem tamanho sofrimento, e assim se poder vislumbrar possíveis intervenções nestas instituições em questão.

Não obstante, o que mostram tais crianças ao brincarem?

Embora a pesquisadora tivesse a intenção de ater-se ao brincar da criança abrigada, pelos fatores acima enumerados tornou-se difícil pesquisar dentro de uma instituição com tantas peculiaridades, esse aspecto da infância, sem se referir a um grande número de variáveis que podem estar por trás do imaginário infantil e, assim desvelar o modo como as crianças vivenciam, enfrentam ou fogem, das sofridas situações, às quais foram expostas em tão tenra idade.

É interessante observar que, dentre as brincadeiras observadas, a mais solicitada junto às educadoras foi a brincadeira de casinha, com a representação de situações de família. Assim, as crianças pediam freqüentemente para brincar com as educadoras, ao que estas muitas vezes se esquivavam de participar, deixando que brincassem livremente e observando

de longe. Em suas falas, no entanto, as educadoras demonstravam perceber a riqueza da brincadeira e o quanto o tema da família era significativo no brincar das crianças, conforme mencionou certa vez uma educadora (Paula), ao relatar com entusiasmo uma situação lúdica onde as crianças utilizavam estofados para representar o “ônibus da família” e a convidaram para “subir no ônibus” e ser a mãe.

Todavia, muitas vezes optavam por apenas observar a brincadeira, inseguras de como deveriam agir ou o que deveriam dizer frente a tais situações. Propiciar o aflorar de tais conteúdos, pode contribuir com um desenvolvimento mais saudável da criança, pois possibilita a resolução de conflitos internos, como mostra Winnicott (1971). Em seus escritos, este autor acentua a relevância do brincar, argumentando que este é, por si só, uma importante terapia, além de representar uma experiência criativa para a criança capaz de facilitar seu desenvolvimento e sua saúde, além de conduzir aos relacionamentos grupais.

Baseados em princípios similares, psicólogos de diferentes orientações teóricas utilizam brinquedos e materiais lúdicos no atendimento a crianças. Tal prática fundamenta-se, ainda, na idéia do brincar como uma das principais vias de expressão da criança. Rotondaro (2002), a partir da realização de um trabalho em uma instituição-abrigo, onde foram oferecidos atendimentos psicoterápicos de base psicanalítica a grupos de crianças abrigadas, observou que por meio da relação estabelecida pelo brincar, as crianças podem reconstruir a autoconfiança e também a confiança no outro, encontrando na brincadeira, um espaço para aflorar a criatividade e individualidade, aspectos que normalmente, ficam escondidos por trás da coletividade que vigora no contexto institucional. Com base na análise do trabalho realizado, ela considera que as crianças, através da brincadeira, “experimentam o lugar do herói, do bandido, da vítima etc. de maneira lúdica, passando por lugares de onipotência, impotência, controle, descontrole..., podendo, através da experiência, re-significar seu processo de desenvolvimento”. (ROTONDARO, 2002, p. 10)

Considerando-se, por conseguinte, a importância do trabalho do psicólogo em tais instituições, cabe aqui mencionar uma preocupação apontada por Mello e Silva (2004) em relação à presença deste profissional como parte da equipe técnica nos abrigos. O levantamento sobre abrigos, do qual as autoras fizeram parte, revelou que

a atividade de assistência psicológica foi citada pela maior parte desses abrigos como dependente do trabalho voluntário, o que pode ser considerado preocupante, dada a importância desse tipo de atenção a crianças e adolescentes em situação peculiar como a do abrigo. (p.127)

Embora o foco da pesquisa estivesse voltado para a brincadeira infantil, torna-se difícil para o pesquisador adentrar um contexto tão peculiar sem voltar o olhar para questões que, muitas vezes, se escancaram aos seus olhos. Neste sentido, um fator a ser aqui tratado que, além de trazer dificuldades para o trabalho, chamou a atenção pela sua constância foi o fato das crianças ficarem doentes com muita frequência e necessitarem sempre de internação.

Logo, ter sempre uma ou mais crianças internadas, principalmente entre os bebês, constituiu-se como algo rotineiro no abrigo. Trata-se, evidentemente, de um dado que deve ser pesquisado em trabalhos posteriores, pois pode evidenciar o quanto a instituição encontra-se inadequada no oferecimento dos serviços prestados a tais crianças e, a partir daí, propor-se medidas capazes de minimizar tal situação. A nosso ver, as crianças não adoecem apenas por questões higiênicas, mas principalmente, por questões emocionais que, nesse caso, podem ser devidas à ausência de vínculo, à separação precoce da mãe, entre inumeráveis fatores. A literatura psicológica é farta na descrição de casos, onde a fragilidade psíquica corrobora no aparecimento e aprofundamento de processos patológicos, com diversas manifestações sintomáticas. Mais recentemente, vários estudos apontando os efeitos do estresse, em seus diferentes níveis, têm demonstrado a relação acima apontada (CASTELNUOVO, 2005; LIPP, 2004).

Em relação às visitas familiares, previstas e estimuladas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), observa-se que na prática, pelo menos no contexto estudado, não há efetivamente programas de reintegração da criança à família, fator que leva a uma permanência maior que a necessária e recomendável, das crianças no abrigo, gerando um processo perverso que cristaliza a institucionalização. Além disso, a demora nos trâmites legais para adoção traz prejuízos às crianças que, ficando mais velhas, vêm diminuir as suas chances de adoção. Segundo a Comissária da Vara da Infância, em entrevista dada à pesquisadora, casos de crianças que permanecem por mais de 12 meses em instituições deveriam ser exceções. Entretanto, na prática, a institucionalização é muitas vezes longa, e as crianças acabam mudando para outros abrigos, prolongando a institucionalização até atingir a idade adulta, conforme dados oriundos do levantamento sobre abrigos no Brasil em 2003, coordenado por SILVA (2004): 52,6% das crianças e adolescentes pesquisados nesse período, ou seja, mais da metade, vivia nas instituições há mais de dois anos, sendo que, dentre eles, 32,9% estava nos abrigos por um período entre dois e cinco anos; 13,3%, entre seis e 10 anos e 6,4%, por um período superior a 10 anos. A realidade no abrigo pesquisado também corrobora tais índices, considerando-se que, no grupo das oito crianças participantes a metade estava abrigada há mais de dois anos, sendo que entre elas, duas tinham período de

abrigamento superior a 3 anos. Como agravante desta situação, acrescenta-se o fato de que sete das oito crianças do grupo continuaram abrigadas após o término da pesquisa, sendo transferidas a outras instituições ou mudando-se para a nova casa onde o abrigo passou a funcionar. Apenas uma criança retornou à família.

Espera-se que os pontos tratados nessa pesquisa possam estimular novos estudos que tragam à tona discussões acerca das condições adequadas ao desenvolvimento pleno de crianças que se encontrem, temporariamente ou não, em instituições de acolhimento, em especial sobre as interações estabelecidas entre educadores e crianças, o que representa um campo bastante fértil para novas investigações e discussão de propostas que visem à melhoria da qualidade do atendimento à infância.

O brincar é fonte inesgotável de possibilidades, sendo a porta de entrada para a compreensão do mundo e das relações humanas para a criança. Assim, constitui-se em uma atividade de fundamental importância para a infância, em todo e qualquer contexto de desenvolvimento, devendo, portanto, ser explorada em toda sua riqueza e possibilitada a todas as crianças, fazendo valer a sua linguagem através do brincar.

9 . REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. & WAJSKOP, G. **Educação infantil: creches:** atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.

ANTUNHA, E. L. G. Jogos sazonais – coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In: OLIVEIRA, V. B. (org) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 33 – 56.

ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia ciência e profissão**, Vol. 21, n. 3, p.70-75, 2003.

AZÔR, A. M. G. C. C. V. **Abrigar, desabrigar:** conhecendo o papel das famílias no processo de institucionalização / desinstitucionalização de abrigados. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1979.

BOGDAN, R C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez e Telmo Mourinho Baptista. Portugal:Porto, 1994.

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.p. 127 – 149.

_____. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Psicologia escolar e educacional**, Vol.3, n. 1, p. 61-69, 1999.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental.** Tradução de Vera Lúcia Baptista e Souza e Irene Rizzini. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARLETO, E. A. **Porque brincar é coisa séria**: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

CARVALHO, M. C. B. Trabalhando abrigos. **Cadernos de Ação** nº 3. São Paulo: Forja Gráfica e Editora, 1993.

CASTELNUOVO, R. O prazer fundamental. **Viver mente e cérebro**. n.148, p. 64-67, mai. 2005.

CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.p. 123-138.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. Tese (Doutorado) São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 2001.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FONTANA, R; CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual Editora,1997.

FORTUNA, T. R. **O brincar na educação infantil**. Disponível em <<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp.cullt.htm>>. Acesso em 20 abr. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz na Terra, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed., São Paulo: Atlas, 1996.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Levantamento Nacional de abrigos para crianças e adolescentes da rede SAC, 2003**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/Destaques/abrigos/criancas/htm>>. Acesso em 15 jun. 2004.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Jean Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: _____ (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 139-153.

_____. **Escolarização e brincadeira na educação infantil**. Disponível em <<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/escola.htm>>. Acesso em 20 abr. 2004

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, Jul 2001, vol. 27, nº 2, p. 229-245, 2001.

_____. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Série Idéias n. 7, São Paulo: FDE, 1995. p. 39-45. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_1.php?t=001> Acesso em 10 jul. 2005

LEONTIEV, A. L. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1991. p. 119 - 142

LIPP, M.E.N. O *stress* da criança e suas conseqüências. In: LIPP, M.E.N. (org). **Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004. p.13-42.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51-76.

MELLO, S. G. O ambiente físico no qual vivem crianças e adolescentes em situação de abrigo. In: SILVA, E. R. A. (Coord.) **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. p. 135-167

MELLO, S. G.; SILVA, E. R. A. Quem cuida? O quadro de recursos humanos nos abrigos. In: SILVA, E. R. A. (Coord.) **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. p. 99-134.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.p. 155-172.

NEGRÃO, A. M. M. **Infância, educação e direitos sociais : Asilo de órfãs**. 2002. 353 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

NEVES, A. S. **Funcionárias de um orfanato: relações afetivas e o abandono no espaço institucional**. 1996. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1996.

NOFFS, N. A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B. (org) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 151-184.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: DANTAS, H; LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo, SP: Summus, 1992.p. 23-34.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo, SP: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, V. B. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: _____ (org) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., SOUSA, Z.; ARAÚJO, S.B. A institucionalização enquanto transição ecológica: a fenomenologia da experiência no momento de pós-transição. **Cadernos de Consulta Psicológica**, 17/18, 267-276, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., SOUSA, Z.; ARAÚJO, S.B. A criança institucionalizada. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), **A criança na sociedade contemporânea** (p.199-232). Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em < http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php> Acesso em 15 mai. 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <<http://www.unicef.org>> Acesso em 15 mai. 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php> Acesso em 20 ago. 2004.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro / RJ: Zahar, 1975

ROTONDARO, D. P. Os desafios constantes de uma psicóloga no abrigo. **Psicologia ciência e profissão**, 2002, 22 (3), 8-13.

SILVA, A. S.; REPPOLD, C.T.; SANTOS, C. L. Crianças em situação de rua de Porto Alegre: um estudo descritivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online], v. 11, n. 3, p. 441-447, 1998, disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.htm>> Acesso em 15 mai. 2004.

SILVA, C. E. **Formação continuada de educadoras infantis**: uma proposta de intervenção.2004. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SILVA, R. A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente . In: **Âmbito Jurídico**, ago/01. Disponível em:<<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/eca0008.htm>>. Acesso em 15 jul. 2004.

SILVA, A. S. et al. **Crianças em situação de rua de Porto Alegre**: um estudo descritivo. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.11, no.3, p.441-447, 1998.

SZYMANSKI, H. (Org) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

UNICEF **Relatório Situação da Infância e Adolescência Brasileiras 2003**. Disponível em <<http://www.unicef.org/brazil/sab.htm>>. Acesso em 15 abr. 2004.

UNICEF **Relatório Situação Mundial da Infância 2003**. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/sowc03/refs2.htm>>. Acesso em 15 abr. 2004.

UNICEF **Relatório Situação Mundial da Infância 2005**. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/sowc05/refs2.htm>>. Acesso em 15 set. 2005.

VECTORE, C. Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar / educacional em abrigos. In: MARTINÈZ, A. M. (org) **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p.153 - 175

_____. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v.14, n. 3, p.105-131, 2003.

_____. **Adaptação e possibilidades de utilização do programa MISC–“Mediational Sensitizing Caregivers” - na formação continuada de professores de educação infantil.** São Paulo. Relatório de Pós-Doutorado (CAPES), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

VICENTE, C. M. **Abrigos: desafios e perspectivas.** Disponível em: <http://www.cefif.org/trab_temas/abandono1.htm>. Acesso em 19 jul. 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1971.

_____. **A família e o desenvolvimento individual.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2001

APÊNDICE A

Entrevista Inicial com a Educadora

Nome da Educadora: _____

I. Identificação da Instituição

1. Pública
2. Localização (bairro): Tabajaras
3. Número de crianças atendidas:

II. Dados pessoais

1. Data de nascimento:
2. Local de nascimento:
3. Sexo : () feminino () masculino
4. Estado civil
() casado (a) () solteiro (a) () separado (a) () outro. Qual?
5. Formação escolar:
6. Formação profissional:
7. Tempo de trabalho em instituições infantis:
8. Tempo de trabalho na função atual:
9. Função (ões) anterior (es):
10. Razões pelas quais escolheu a profissão e o trabalho em instituições infantis:
11. Vantagens e problemas que vê na profissão:
12. Turma pela qual é responsável, número de crianças e idade das mesmas:

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. O que você pensa sobre a brincadeira infantil?
2. De que forma a brincadeira está associada à sua prática no dia-a-dia com as crianças?
3. Você considera importante que a criança brinque? Por quê?
4. Você acha que a brincadeira desempenha algum papel no desenvolvimento da criança? Explique.
5. Você utiliza brinquedos em suas atividades com as crianças? Por quê?
6. Como são os espaços para brincar na instituição? Como você os utiliza?
7. Há momentos, na rotina das crianças, em que elas podem brincar livremente? Por quê? Se sim, como eles acontecem?
8. O que você pensa sobre a brincadeira livre?
9. O que você pensa sobre a brincadeira dirigida?
10. Você participa das brincadeiras das crianças? Explique.
11. Você encontra alguma dificuldade em trabalhar com a brincadeira das crianças? Por quê?
12. Há algum direcionamento nas brincadeiras das crianças com o objetivo de aprendizagens específicas?
13. O que você pensa sobre a infância?
14. O que você pensa sobre a infância das crianças do abrigo?
15. Você acha que algo precisa ser mudado na instituição para melhorar a qualidade do atendimento que é prestado às crianças?

APÊNDICE B

Entrevista com a Cordenadora

Nome:

I. Identificação da Instituição

1. Pública
2. Localização (bairro): Tabajaras
3. Número de crianças atendidas:

II. Dados pessoais

1. Data de nascimento:
2. Local de nascimento:
3. Sexo :
4. Estado civil:
5. Formação escolar:
6. Formação profissional:
7. Tempo de trabalho em instituições infantis:
8. Tempo de trabalho na função atual:
9. Função (ões) anterior (es):
10. Razões pelas quais escolheu a profissão e o trabalho em instituições infantis:
11. Vantagens e problemas que vê na profissão:

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. O que você pensa sobre a infância?
2. O que você pensa sobre a infância das crianças do abrigo?
3. Como você vê o trabalho das educadoras do abrigo?
4. É feito algum planejamento das atividades que são desenvolvidas com as crianças? Fale sobre isso.
5. O que você pensa sobre a brincadeira infantil?
6. Você acha que a brincadeira desempenha algum papel no desenvolvimento da criança? Explique.
7. Você acha que algo precisa ser mudado na instituição para melhorar a qualidade do atendimento que é prestado às crianças?
6. Como você vê os espaços para brincar na instituição?

APÊNDICE C

Termo de Consentimento do Juiz

Caro Juiz da Vara da Infância da Comarca de Uberlândia **Edson Magno Macedo**,

Gostaria de poder contar com sua colaboração para a pesquisa “Conhecendo o brincar de crianças institucionalizadas em um abrigo”, realizada por mim, mestranda Anamaria Rodrigues Resende de Sousa (e-mail: anamare76@yahoo.com.br, fone 34-3242.8658) e orientada pela Professora Doutora Célia Vectore (e-mail: vectore@ufu.br, fone 34-3219.8695), ambas da Universidade Federal de Uberlândia.

A referente pesquisa tem como objetivo principal verificar como o brincar se realiza no cotidiano da instituição-abrigo e pensar formas de otimizar a situação de brinquedo em instituições desta natureza, considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Para tanto, peço seu consentimento para desenvolver esta pesquisa na instituição *CEABE – Centro de Abordagem e Encaminhamento para Crianças em Situação de Risco Social e Pessoal / 0 a 6 anos*, contando com a participação das crianças ali abrigadas. Como procedimentos para coleta dos dados, serão realizadas vídeo-gravações dos momentos de brincadeira, entrevistas semi-estruturadas com as crianças e com as educadoras e observações da rotina do abrigo. É previsto ainda um curso de capacitação oferecido às educadoras, referente à temática do brincar em contextos institucionais.

Informo que os participantes são livres para desistir da participação em qualquer momento, sem risco de discriminação ou represália por parte dos pesquisadores, além de não terem despesas ou ônus para participar deste estudo. Informo, ainda, que os dados coletados serão utilizados para publicação científica, **sem** a identificação pessoal dos participantes e sem qualquer divulgação das imagens vídeo-gravadas, conforme Resolução nº 196 que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Para maiores informações, o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa é (34) 3239-4131, Uberlândia/MG.

Atenciosamente,

Anamaria Rodrigues Resende de Sousa
Pesquisadora Responsável

Autorizo a aplicação da pesquisa junto à instituição *CEABE – Centro de Abordagem e Encaminhamento para Crianças em Situação de Risco Social e Pessoal / 0 a 6 anos*, conforme solicitado.

Dr. Edson Magno Macedo
Juiz da Vara da Infância de Uberlândia

Uberlândia, _____ de _____ de _____

APÊNDICE D

Termo de Consentimento da Coordenadora

Cara Coordenadora _____,

Gostaria de poder contar com sua colaboração para a pesquisa “Conhecendo o brincar de crianças institucionalizadas em um abrigo”, realizada por mim, mestranda Anamaria Rodrigues Resende de Sousa (e-mail: anamare76@yahoo.com.br, fone 34-3242.8658) e orientada pela Professora Doutora Célia Vectore (e-mail: vectore@ufu.br, fone 34-3219.8695), ambas da Universidade Federal de Uberlândia.

A referente pesquisa tem como objetivo principal verificar como o brincar se realiza no cotidiano da instituição-abrigo e pensar formas de otimizar a situação de brincar em instituições desta natureza, considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Para tanto, serão realizadas vídeo-gravações dos momentos de brincadeira, entrevistas semi-estruturadas e observações da rotina do abrigo. É previsto ainda um curso de capacitação oferecido às educadoras, referente à temática do brincar em contextos institucionais.

Informo que todos os participantes são livres para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem correr o risco de discriminação ou represália por parte dos pesquisadores, além de não ter despesas ou ônus para participar deste estudo. Informo, ainda, que os dados coletados serão utilizados para publicação científica, **sem** a identificação pessoal dos participantes nem a divulgação das filmagens, conforme Resolução nº 196 que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Para maiores informações, o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa é (34) 3239-4131, Uberlândia/MG.

Atenciosamente,

Anamaria Rodrigues Resende de Sousa
Pesquisadora Responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, que concordo em participar da pesquisa coordenada por Anamaria Rodrigues Resende de Sousa e orientada pela Professora Doutora Celia Vectore.

(Assinatura)

Uberlândia, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE E

Termo de Consentimento da Educadora

Cara Educadora _____,

Gostaria de poder contar com sua colaboração para a pesquisa “Conhecendo o brincar de crianças institucionalizadas em um abrigo”, realizada por mim, mestranda Anamaria Rodrigues Resende de Sousa (e-mail: anamare76@yahoo.com.br, fone 34-3242.8658) e orientada pela Professora Doutora Célia Vectore (e-mail: vectore@ufu.br, fone 34-3219.8695), ambas da Universidade Federal de Uberlândia.

A referente pesquisa tem como objetivo principal verificar como o brincar se realiza no cotidiano da instituição-abrigo e pensar formas de otimizar a situação de brincar em instituições desta natureza, considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Para tanto, serão realizadas vídeo-gravações dos momentos de brincadeira, entrevistas semi-estruturadas e observações da rotina do abrigo. É previsto ainda um curso de capacitação oferecido às educadoras, referente à temática do brincar em contextos institucionais.

Informo que você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem correr o risco de discriminação ou represália por parte dos pesquisadores, além de não ter despesas ou ônus para participar deste estudo. Informo, ainda, que os dados coletados serão utilizados para publicação científica, **sem** a identificação pessoal dos participantes nem a divulgação das filmagens, conforme Resolução nº 196 que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Para maiores informações, o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa é (34) 3239-4131, Uberlândia/MG.

Atenciosamente,

Anamaria Rodrigues Resende de Sousa
Pesquisadora Responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, que concordo em participar da pesquisa coordenada por Anamaria Rodrigues Resende de Sousa e orientada pela Professora Doutora Celia Vectore.

(Assinatura)

Uberlândia, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE F

Registro de sessão de filmagem

Data da filmagem: Sexta-feira, dia 14 de janeiro de 2005, período da manhã.

Duração da filmagem: 30 minutos

Participantes: Educadoras – Rosa e Regina; Crianças - Paulo, Renato, João, Luan e Murilo

As crianças estão na brinquedoteca. Apenas cinco meninos do grupo pesquisado estão presentes, pois as meninas estão ajudando na limpeza da casa e Bruno está assistindo TV, como costuma fazer todas as manhãs. Converso com as educadoras e pergunto sobre sua programação para aquela manhã. Dizem que naquele momento estarão organizando os brinquedos na brinquedoteca e que as crianças costumam ficar brincando livremente nestes momentos. Rosa me diz que, como tenho interesse pela brincadeira das crianças, considera que seria bom que eu realizasse a filmagem naquele momento, pois observa que enquanto elas estão ali por perto organizando as coisas, as crianças ficam brincando sozinhas, criando situações e inventando novas brincadeiras. Segundo Rosa, eles criam brincadeiras muito interessantes quando têm momentos livres para fazê-lo.

Estão na sala de brinquedos as educadoras Rosa e Regina e as crianças: Paulo, Renato, João, Luan e Murilo começam a carregar umas peças grandes e coloridas de estofado e juntá-las perto umas das outras. Enquanto arrasta as peças, Renato diz: “Eu vou fazer tudo de novo. Minha casinha.” Murilo o ajuda a empilhar os estofados e diz: “Ninguém vai achar nós.” Depois de empilhar quatro peças e deixar um espaço suficiente para entrar uma criança, Renato se baixa e entra na “casinha”. Murilo espera com a última peça e fecha a “casinha” assim que Renato consegue entrar, ficando deitado lá dentro. Renato diz: “Tampa, Murilo, tampa tudo. Direito, Murilo”. Ao terminar de fechar com a última peça, Murilo sorri e olha para todos que estão na brinquedoteca, inclusive para mim, e diz: “O Renato ‘tá dormindo.” Enquanto isso, Paulo e Luan estão brincando com um caminhão grande de plástico, parecendo explorá-lo. Viraram-no com as rodas para cima e, enquanto Paulo gira as rodinhas do caminhão, Luan fica com o dedo colocado no eixo da roda. Murilo se afasta da “casinha” e se aproxima dos meninos, parecendo observá-los. De repente, Luan dá um grito e mostra o dedo: “Ai!!!Meu dedo!!!Vi o que ‘cê fez? Rancou meu dedo!!!” Acabara de machucar o dedo no caminhão. Imediatamente Paulo leva o dedo à boca e começa a chupá-lo e a olhar para Luan. Murilo também olha para Luan como se estivesse assustado. Luan se afasta, indo em direção à educadora Rosa, mostrando-lhe o dedo e dizendo: “Olha, rancou, tia.” Rosa olha e diz: “Já passou.” Enquanto isso, Paulo diz para Murilo: “Põe o dedo aqui ó, Murilo.” E aponta para uma parte do caminhão, que parece ser a mesma onde Luan se machucara. Murilo nada diz e sai de perto; novamente se aproxima da casinha. Renato começa a se mexer lá dentro e algumas peças começam a desabar. Renato sai da casinha e diz: “Quem desmanchou minha casinha? Quem que fez isso? Eu quero saber quem que fez isso.” Murilo fica olhando sem nada dizer. Rosa ouve e diz: “A tia já falou, não pode brigar; tem que dividir.” Renato começa a empilhar as peças que caíram e diz: “Eu vou dormir de novo.” Luan e Paulo voltam a brincar com as rodas do caminhão. João, que acabara de chegar na brinquedoteca, ajuda Murilo a carregar mais uma peça de estofado para perto da casinha, enquanto Renato continua a empilhar as peças que caíram. Renato puxa a peça trazida pelos meninos e a utiliza também. Aponta uma outra peça e diz a eles: “Pega lá.” João e Murilo vão até lá para buscá-la. Luan deixa de brincar com o caminhão e vai ajudá-los a carregar. Enquanto carregam, Murilo diz: “Vamo, nós vai ponhá ali.” Os três entregam a peça para Renato, que diz: “Aqui, não, Luan,

é ali! Põe mais pra lá. É aqui, ó.” Rosa olha e diz: “Cuidado, Renato. Devagar pra não machucar.” Renato fala para os meninos em tom bravo, referindo-se à peça que iria ser usada para fechar a casinha: “Vai, me dá a tampa! Me dá a tampa aí.” Luan se aproxima da casinha e coloca a mão sobre ela; Renato logo tenta dar-lhe um tapa, dizendo: “Não, sai daqui.” Murilo tenta ajudar a encaixar a peça, mas Renato diz: “Não, sai, sai.” Rosa intervém: “Não é sai que fala, Renato. Como que fala?” Renato não responde e as crianças se afastam. Luan volta com um revólver de plástico e aponta para Renato, simulando tiros, mas ele não olha. Renato volta a empilhar as peças sozinho. Enquanto isso, Paulo fica brincando sozinho com o caminhão, andando com ele pela sala de brinquedos. Murilo e João começam a subir nas peças de estofado e Renato faz gesto de expulsá-los de lá, empurrando-os e dizendo: “Eu vou montar tudo de novo. Não é pra pegar. Sai”. João grita para Rosa: “Tia, ele ‘tá falando de novo ‘sai, sai’. É por favor.” Ela olha para ele e diz: “João, João, fala baixo.” Ele insiste: “O Renato ‘tá falando ‘sai’. É por favor.” Ela nada responde e continua a organizar os brinquedos. Murilo e João começam a empilhar as peças e Renato derruba em seguida, gritando ‘não!’. Rosa diz: “Renato, pára de gritar, meu bem.” Renato parece resolver aceitar a ajuda dos meninos e diz a eles: “Então, tá. Me dá aí.” A partir deste momento todos, com exceção de Paulo que continua brincando com o caminhão, começam a montar juntos a casinha. À medida que arrastam as peças e a empilham, vão dizendo: “Traz, traz, essa aí.” Renato vai dando as “ordens” e dizendo: “Não é aqui que põe essa. É aqui. Me dá essa. Pega a outra pra mim.” E os meninos vão atendendo suas solicitações. Paulo passa por lá com seu caminhão e diz para Renato: “Aqui, ó Renato, um pintinho.” E entrega a ele um pintinho de pelúcia. Renato pega-o e coloca-o dentro da casinha. João pega na estante um ursinho de pelúcia e entrega também a Renato para que ele o coloque na casinha. Paulo diz: “Vamo colocar lá dentro. Aqui é o berçário. Tem que pôr os bebê no berçário.” Murilo vai pegar um brinquedo na outra estante e Rosa fala para as crianças: “É, a tia ‘tá muito triste porque vocês misturaram os brinquedos tudo. O que que a tia já falou pra vocês? A gente deve misturar os brinquedos todos? Aí na hora que a gente vai brincar com aqueles de montar ‘tá tudo misturado, não tem jeito de brincar.” Luan pega um boneco sem roupa na estante e leva para a casinha, dizendo: “Aqui, ó, põe esse aí dentro. Aqui um bebê de perereca. Esse aqui é muié.” Renato pega, observa o “sexo” do boneco e coloca-o também na casinha. João também vai até a estante, traz um boneco e diz para Renato: “Aqui; esse aqui é o homem, ó. Tem pipiuzinho.” Rosa diz: “João, fala baixo.” João mostra o “sexo” do boneco para Renato, que parece examinar cuidadosamente o boneco, enquanto fala: “Mas isso aqui é bumbum.” Paulo se aproxima, olha também e fala: “Ela tem é perereca.” Renato coloca-o lá dentro também e fala: “Eles ‘tá tudo dormindo.” Paulo fala: “Os neném tudo é muié?.” Murilo vai até a estante e volta com outro bebê, abre as perninhas dele e diz, mostrando para Renato: “Esse aqui é mulher, ó.” Enquanto isso, Murilo está com uma boneca nos braços, como se a fizesse dormir. Paulo vai até a estante e volta com um boneco, gritando: “Aqui, ó. Ó o homem.” Todos se reúnem em volta do boneco e observam seu corpo. Renato olha o boneco e fala: “Ah, esse aqui é homem, porque tem pipiuzinho.” Coloca-o dentro da casa e diz: “Vai ficar aqui no berçário.” Murilo continua balançando sua boneca nos braços e fala: “O bebê ‘tá dormindo. Olha aqui o bebê dormindo.” Renato toma-o dos braços de Murilo e fala: “Deixa eu ver. É’ele ‘tá dormindo.” Coloca-o na casinha também. Enquanto os meninos vão até a estante procurar outros bonecos, Renato começa a tirar os bebês da casinha, dizendo alto: “Não, eu não quero que dorme. Eu não quero que dorme.” Observa os olhinhos de abrir e fechar dos bonecos procurando ver os que estão com os olhos fechados. Murilo e João também observam os olhos dos bonecos e Murilo diz: “Pega esse, ó, esse aqui não dorme.” Paulo pega três bonecos da estante de uma vez e Rosa fala: “Pra que que você vai levar os três, Paulo? Você não ‘tá dando conta de levar nem um.” Mesmo assim, Paulo sai carregando os três bonecos nos braços e leva-os para a “casinha”. Chegando lá diz para os meninos: “Aqui ó, gente!” Eles

estão ainda observando se os bebês estão com os olhos fechados ou abertos, dizendo: “Assim ele acorda, assim ele dorme.” Enquanto isso, Murilo e Luan vão até a estante e voltam com mais bonecos. Luan está novamente segurando uma arma em uma das mãos e apenas observa os movimentos dos meninos. Renato se abaixa perto da “casinha” e retira de lá todos os bonecos e bichinhos de pelúcia que havia colocado. Ao todo, as crianças haviam trazido para a casinha dez bonecos e dois bichinhos de pelúcia. Renato havia retirado todos lá de dentro, para observar os que “dormiam” e os que “estavam acordados”. João pega um dos bonecos do chão e fala para Renato: “Esse aqui dorme, ó.” Renato responde: “Espera, eu é que vou pôr.” Nesse momento, a educadora Regina entra na sala e começa a ajudar Rosa a organizar os brinquedos. Iniciam uma conversa sobre uma criança que seria levada ao médico para consulta; conversam sobre quem iria acompanhá-lo. Paulo segura cuidadosamente dois bebês no colo, um em cada braço, dizendo baixo: “Olha aqui esses dois. Os dois ‘tá dormindo, Renato. Os dois ‘tá dormindo, Renatinho, olha aqui.” Renato diz: “Espera aí.” Paulo diz: “Corre, Renato, eles vai acordar.” Entrega apenas um dos bonecos para Renato e diz: “Esse aqui, não. Esse vai ficar no meu colinho. Ele ‘tá dormindo”. Murilo também pega um boneco para si e segura-o nos braços. Renato fala, referindo-se aos bebês que estão com os olhos fechados: “Aqui, esses aqui vai ficar tudo lá dentro.” Paulo continua segurando seu boneco e diz: “Não, esse aqui vai ficar no meu colo.” Renato diz, repetindo quatro vezes, aumentando gradativamente o tom de voz: “Não, não vai não, não vai não, não vai não, não vai não.” Paulo diz: “Só esse aqui.” Renato insiste: “Não vai não. “Cê me tomou.” Paulo pergunta: “Vai ficar tudo aí?” Rosa intervém: “Renato, eu já te ensinei: tem que dividir. Eu já te falei.” Paulo diz, abaixando-se e colocando seu boneco também dentro da casinha: “Então vai pôr tudo aqui?” Renato responde: “Não, vai por só esses neném que dorme.” Rapidamente, Paulo retira dela o boneco que acabara de colocar. Como o boneco é grande e a passagem é pequena, ao puxá-lo Paulo quase desmonta a casinha. Ajeita as peças que saíram do lugar. Pega um outro boneco que está no chão e diz: “Aqui, ó, o peladão vai dormir.” Renato pega o boneco e fala, antes de colocá-lo na casinha: “Ela é mulherzinha.” Enquanto isso, Murilo está andando pela brinquedoteca com um boneco nos braços, Murilo está ajudando Renato a selecionar os bonecos que estão dormindo para colocá-los na casinha e Luan está ali por perto observando a brincadeira ainda com uma arma na mão. Regina chama Murilo, dizendo: “Murilo, vem meu amor, você vai no médico.” Murilo deixa a boneca e sai da sala, acompanhado pela educadora. Paulo pergunta para Regina, chamando-a de mãe: “Mãe, você que vai levar?” Como ela já estava longe, Rosa responde: “Não, é a tia Marisa. Ela só vai levar ele pra ela. A tia Marisa é que vai levar o Murilo no médico.” Neste momento Paulo, Renato e Murilo pegam um boneco cada um e começam a balançá-los nos braços, como se os fizessem dormir. Luan, porém, continua com sua arma na mão. Ele aproxima-se de Rosa, que está abaixada próxima a uma caixa de peças de montar, organizando-a. Renato fica olhando para o bebê de Paulo, dizendo: “Eu quero é esse, eu quero esse.” Paulo fala: “Então, toma, ó.” Eles então trocam os bebês, passando-os um para o outro cuidadosamente. Renato diz para Paulo, abaixando e levantando o boneco: “Assim ele acorda, né? E assim ele dorme.” Regina volta para a sala e senta-se em uma cadeira no canto da sala. Está com o caderno de relatório na mão e começa a ler os registros. Rosa sai da sala, dizendo a ela: “Daqui a pouco eu vou pegar umas frutas pra picar pra eles.” Luan também pega um boneco e fica ainda segurando, na outra mão, a arma de brinquedo. Nesse momento, cada um está com seu “bebê”. João levanta o vestidinho do seu boneco e diz: “Ela é mulherzinha.” E volta a balançá-lo nos braços. Paulo aproxima-se de Regina e mostra o bebê para ela. Regina levanta os olhos em direção a ele e logo volta a ler as anotações, dizendo: “Hum, hum.” Rosa volta para a sala e os meninos falam: “Os bebê ‘tá dormindo.” Rosa diz: “Então, tem que fazer silêncio pros bebês não acordar. Todo mundo caladinho.” Paulo pergunta para Rosa: “Tia, onde eu ponho ele pra dormir?” Rosa responde: “Aí, ó. Tem que fazer silêncio, porque senão o bebê não dorme com

barulho não. Vamo todo mundo fazer silêncio pra brincar com o bebê, senão ele vai acordar.” Renato diz: “E chora.” Paulo diz: “Caladinho...” Os meninos ficam em silêncio andando pela sala, cada um carregando o seu boneco. Luan diz alto: “Acordei o meu.” Os meninos se aproximam para ver e Rosa faz sinal de silêncio: “Psiu...” Paulo imita o gesto, também fazendo sinal de silêncio. Paulo pergunta para Rosa: “É de mentirinha, tia?” Rosa responde, falando em tom bem baixo: “É, é de mentirinha. Psiu... senão o bebê vai acordar.” Luan levanta o vestidinho da boneca e diz: “Eco! Ela fez cocô.” Os meninos se aproximam novamente dele e ele mostra o vestidinho sujo da boneca e volta a dizer que ela fez cocô. Vai até a estante e pega uma banheirinha pequena e diz para Rosa: “Olha aqui, tia. Eco!” Rosa diz: “Vai procurar uma roupinha pra pôr nele.” Renato fala: “O neném fez cocô na roupa.” Rosa diz: “Ê, bebê...” Luan abana os braços e faz cara de quem está sentindo mal cheiro, enquanto simula um banho na boneca. Paulo vai até a estante, pega um molho de chaves coloridas de plástico e diz: “Olha aqui, ó gente, a chave da casa.” Caminha em direção à casinha e coloca as chaves dentro dela. Renato vai atrás dele e fala: “Me dá aí.” Mas, as chaves já estavam na casa e Paulo senta-se à sua porta, cruzando as pernas e balançando o bebê como se estivesse o fazendo dormir. Renato então senta-se a seu lado e faz os mesmos gestos. De repente, Paulo se levante e diz: “Cadê a mamadeira deles?” Coloca o bebê em cima da casinha, dizendo: “Vamo pôr eles aqui, ó Renato.” Paulo vai até a estante e diz: “Eu vou pegar a mamadeirinha.” Luan está lá perto, com a arma e o boneco, pegando uma roupinha e dizendo: “Achei a roupa dela.” João também está próximo à estante, tirando a roupa de seu boneco e observando-o. Renato vai até a estante com seu boneco e encontra uma mamadeira antes de Paulo e diz: “Aqui a mamadeira, ó.” Paulo olha e diz: “Dá pra mim, Renatinho.” Renato segura a mamadeira próxima à boca do bebê, como se estivesse dando-lhe de mamar. Paulo o observa. João, após tirar o vestidinho de seu bebê, estica-o no ar e diz, mostrando-o a Paulo: “Aqui a toalhinha, ó. É uma toalhina.” Paulo toma-lhe o vestido das mãos, ajudado por Renato e puxam com força. João tenta puxá-lo de volta, mas não consegue e, nessa disputa, Renato cai com seu “bebê” dentro da caixa de montar. Renato fala: “Aí, ó, o que que ‘oceis fez comigo, ó. ‘Oceis me derrubou.” João apenas olha e nada diz. Paulo vai até a boneca que ficara na casinha e leva a “toalhinha”, dizendo: “Ela ‘tá sentindo frio, né, nenenzinho?” Pega uma garrafa de boliche na estante e diz: “Essa é a mamadeira dela.” Luan fica ali perto observando Paulo. Depois vai até Regina, que continua sentada no canto lendo os relatórios, e pede para que ela segure seu bebê enquanto ele veste uma roupinha no boneco. Regina apenas diz: “Tá.” Ela segura o boneco e continua a olhar para o caderno de relatório, como se estivesse lendo. Regina percebe que Luan está com dificuldade e ajuda-o a vestir a roupa no boneco. Ao terminar de colocar o short, Regina pergunta a ele: “E a blusa? Não achou a blusa não?” Luan diz: “Eu vou achar. Olha o bumbum dela.” Regina nada diz. Rosa entra na sala e Luan vai até a ela mostrar o boneco. Diz: “Tia, olha aqui a roupinha dela.” Rosa diz: “Ah, você achou uma roupinha que serve nela? Que gracinha!” Luan responde olhando para a boneca e rindo: “Achei. É dela. Bem bonitinha.” Rosa diz: “Eu sabia que ela ia ficar bonita de shortinho.” Enquanto isso, Renato vai até a casinha, onde Paulo está com seu boneco, sua “mamadeira” e a “cobertinha” e diz para Paulo: “Mas eu não tenho uma cobertinha dessa.” Fica observando Paulo enrolar o boneco com a “toalhinha” e diz: “Mas o meu bebê vai ficar num frio desse? Ela ‘tá com frio. Ela vai ficar com frio a minha bebê. Coitada...” Paulo fala: “Então acha uma procê.” Renato se aproxima de João, que está procurando algo na estante. Enquanto isso, Paulo conversa com sua boneca: “Você quer um pedacinho de bolo? Quer bolo, neném?” Renato o observa de longe, pega uma espécie de mamadeira na estante e leva para Paulo, dizendo: “Aqui, ó Paulo, procê. Toma essa mamadeira procê.” Paulo pega a mamadeira, coloca-a de lado e começa a fazer cuidadosamente um laço na roupa da boneca. Renato se afasta e vai novamente para perto da estante, onde estão Luan e João. Luan pega uma roupinha e fala: “Aqui a roupa pra ela.”

Renato olha e diz: “É, mas é calça. Não é blusa.” Lúcio diz: “Ah, então vai ficar sem blusa. Não tem blusa não. Vai ficar sem blusa minha bebê.” Paulo, ao terminar de dar o laço na roupa da boneca, vai com ela até Regina e fala: “Tia, olha aqui o meu neném.” Regina olha e diz: “Bonito seu neném.” Paulo sai andando com a boneca, balançando-a e cantando: “Dorme, neném, que a Cuca vai pegar.” João pega no armário um ursinho de pelúcia e fala: “É o ursinho do neném.” João vai até Renato e Thiago e mostra a eles o bebê em seu colo, dizendo: “Aqui, ó, ‘tô dando mamadeira.” Rosa, que está agora na varanda próxima à porta de entrada da brinquedoteca, chama Regina dizendo: “Regina, senta de cá pra gente picar as frutas.” Regina vai até a varanda e senta-se perto de Rosa. Paulo, Luan e Renato vão atrás delas, levando seus bebês. João fica ainda na brinquedoteca, tentando subir na estante para pegar algo que estava na prateleira do alto. Ao verem os meninos, Regina e Rosa dizem: “Não, vão brincar lá dentro.” Paulo mostra seu boneco a ela e diz: “Olha aqui, tia.” Rosa responde: “Ah, que gracinha.” Rosa diz: “Na hora que a tia terminar de picar as frutas, ‘cês vão vim pra cá pra gente brincar, ‘tá bom?” Os meninos voltam para a sala de brinquedos e Paulo pergunta: “É tia, nós vai brincar de casinha?” Ela responde que sim e continua a picar as frutas. Paulo volta para a sala e diz aos outros: “A tia vai deixar a gente dar comidinha. Ela disse que deixa, mas é depois. A gente vai poder dar comidinha pras nossas boneca.” Renato e João vão até elas e perguntam: “É, tia? A gente vai poder dar comidinha?” Rosa responde: “É, mas é na hora que a tia acabar de picar as frutinhas. Aí a tia vai chamar todo mundo pra comer. Aí a gente faz de conta que o bebê ‘tá comendo, né? Ele vai adorar. Depois que a gente terminar de comer a gente vai guardar os brinquedos, ‘tá bom?”

Os meninos sentam-se perto das educadoras na varanda e encerro a filmagem. Todos levam seu bebê no colo e ficam balançando-o no colo, dizendo: “Meu bebê ‘tá com fome”; “A gente pode levar nosso bebê pra passear.”; “O bebê acordou.”; “Ih, ele vomitou. Tia,,o que é que eu faço?”; “Eu quero levar o meu bebê no Parque do Sabiá.” Havia neste dia uma programação para irem ao Parque do Sabiá; eles também haviam ido lá no dia anterior. Iniciaram uma conversa com a educadora Rosa, contando sobre o passeio, demonstrando empolgação ao contar que levaram suas motocas para o parque.

APÊNDICE G

Entrevista reflexiva realizada com a educadora Rosa a partir do registro de filmagem

Data da filmagem: 09/04/05

Entrega da transcrição: 19/04/05

Data da entrevista: 29/04/05

Após realização da filmagem de um momento em que a educadora brincava com as crianças na brinquedoteca, que teve duração de 20 minutos, foi realizada a transcrição das ações e falas de todos os participantes e esta foi entregue à educadora com a orientação de que fizesse uma leitura atenta do material, destacando aspectos que envolvessem sua interação com as crianças na brincadeira e que gostaria de discutir.

Pesquisadora inicia dizendo: O objetivo dessa entrevista é ouvir você a respeito de como a brincadeira acontece aqui no abrigo e também sobre sua interação com as crianças durante a brincadeira. É uma forma de eu dar um significado pros dados que eu já tenho, porque à medida que a gente conversa sobre eles você vai colocando pra mim o seu ponto de vista e o olhar que você tem sobre a brincadeira das crianças. Ao mesmo tempo é um momento pra você refletir um pouquinho sobre a sua prática. Esse momento é na verdade uma troca. Então, eu não tenho um roteiro de perguntas pra fazer pra você. À medida que você for falando sobre o que você destacou e que acha interessante discutir, a gente vai conversando, eu vou questionar algumas coisas pra ir esclarecendo um pouco mais o que você está me dizendo. Então, como você já leu o material, você pode ir me falando o que você destacou pra gente começar nossa conversa.

Rosa: É, realmente, nessa filmagem aqui eu fui brincar com os meninos, mas na realidade, eles brincaram praticamente sozinhos. Na realidade eu fiquei foi separando os brinquedos. Por quê? Porque quando tava lá na outra casa, eu ainda deixava tudo separadinho. Aí a gente tinha condição de sentar com eles e falar “vamo montar uma casinha”, “vamo montar isso”, e inventar a brincadeira. Ali, pra eles poderem começar a montar, eu tive que separar brinquedo por brinquedo. Por quê? Porque não separam os brinquedos de acordo. Foi o que eu falei até na filmagem, que se tivesse tudo separadinho a gente poderia só brincar, mas aí como a realidade da casa é outra, a gente já aproveita a brincadeira pra ... quer dizer, eu aproveitei que eles tavam brincando e já fui organizando os brinquedos, guardando da forma que eu tenho costume de guardar, que não é a forma das outras meninas. As meninas pegam tudo, põem tudo dentro da banheira e deixa e guarda. Aí, no dia que os maiores vão brincar, igual quando eles querem por exemplo brincar de montar, tá tudo misturado. Aí, vamos supor, se eles forem brincar só de montar e tiver tudo misturado, eles dispersam. A partir do momento que eles pegam outro brinquedo na hora de tirar aquele já surge outra brincadeira.

P: E o que você acha disso?

Rosa: Eu acho bom, só que eu prefiro a coisa organizada. Pode ser que não seja a melhor maneira, mas eu acho que além de você passar pra eles a organização, você pode criar mais em brinquedos diferentes, ter mais opção de brincar. Do jeito que tá, igual tá tudo misturado, eles não vão se prender a uma brincadeira só. Aí, por exemplo, eles podem tar brincando de montar, aí vê uma bola ali e fala “Não, eu vou brincar de bola”; aí viu um carrinho e fala “Não, agora eu vou brincar de carrinho”. Entendeu? Igual, ali por exemplo na filmagem eu tava com três, né? Se tivesse com mais seria muito mais difícil, porque aí cada um queria brincar de uma coisa. Eles não iam brincar da mesma coisa todos juntos. Aí é que tá a

realidade do abrigo: você tem dentro de uma sala cinco crianças, cada um brincando de uma coisa não dá pra você brincar com eles, você vai ter que olhar, simplesmente observar. Porque se um sobe em alguma coisa ele pode machucar, o outro pega um carrinho, aí bate um no outro com o carrinho ... E se eu consigo trazer todos pra uma brincadeira só, além de eu tar conseguindo deles organizar o brinquedo e na hora de terminar de brincar guardar, eles vão se interagir um como o outro. É o que eu acho, né?

P: Então você acha que do jeito que essa brincadeira começou não é o jeito que você gostaria de ter começado? Você preferia ter começado com os brinquedos já separados?

Rosa: Não, porque é do jeito que eu tinha te falado aquele dia da filmagem, que a gente ia brincar de montar com as peças, com os brinquedos pedagógicos. Se tivesse todos os brinquedos separados, a gente teria pegado os brinquedos e não precisaria de eu tar tirando um por um pra eles fazer o cercadinho igual tava lá. E outra coisa, eles também não têm muita paciência de procurar um por um lá dentro pra depois fazer o cercadinho. Num instantinho surgiria outras brincadeiras. Mas aí é outro caso; quando a gente fala “vamo guardar os brinquedos”, eu deixo eles brincar do que eles querem e depois eu falo “vamo guardar os brinquedos”. Aí vão surgindo as brincadeiras. Mas aí eu não brinco junto com eles porque enquanto eles tão brincando, eu to arrumando. Porque não tem uma pessoa própria pra arrumar os brinquedos e depois, vamo supor, porque o que acho que seria melhor é você sentar lá e só brincar. Terminou a brincadeira, eles não têm paciência de guardar. Aí você vai pra outro lugar, aí você deixa a bagunça ali. Mas na nossa realidade você tem que terminar de brincar e guardar os brinquedos.

P: E você está me dizendo que isso não acontece aqui, de todas as educadoras guardarem os brinquedos depois da brincadeira?

Rosa: Não, eu acho que não.

P: E isso é uma coisa que você acha que dificulta os momentos de brincadeira?

Rosa: Dificulta pra gente brincar especificamente com cada turma. Agora se for igual a gente encontrou lá tudo misturado ... terminou de brincar e fala “ah, vamo guardar”, aí todo mundo guarda e no outro dia brinca igual tava. Mas é assim: cada um age de uma maneira. Eu acho que se você separasse os brinquedos, você ia ter mais opções pra brincar com eles ... Agora se todo dia você chega lá e brinca da mesma coisa, eu acho que eles enjoam. Sem contar que também podem surgir brincadeiras diferentes. Mas eu acho mais fácil ser separado, mesmo pra tar passando pra eles que tem que organizar. É isso.

P: E o que mais você achou interessante pra gente conversar?

Rosa: (Ela pára e ri antes de começar a falar.) Bem, eu achei ruim porque tudo que a gente fala errado tá escrito lá errado, igualzinho a gente fala, né? Aí, como se diz, tudo que a gente fala errado, os meus “né”, os meus “é”, os meus “ocê”, tá tudo escrito do jeitinho que eu falei. Porque às vezes a gente conversa dessa forma que a gente tá conversando, errado, e as crianças também aprendem errado. Só que eu acho que pode ser que tenha pessoas que conversem diferente mas não é a realidade da maioria da população. Todo mundo tem esses vícios de linguagem, tem esses “ocê”, que na hora de falar você fala tão rápido que não o “você” fala direitinho, né? Então eu achei que ouvir e ver a fita é uma forma da gente tar pensando melhor na hora de conversar com as crianças, mesmo durante a brincadeira. Porque se ela acostuma a ver você falar daquela forma, ela vai falar daquela forma.

P: Então você está me dizendo que vocês, educadoras, têm uma forma coloquial de falar com as crianças, que é comum entre a maioria das pessoas, mas que existe uma preocupação da sua parte de falar de um jeito errado e as crianças aprenderem com esse modelo, e que você pôde perceber que isso acontece também na brincadeira.

Rosa: É, é isso. E isso eu achei interessante porque até então eu não percebia o tanto que a gente fala errado com as crianças. E nosso dia-a-dia, com a correria, a gente nem percebe o que tá falando. A gente vai falando e ... por exemplo, se eu visse a filmagem sem a

transcrição, o que você escreveu aqui, eu não ia perceber que eu tava falando errado. Eu ia achar que tava tudo ok, entendeu? Eu ia ver com naturalidade. Aí, quando eu vi que você escreveu tudo e que tá tudo escrito eu vi o tanto de palavra errada que a gente fala, e o que as crianças fazem é só repetir o que você fala. Então eu acho que é um ponto até pra gente procurar se policiar, se corrigir, até pra lidar com eles. E como a gente é educadora, eu assim, realmente achei muito ruim o que a gente passa pras crianças, a forma da gente conversar enquanto brinca com as crianças ... quando eu li o seu texto eu vi que é outra realidade. Também na verdade eu acho que a gente não é educadora. Eu acredito que aqui a nossa função é bem outra.

P: Como assim?

Rosa: É que aqui, a função de educar mesmo, de sentar, de ensinar ... se for pensar é muito pouco os momentos que a gente tem com eles assim. Agora que tem poucas crianças a gente ainda consegue trabalhar melhor, mas quando tinha mais era muito diferente. Sentava na mesa pra comer aí que você via a dificuldade. Enquanto um comia o outro jogava, aí ‘cê tinha que limpar a bagunça que outro fazia, entendeu? Então a realidade aqui é outra. Tanto é que aqui a gente fala que é auxiliar de creche; então a nossa função é auxiliar de creche. Educadora eles só falam mas no papel nós não somos educadoras.

P: Por que não?

Rosa: Então ... é que quando assinou o contrato aqui era pra ser educadora, mas no contrato ‘tá escrito auxiliar de creche.

P: E pra você o que é ser uma educadora?

Rosa: Pra mim é assim ... igual quando eu fui ser contratada pra trabalhar aqui a Miriam (coordenadora) falou assim que eu tinha que ficar na parte pedagógica, mas isso eu praticamente nunca trabalhei com mas crianças. Chega aqui você tem que dar banho, tem que trocar, você tem que dar almoço, você tem que fazer dormir, dar a medicação, entendeu? Então não sobre tempo pra você brincar, por exemplo, ensinar as brincadeiras... O que você faz com a criança é fazendo alguma coisa junto. É igual você viu na filmagem: eu tô brincando, mas tô ajuntando os brinquedos, entendeu? Enquanto eu to dando o almoço eu to limpando a bagunça que o outro fez. Por que aqui também não tem estipulado, por exemplo, pra eu ficar só com um grupo de uma mesma faixa etária de idade. A gente tentou fazer isso na outra casa, mas não é a realidade.

P: Você está falando que a sua função no abrigo às vezes fica confusa pra você, e que você tem que ao mesmo tempo cuidar das crianças e desenvolver atividades educativas com elas. Você acha que tem como conciliar “educar e cuidar”?

Rosa: Tem. É da forma que a gente fez na filmagem. Até na maneira de você conversar você pode educar. Por exemplo, igual a gente tava lá eu tava conversando, se eu falo da maneira correta, se eu falo que a gente tem que guardar o brinquedo depois que termina a brincadeira, que você tem sempre que pedir ‘por favor’, agradecer ... Entendeu? Eu acho que a gente faz isso em casa com os filhos da gente também.

P: Então você acha que mesmo nos momentos em que você está cuidando, paralelamente você pode estar educando também?

Rosa: Isso. Pode ‘tar educando também. É o que a gente faz aqui.

P: Então você é uma educadora?

Rosa: (Sorri, fica em silêncio) É, eu acho assim ... que como a gente sai de casa pra trabalhar com aquela finalidade, você queria fazer aquilo, entendeu, separadamente. Porque seria bem melhor; seria mais fácil se a gente tivesse aqui só com essa função, né? Aí a gente poderia planejar, igual a Miriam queria que a gente fizesse um planejamento, todo dia trabalhar com alguma coisa diferente, porque se eu ficasse só por conta por exemplo ‘hoje a gente vai fazer de conta que vamos almoçar; então vamos aprender como que a gente deve se comportar. A gente deve fazer isso, a gente deve fazer aquilo ... vamo brincar disso. Agora

vamo brincar de ... vamo fazer de conta que a gente vai tomar um banho. Vamo lavar o pezinho, lavar a orelhinha.’ Se a gente tivesse tempo pra isso, dava pra trabalhar de forma diferente.

P: E aproveitar os momentos reais quando isso está acontecendo na rotina aqui do abrigo, por exemplo a hora do banho ou hora do almoço? Você acha que é possível?

Rosa: Dessa forma que eu tô te falando não. É igual, por exemplo, hoje são três meninos, pra mim dar banho nos três, eu tenho que deixar um lá vendo televisão e o outro na banheira. Aí eu tenho que ir lá, ver se eles tão assistindo televisão, volto aqui e pergunto: “Cê lavou o pezinho?” Por que eu tenho mania, é muito difícil o dia que eu dou banho neles. Quando o pezinho realmente ta sujo eu gosto de lavar. Mas eu pergunto: “Cê lavou a bundinha, lavou o pezinho? Escovou os dentes?” Entendeu? Parte por parte. Tanto é que eu vejo a diferença das meninas dar o banho e eu dar o banho. Se a gente pudesse trabalhar separadamente, dando atenção a cada coisinha, por exemplo, se ele lavou o pé mas lavou só por cima e não lavou por baixo, se eu to observando eu ensino pra ele que ele tem que lavar o pé como um todo. Mas não é assim; se eu falo “lava o pé” e viro as costas pra olhar outro menino, ele lava o pé do jeito dele, entendeu? Não é da forma como a gente gostaria de tar passando pra ele.

P: Então você está me dizendo que às vezes fica confuso o papel de vocês aqui no abrigo?

Rosa: Exatamente. É muito confuso. É que na realidade a gente não é **educadora**; a gente também faz tudo. E educar faz parte de um todo. É igual você falou; às vezes eu to dando um banho ou dando almoço, a gente ta educando também. Só que ce num tira tempo só pra aquilo; cê faz tudo junto. É onde às vezes pode ficar muito a desejar também. Mas, da mesma forma, como a gente gostaria de trabalhar eu acho que nem na casa da gente a gente consegue por causa da vida tumultuada que a gente leva. E a gente vai fazendo assim dessa forma...

P: Então, Rosa esses momentos de brincadeira como naquele dia da filmagem você estava com as crianças, participando, brincando junto, você acha que eles não são muito frequentes na rotina, por causa de toda essa correria e pelo fato de vocês terem que cuidar das crianças?

Rosa: É, exatamente. Quando a gente tava na outra casa, que tinha mais educadoras, lá eu separava os brinquedos e falava : “Ah, agora vamo brincar disso aqui.” Aí eles ficavam concentrados naquilo que eu tava fazendo. Aí num instantinho eles dispersam. “Aí então vamo guardar esses aqui, porque esses aqui é de montar e são todos iguais. Então esses aqui a gente guarda e vamos pegar outros.” Era uma forma de eu tar ensinando também a organização pra eles. Aqui nessa casa não; ta tudo misturado. Então, na hora de tar brincando você vê, por exemplo, o Luan não queria brincar., ficou chorando. Aí lembra que eu falei pra você “Pode esperar que ele vem.” Aí pra eu chamar atenção eu tenho que arrumar uma brincadeira que vá chamar a atenção dele pra ele vir, entendeu? Aí eu falo “Senta aqui.” Aí ele continua chorando e aos poucos ce vai mostrando uma coisa, vai mostrando outra, e ele vai se interagindo ali e vai brincando.

P: Como você vê o seu papel no momento em que as crianças estão brincando?

Rosa: É mais ou menos igual você viu na filmagem. Hoje o meu papel é, enquanto eles tão brincando, ir organizando aqui, organizando ali... eles fazem pergunta, a gente responde. Igual eu também falei, por exemplo, “vamos fazer um cercadinho”, porque eu acho que o que mais foi viável naquele momento foi eles querer montar aquilo ali. Mas aí às vezes um já não quer montar aquilo ali, quer fazer outra coisa... Então a gente fica mais observando o que eles ta fazendo, no caso, aqui eles são muito rebeldes, batem muito um no outro, então a gente fica mais é observando pra não deixar virar briga, pra não deixar bater um no outro. Então eu acho que a gente fica mais é nesse ponto aí.

P: Então você está me dizendo que o seu papel enquanto as crianças brincam é observar pra intervir quando acontece algum conflito, responder as perguntas deles e organizar os brinquedos?

Rosa: É, e ensinar alguma coisa, por exemplo, como guardar dessa forma, como guardar daquela forma, e às vezes também estar inventando a brincadeira, porque a gente acaba também inventando a brincadeira, a não ser quando surge a brincadeira da parte deles, né?

P: Mas, pelo que eu vi na filmagem você fez mais além disso que você está me dizendo.

Rosa: Como?

P: Por exemplo, teve um momento em que os meninos começaram a criar historinhas com aqueles personagens que estavam montando. E eu percebi que enquanto eles faziam isso você questionava algumas coisas que iam incentivando a imaginação das crianças. O que você acha?

Rosa: Mas isso aí é o hábito que a gente já tem. A gente já tão acostumada a ir guardando os brinquedos enquanto eles vão perguntando e conversando com a gente e eu faço isso já com a intenção de dar liberdade pra eles pensar em outra coisa, criar outra coisa através disso, porque a partir de uma simples brincadeira eles podem ir criando outras. Então, “pra que que serve isso, pra que que serve aquilo?” Aí você lembra que eu perguntei pra eles: “Como é que a tia ensinou?” Na hora que eu tô dando banho eu sempre pergunto pra eles: “Mas como é eu ensinei você? Como é que faz pra limpar aqui?” E você pode ver que eles respondem direitinho. Tanto é que eles tinham na outra coisa uma estante cheia de brinquedos; agora não existe mais porque eu desisti de arrumar. Aí, aquelas bolinhas de brinquedo, eu tinha um lugarzinho lá que eu encaixava elas. Aí eu sempre perguntava pra eles quando eu entrava na sala: “Gente, cadê os meus brinquedos?” Aí, num minutinho, os três pegavam as caixas e achavam todos os brinquedos que eu falava que era meu e punham no lugar onde eu tinha costume de colocar. Aí eu falava pra eles: “Na hora que a gente quer brincar com os brinquedos, o que que a gente faz? A gente tira, brinca, brinca e volta pro lugar. Aí você sempre vai ter seus brinquedos ali, você não vai estragar seus brinquedos, quando você precisar vai ‘tar no lugar certo, você não tem que ficar procurando o brinquedo...” Então, durante muito tempo que eu estive na casa, eu fiz dessa forma. Eu sempre perguntava pelos “meus brinquedos”. Eu falava: “Cadê os brinquedos da tia?” E eles sabiam direitinho quais eram. Geralmente eram os pedagógicos, os de montar. Mas aí, quando eram as outras meninas, elas iam lá, brincava e deixava tudo esparramado. Aí no outro dia eu chegava e não sabia mais onde eles ‘tavam. Aí o que eu fazia na hora que eu entrava na sala de brinquedos? Em vez de brincar com eles eu falava: “Vamos procurar meus brinquedos.” Aí eles iam procurar e montar igualzinho eu montava; eles montava da mesma forma que eu montava. Então, quer dizer, pelo hábito deles verem eu fazendo todo dia, eles já sabiam que era daquela forma. E quando eu saía da sala na parte da manhã, ficava tudo ali. No outro dia quando eu chegava não tinha mais. Então quer dizer, eles sabiam que eles tinham que fazer isso mas só no meu horário. No horário delas, eles não têm que fazer aquilo; os brinquedos podem ficar do jeito que eles querem, do jeito bagunçado, entendeu? Eu acho importante pra eles você ensinar a criança a ser organizada. Aí, na hora de organizar dá pra ir perguntando: “Onde é que guardo isso aqui? E aquilo ali?” Então, ao mesmo tempo você vai ensinando pra eles.

P: Então, tudo que você está me falando que ensina pra eles só confirma que o seu trabalho vai além de só cuidar. Você mesma disse que percebe que em muitos momentos serve de modelo pras crianças, serve como referência de como organizar os brinquedos, de novas formas de brincar...

Rosa: É ... não que eu não acho que eu seja, mas não é da forma que eu queria, entendeu? Porque eu acho que aqui, se fossem duas pessoas só, seria muito mais fácil. É igual, por exemplo, no caso do Renato. O Renato é o único que a gente não consegue fazer dormir à tarde. Aí, você dá banho e põe pra dormir, e eu tenho que deixar ele por último, porque ele é mais difícil. Aí, na semana passada eu falei: “Renato, eu vou deixar você tomar banho na banheira se você for dormir depois, combinado?” Aí ele fica mudo, e eu falo: “Não, se você não falar combinado e não olhar pra mim, eu não vou combinar nada com você.” Aí ele olha e

fala: “Combinado.” Aí eu deixo ele lá na banheira de molho, meia hora brincando com os brinquedos. E ele canta e brinca até! Enquanto isso os outros dormem. Aí quando eu vou tirar ele, eu ponho ele no quarto pra dormir. Só que ele não consegue dormir, não adianta. Aí, essa semana eu deixei ele no quarto pra ele dormir, e chegou a menina da tarde. Ela foi no quarto e abriu a porta. No que ela abriu, ele levantou da cama e saiu correndo. Eu ainda tava lá na sala e quando ele chegou eu falei: “Renato, você ainda não dormiu?” E ele me olhou e falou: “Tia, cê ainda tá aqui?” E correu pro quarto. Então, quer dizer, no meu horário eles faz as coisas que eu quero, no horário da outra faz as coisas que a outra quer. Então, é difícil você cobrar alguma coisa dessas crianças dessa forma. Você tem que ter quantas personalidades diferentes? Pra cada tia que fica com eles, eles agem de uma forma. De certa forma, eu sei que eles tão aprendendo com isso também, mas eu não acho certo. Eu acho que a gente tinha que seguir mais ou menos o mesmo padrão. Porque a gente sabe que, por exemplo, hoje eu tô mas amanhã eu não posso ‘tar aqui. Aí, além deles terem que acostumar com outra pessoa, com outro ritmo, eu acho que a personalidade deles fica difícil pra ser formada, porque eu acho que a criança cria sua personalidade de acordo com o que ela se espelha. É igual nossos filhos, é igual meu filho. Eu posso até ensinar alguma coisa errada pro meu filho, mas ele sabe que a referência dele sou eu, ele não vai ficar confuso.

P: Tem mais alguma coisa que você assinalou e que acha importante a gente discutir?

Rosa: Não, eu acho que é como eu te falei; eu acho que deu pra gente ver, né, a forma que a gente lida com as crianças e as coisas erradas que a gente fala pra elas no dia-a-dia.

P: Então agora eu vou falar de algumas coisas interessantes que eu percebi e que eu quero discutir com você... Se a gente for pensar nessa brincadeira que aconteceu na filmagem, começou de um jeito e de repente foi tomando um rumo que talvez nem tenha sido o que você imaginava no começo, mas novas coisas foram surgindo à medida que os meninos brincavam. E aí eu me lembrei de uma coisa que você falou na primeira entrevista, relacionando aprendizagem com brincadeira, que foi assim: você disse que “tem muitas coisas que a criança aprende brincando.” Você acha que nesses 20 minutos de brincadeira com as crianças houve aprendizagem?

Rosa: Eu acho que houve aprendizagem. Um exemplo é a palavra “coube”. Eu sei que não é uma palavra que a gente fala no dia-a-dia, mas se você falar a palavra certa em um dia, quando eles ouvirem aquela palavra de novo, eles podem lembrar. Eles podem não ter aprendido naquela hora, mas eles ouviram, e aquilo ali fica gravado. Igual, por exemplo, o cercadinho, a gente falou de visita, de como visitar... Teve uma hora também que o Renato falou alto e eu pedi pra ele falar mais baixo. Na hora que ele não quis dividir o brinquedo e eu falei pra ele: “Cê devolve os brinquedos?” Quer dizer, você ta ensinando a dividir. Então, eu acho que qualquer brincadeira que ce faça, da maneira como a gente faz aqui, de tar brincando e observando e corrigindo, você acaba passando algo mais. E você corrige também. Nessa filmagem, houve vários momentos. Eu acredito que houve vários. Pra você ver, né, na forma como eu falei pra eles que tem guardar os brinquedos, que eles não podem guardar misturados... Teve vários momentozinhos que eu não me lembro agora, mas que eu acho que serve como aprendizado.

P: Naqueles momentos em que vocês estavam conversando sobre os cercadinhos e que você falava assim: “Tem que ver o tamanho, tem que ver se cabe, ...”

Rosa: (Interrompe minha fala e diz:) É, isso também é uma forma de aprendizagem. Então, por exemplo, o leãozinho que eles tavam usando lá; o leão é grande, não ia caber num cercadinho pequenininho, né? Então eu falei que tinha que fazer um cercado maior. E também eu falei que eles não podiam ficar trancados, que ia precisar da portinha pra eles poder sair. Então eu acho que isso também é uma forma de aprendizado, bater na portinha pra poder entrar... Mas também, cada um entende de uma forma. Eu falava uma coisa pra um, o outro já falava outra. Porque cada um é diferente. Pra você ver, o Luan praticamente não brincou

nada; ele ficou ali mais observando e distraído com aquele bichinho que ele queria colocar dentro do carrinho. Mas ele ficou o tempo inteiro observando o tamanho do cercadinho que o outro tava fazendo, ele ficou mais como expectador, só olhando.

P: Você acha que ele ficou mais como expectador de quem?

Rosa: Do Renato, sem dúvida. Porque eu acho que o Renato, por ele ser o mais velho, ele é o líder. E não só por causa da idade, porque a diferença entre eles é pequena. Mas eu acho que é por causa do jeito que ele é. Ele é uma criança mais dinâmica, mais agressiva, mais autoritária, então os meninos se espelham muito nele. E os bebês também demonstram isso; eles sabem que ele é o mais velho, que ele é o que puxa os outros.

P: Como você disse, aqui na casa as crianças de diferentes idades ficam juntas nos grupos, nas atividades, como por exemplo o grupo dos meninos que têm de 3 a 5 anos. O que você acha disso?

Rosa: Eu acho que a convivência dos pequenos com os maiores tem que haver. Eu acho que isso faz parte até do convívio social que eles têm que ter. Mas eu acho que pra gente educar, se eles forem mais ou menos da mesma faixa etária de idade é melhor. Eu tiro essa conclusão por quando tinha os outros. Por exemplo, o Bruno quando tava na outra casa gostava muito de televisão, mas na hora que eu punha os pequenos junto na sala, ele não gostava, ele ficava agressivo, ele batia porque os pequenos atrapalhavam ele. Então eu acho que na mesma faixa etária as brincadeiras são mais ou menos parecidas; existe sim os que são exceção. Igual o Renato, o Renato hoje ta gostando muito de televisão; aí na hora que você põe os bebês lá ele fica falando que os bebês tão fazendo barulho, ele quer botar a televisão no último volume, porque ta atrapalhando ele ver.

P: Quando você falou assim “O Renato, por ser o mais velho, puxa os meninos”. O que você quis dizer com “puxa”?

Rosa: Eu acho assim, que os meninos tentam fazer tudo o que ele faz. É assim, por exemplo, se o Renato bate com uma coisa ali o outro vai e bate também. Porque ele é o mais velho, todo mundo se espelha mais nele. E se você trabalha por exemplo com a mesma faixa etária, com as crianças tendo mais ou menos as mesmas atitudes, você não vai ter como se fosse um líder. Mas sempre no grupo tem o que sobressai mais, né? E eu acho que aqui na casa é o Renato por ser o mais velho. Entre os pequenininhos é diferente porque todos são bebezinhos e têm a mesma faixa etária e as mesmas atitudes; fica tudo ali, junto.

P: Existe um teórico chamado Vygotsky, que eu estou usando para analisar os dados da minha pesquisa. Ele diz que as crianças menores podem ter muitos benefícios quando participam de atividades junto com crianças mais velhas ou mais experientes. O que você acha disso?

Rosa: Eu concordo em partes com essa opinião. Eu trabalhei muito tempo em escolinha e eu acho que quando tem uma criança mais velha, eles se espelham e vão seguindo. Mas eu acho que isso depende do tipo de espelho que você tem nessa pessoa mais velha. Por exemplo, na minha casa eu to vivendo um problema com meu filho que convive com um primo adolescente que é muito custoso, dá muito trabalho. Nesse caso, a influência dele pro meu filho é ruim, porque meu filho ta passando a fazer tudo o que o outro faz.

P: E nesse caso, quem você acha que pode intermediar isso?

Rosa: Lá eu sei que sou eu. Agora, aqui é mais difícil. Agora que ficaram só os três ficou um pouco mais fácil porque eles são mais ou menos da mesma faixa etária. Então, vamos supor, o Renato quer um brinquedo e não quer dividir. Aí eu falo: “Então não brinca. Ou você divide ou você não brinca.” Agora o Renato para os bebês não faz muita diferença, porque eles não tão naquela fase de ficar imitando os mais velhos ainda, porque são muito bebês ainda, quer dizer, na faixa de no máximo 1 ano e 8 meses. Os outros têm mais de três anos. Agora, quando tinha o Bruno de sete e os outros de dois, aí sim, aquele de dois tenta se espelhar no de sete. Agora em casa, com irmãos é diferente. Em casa, o mais novo quer fazer

a tarefa igual a do mais velho, ele aprende a tomar o banho junto com o mais velho, entendeu? Eu acho que aí sim ajuda. Mas eu não concordo que seja em todas as áreas não. Eu concordo apenas em partes.

P: Voltando um pouco ao que você me disse antes sobre a sua participação na brincadeira, você estava falando que muitas vezes você fica dividida entre brincar com as crianças e organizar os brinquedos. E vendo a filmagem, eu percebi que você estava perto mas não estava “por inteiro” com as crianças. Como você acha que seria esse momento se você pudesse estar mais voltada para a brincadeira?

Rosa: Eu acho que o rendimento seria muito melhor da parte da educadora, porque aí eu poderia brincar junto com eles e ao mesmo tempo ensinar as coisas, interagir. Os meninos de hoje, não só os daqui, se você brinca com eles da forma que eles querem, sentar o chão, brincar de faz-de-conta e fazer de conta que você tá mesmo junto com eles é muito melhor, porque dessa forma você pode ensinar as coisas pra eles brincando. É muito mais fácil do que ficar debatendo com eles, por exemplo na hora do “coube” e do “cabeu”. Eu debati com o Renato corrigindo. Mas se eu tivesse falando com ele na brincadeira, era muito mais fácil dele assimilar se for em forma de brincadeira. Eles aprendem muito mais em forma de brincadeira. Então eu acho que se eu não precisasse ficar dividida entre brincar e organizar os brinquedos, seria um momento mais rico tanto pra mim quanto pra eles.

P: Na sua fala, uma coisa que fica muito forte é o seu conflito entre brincar com as crianças e manter a sala e os brinquedos organizados. Pensando nisso, você acha que existe alguma forma de você envolver as crianças nessa organização através da brincadeira?

Rosa: Eu já fiz muito isso com eles. Eu falava assim: “Gente, ó, tá muito bagunçado.” Então, antes da gente brincar eu falava por exemplo pra gente separar os vermelhos, porque desse jeito eu já ia trabalhando com eles também alguma coisa com eles e brincando. Só que isso não prende eles na brincadeira, porque eles falam assim: “Ah, eu não quero guardar. Eu não quero arrumar.” Aí, se eles pegam uma peça de montar, no meio do que eles estão arrumando, eles já querem montar. Aí eles começam a montar e não separam. Aí, na hora que eles estão montando e falta alguma peça, igual na filmagem faltou a portinha da casinha do Renato, ele começa a se debater, chorando porque não achou a peça. Aí eles falam: “Tia, acha essa pra mim porque eu não achei nas peças.” É isso que acaba acontecendo, entendeu? E se tiver tudo separadinho, aí eles não precisam gastar tempo pra procurar as peças e depois montar. Aí eles simplesmente já entram na brincadeira. Então, se tiver um recipiente certo pra guardar só aquele determinado tipo de peça, separadinho, aí num minutinho eles guardam. Aí eles não tem preguiça de guardar. Mas se for um monte brinquedo, com várias formas diferentes, eles começam a separar e logo se distraem com outras coisas, e aí aquilo que eu queria que era a intenção de separar os brinquedos, já ficou de lado. Então, eu já tentei fazer isso várias vezes com eles, mas não dá muito certo. Então, quando eu te falo que eu vejo sucesso nas coisas que eu fazia, foi depois de várias tentativas, de várias formas diferentes pra chegar ali. E no começo, você arruma sempre sozinha, você faz sempre sozinha, até eles verem que todo dia vai topar com aqueles mesmos brinquedos ali. Porque tem uns brinquedos que a gente deixa separado, que são os brinquedos quebrados, ou aqueles que a gente quase não utiliza, aqueles que eles não precisam se concentrar pra poder brincar. Os de montar, eles vão ter que se concentrar pra poder brincar, pra poder usar a criatividade. Aconteceu uma vez de sumir as rodinhas que a gente usava pra montar carrinho. Antes de sumir, eu sempre dava duas rodinhas pra cada um. Mas, depois não tinha mais jeito de dar um tanto pra cada. Então, a gente teve que inventar outra maneira de montar que não precisasse de tantas rodinhas; aí a gente foi montar robozinho.

P: Então vocês criaram juntos uma outra estratégia pra não precisar das rodinhas.

Rosa: É, e aqui sempre ta acontecendo isso. Duas pecinhas que a gente usa pra fazer os robozinhos também sumiram. Então, o que eu tive que fazer? Eu tive que dividir; cada dia dois brincam com o robzinho. Quer dizer, dessa forma eles aprendiam a dividir também. Por isso que eu acho que se você trabalha dessa forma, aos poucos você vai tendo seus objetivos alcançados, mas é a longo prazo. Porque de manhã você faz isso, à tarde você chega ta tudo quebrado.

P: Você percebe, em algum momento da brincadeira das crianças, algum sentimento que elas demonstram que pode estar ligado à situação em que elas se encontram, de estar longe da família, longe de casa?

Rosa: Eu acho muito estranho essa crianças daqui porque nunca tocaram no assunto de pai, de mãe. É igual nessa brincadeira; o cercadinho que eles tavam fazendo pro animal é a casinha dele. Mas aqui na casa os meninos nunca comentam. Igual o Renato a gente sabe que ele tem irmão, o Luan sabe que tem irmã, mas eles nunca comentam. Um dia, a gente tava brincando e o Luan comentou que a mãe dele trouxe não sei o quê pra ele. Eles nunca comentam nada nesse sentido, e eu procuro também não comentar porque eu não sei até que ponto abordar esse assunto, falar sobre isso. Porque a gente sabe que aqui eles não têm pai e não têm mãe. As meninas levaram eles pra casa no final do ano e falavam: “Ah, vem com a mamãe.” Eu não sou de acordo com isso, porque eles sabem que a realidade não é essa. Então eu vou ficar falando que eu sou a mãe, amanhã eu saio daqui do abrigo e eles vão pensar: “Ué, cadê a minha mãe?” E de novo, né, “Cadê a minha mãe de novo?” A irmã do Luan ta lá internada na Medicina, todo mundo sabe. Mas eu vejo as meninas chegarem de lá, quando estão na escala do hospital, falando pro Luan: “Ah, eu vi a sua irmã.” Eu nunca falei isso porque ele nunca comentou da irmã. Eu nem sei se ele lembra que tem uma irmã. Eu sei que ele lembra da mãe porque ele falou um dia que a mãe trouxe um negócio pra ele aqui. Mas quando eu escuto isso da parte dele, eu não levo o assunto pra frente porque eu não sei como abordar. E eu já acho o estado deles aqui muito sofrido, porque aqui cada dia é uma pessoa que manda, cada dia é uma pessoa que dá ordem, entendeu? Então eu não sei sinceramente que ponto abordar com eles. Eu acho eles até meio insensíveis, porque eu nunca vi eles comentando nada. Eu não sinto vínculo com pai e mãe da parte deles. Às vezes eles quer beijar a gente, eles quer abraçar, mas eu não sinto que é aquele carinho materno, paterno, de afetividade. Todo dia na hora que eu vou embora eles querem me beijar. Mas, se lês vê que eu to de moto, eles querem ir lá de fora comigo, mas eu vejo que não é por causa de mim. É por causa da moto, que eles querem subir na moto, o interesse é outro. Por isso que eu não vejo afetividade neles.

P: E como é isso na brincadeira? Isso aparece de alguma forma?

Rosa: Eu acho que na brincadeira eles são mais afetivos. Quando a gente brinca, por exemplo, de fazer os bonequinhos dormir, eles pegam no colo, eles ninam, cantam musiquinha de ninar, fazem de conta que tão dando mamadeira; aí eu sinto afetividade sim por aqueles bichinhos que eles tão brincando ali. Eu sei que a brincadeira pra eles nesse momento é importante. É por isso que eu falo que se eu pudesse trabalhar da forma que eu acho que é certa, eu ia resultados como eu queria. Só que a gente chega aqui e a realidade é outra; então não adianta. Eu tinha muita vontade de ... por exemplo, eu acho que de todos os que passaram pelo abrigo desde que eu estou aqui, pra mim o Renato é o mais agressivo de todos, mas engraçado... se fosse pra eu adotar uma criança daqui eu ia querer adotar ele, porque eu acho que ele é o mais assim ... não sei... ele nunca falou de pai, nunca falou de mãe. É muito difícil ele fazer carinho nos bichinhos, mas de vez em quando ele faz. Quando some alguma coisa dele, a primeira coisa que ele faz é querer bater; mas com os bebês, às vezes eles tão chorando ele chega e balança o carrinho dos bebês. E eu percebo uma afetividade com os bebês nessa hora. Aí eu falo: “Renato, ce ta ajudando a titia?” Aí quando eu falo isso ele quer pegar os bebês, e eu percebo que alguma coisa estimula ele a ter essa atitude.

P: Bem, pra gente terminar, o que você achou desse processo de brincar com as crianças, ler a transcrição da brincadeira e agora conversar sobre alguns pontos importantes daquele momento e refletir sobre a sua prática aqui no abrigo?

Rosa: Foi o que eu te falei no início. Deu pra eu perceber que a gente fala muito errado pra eles, e eu sei que a gente tem mania de falar errado, tem esses vícios de linguagem, mas eu acho que se a gente procurar falar corretamente, não só porque eles são crianças como são, mas até com os filhos da gente em casa, a gente evitava muita coisa que eles podem aprender errado. E também eu acho que se a gente tivesse mais tempo pra poder brincar com as crianças, ao invés de ficar só arrumando. A gente viu que lá na filmagem a gente fica o tempo inteiro arrumando, e praticamente não senta pra brincar. Mas é porque eu me preocupo com as duas partes. Pode ser que tem outras educadoras que sentam lá e só brinca. Eu não; eu já fico preocupada com todas as partes ao mesmo tempo. Eu acho que isso é uma coisa que poderia corrigir também: na hora de brincar, somente brincar; na hora de conversar, procurar falar corretamente. Eu acho que, pelo que a gente viu na fita a gente poderia melhorar nessa parte.