



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Tecnologia e Ciências

Escola Superior de Desenho Industrial

Letícia Torres da Silva

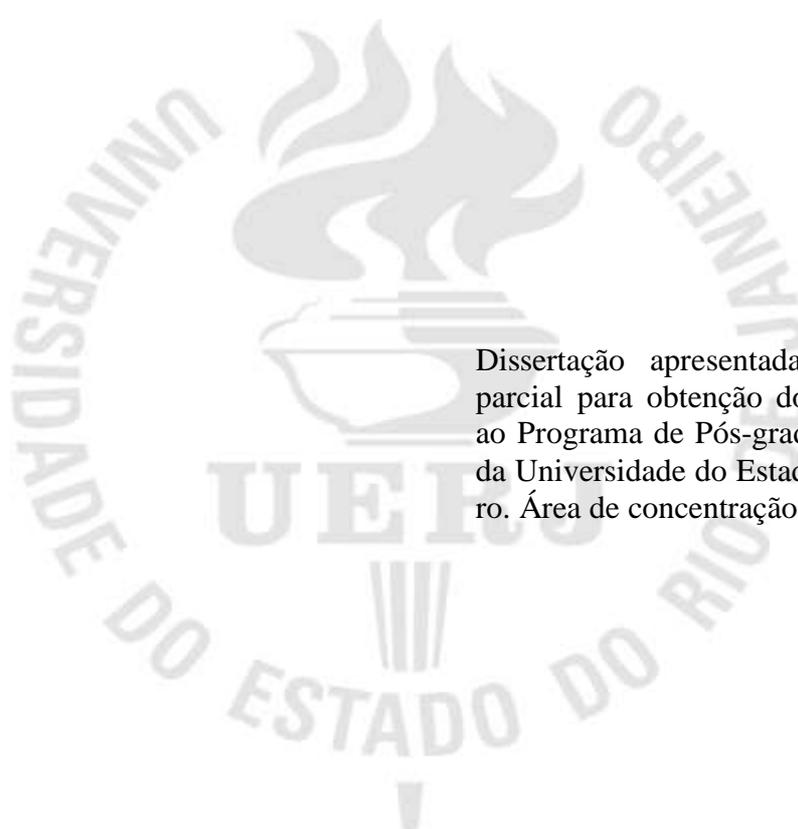
**A construção do brincar:
atividades lúdicas para crianças em instituições de acolhimento a partir da
teoria das habilidades**

Rio de Janeiro

2022

Letícia Torres da Silva

**A construção do brincar:
atividades lúdicas para crianças em instituições de acolhimento
a partir da teoria das habilidades**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Design.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ligia Maria Sampaio de Medeiros

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC/G

S586 Silva, Letícia Torres da

A construção do brincar: atividades lúdicas para crianças em instituições de acolhimento a partir da teoria das habilidades / Letícia Torres da Silva. – 2022.

136 f.: il.

Orientadora: Ligia Maria Sampaio de Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola Superior em Desenho Industrial.

1. Desenho industrial - Teses. 2. Crianças - Recreação - Teses. 3. Habilidades sociais em crianças - Teses. I. Medeiros, Ligia Maria Sampaio de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Escola Superior em Desenho Industrial. III. Título.

CDU 7.05-053.2

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Letícia Torres da Silva

**A construção do brincar:
atividades lúdicas para crianças em instituições de acolhimento
a partir da teoria das habilidades**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-graduação em Design, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Área de concen-
tração: Design

Aprovada em 05 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Ligia Maria Sampaio de Medeiros (Orientadora)
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof. Dr. Sydney Fernandes de Freitas
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof.^a Dra. Fernanda do Nascimento Maia
Fundação Oswaldo Cruz

Prof. Dr. Wandyr Hagge Siqueira
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof.^a Dra. Cristine Nogueira Nunes
Pontifícia Universidade Católica

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Com todo o meu amor, a todas as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, em especial, às que eu sempre chamei de minhas.

Agradeço imensamente:

À minha orientadora Ligia de Medeiros, que provavelmente foi uma das orientadoras mais compreensivas da face da Terra, além de sempre acreditar no meu potencial, mesmo quando eu duvidava dele;

Ao professor Sydney Freitas, pela disciplina de Métodos Qualitativos, que foi um dos motivos que manteve minha cabeça acima d'água nos primeiros meses de mestrado e isolamento social, em que nada se sabia e eu me sentia tão perdida;

Aos professores André Ribeiro e André Monat, que também foram essenciais para a construção do meu curso e deste mestrado;

Ao professor Wandyr Hagge, pelo apoio e amizade em todos os momentos;

A todos os professores do programa, pela dedicação colocada em cada aula, em cada momento;

À minha banca de qualificação, por toda a colaboração, que me permitiu repensar muitas coisas, acrescentar outras e, espero, melhorar não somente a minha pesquisa, mas o meu jeito de ser e trabalhar;

Aos meus colegas de estudo, tanto os mestrandos quanto doutorandos. Não importou a fase do trabalho de vocês em que eu os conheci, eu sempre recebi um sorriso amigo e um motivo para continuar;

À Heloisa Torres, pelas risadas, pelas ideias, pelas brigas, pelos abraços, pelo companheirismo, pelos chocolates, pelas conversas, por absolutamente tudo, mas, principalmente, pela benção de seguir o meu caminho, independente de como ele se pareça;

Ao Olavo Neto, *in memoriam*, por todos os ensinamentos.

À Clarissa Torres, pelo companheirismo que continuamos construindo e por estar sempre aberta a descobrir as minhas maluquices;

Ao Rodrigo Burgos, porque a sua entrada na minha vida (nas nossas vidas) trouxe coisas incríveis pelas quais eu nunca vou poder agradecer de verdade;

Ao Francisco Lobo Burgos, pelo seu sorriso, por me chamar pra sentar do seu lado, e, principalmente, por saber (e me lembrar) que “a xixia vai ficar bem”;

À Marina Bigio, pelo apoio, pelos áudios (ouvidos ou não), pela casa emprestada, pelas risadas e por ser aquela com quem eu sei que posso contar em todos os momentos;

À Helena Burgos, pelo apoio, carinho e sorrisos constantes;

Ao Daniel Eira, pelo encorajamento e suporte, por estar presente mesmo distante e por todo o cuidado;

À Fernanda Vaciloto, pelas referências à batata, pelas muitas fotos e, principalmente, pelo carinho e apoio;

À Luciana Keller, cujo trabalho foi grande fonte de inspiração e, principalmente, por ser minha “fada madrinha” do mestrado;

Ao Alexandre Najjar, pela ajuda essencial na organização dos muitos “pedaços” que construíram este trabalho;

À Luiza Beck, por ser uma grande amiga, colaboradora, líder de torcida e tantas outras coisas que nem dão para contar;

À Juliana Medeiros, pela presença silenciosa. O seu carinho é sentido daqui, garanto;

Ao Felipe Félix, por todas as risadas, passeios e pelas nossas muitas letras.

À Sarah Huber, por já saber coisas sobre mim, mesmo antes de eu as contar;

À Chaiane Bitelo, por sempre me trazer um sorriso e por ser uma inspiração;

Ao Gabriel Borges, pela sinceridade com a qual eu sempre pude contar;

Ao Erick Araujo, pelo companheirismo e pelas risadas;

À Grassine, por estar na calçada ao lado;

À Vanessa Bernardes, por ser sempre uma boa surpresa e um ponto de cor;

À Valeria Gerbatin, pelo apoio, pelos puxões de orelha e por todos os livros;

À Thamara Rodrigues, pelo espaço seguro em que eu tive possibilidade de expressar tudo o que foi necessário e por todas as contribuições essenciais feitas a este estudo;

À Mariana Borgeth, por embarcar comigo nessa jornada;

À equipe da secretaria da pós, Anna Teresa Penalber e Raquel Fernandes, que pacientemente lidaram com a minha confusão todas as vezes que foi necessário e por sempre colaborarem com o funcionamento da pós.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, apoio indispensável para o ato de fazer ciência no país.

A raiz dos seres humanos são as crianças.

Laura Gutman

RESUMO

SILVA, Letícia Torres. *A construção do brincar: atividades lúdicas para crianças em instituições de acolhimento a partir da teoria das habilidades*. 2022. 136 f. Dissertação. (Mestrado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Historicamente, crianças em situação de vulnerabilidade ocupam um lugar de marginalização social. Essa condição causa inúmeros desentendimentos e, por anos, acreditou-se que o melhor a se fazer era esconder essas crianças. Com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Brasil, as diretrizes de cuidado mudaram. No entanto, as instituições ainda passam por um período de transição, o que resulta em contradições dentro do sistema, que se baseiam em uma política perdida no meio do caminho entre “o que deve ser feito” e “o que era feito antes”, gerando uma grande falta de confiança das crianças em seus cuidadores. Esse panorama reflete no mau desenvolvimento das habilidades sociais durante a infância, e pode causar desequilíbrios durante o crescimento e a fase adulta. O estudo de design voltado para crianças, em especial das principais oportunidades de design em busca de estimular o desenvolvimento das habilidades sociais, focou-se na oferta de atividades lúdicas capazes de proporcionar ferramentas para crianças e cuidadores. A partir disso, este estudo tenciona estruturar um sistema de dinâmicas em conjunto com recomendações para desenvolvimento de atividades lúdicas para aprimorar e desenvolver as habilidades sociais em crianças em situação de acolhimento institucional, nas idades de 8 a 10 anos.

Palavras-chave: Design voltado para crianças. Acolhimento institucional. Habilidades sociais. Atividades lúdicas. Design de experiência.

ABSTRACT

SILVA, Letícia Torres. *The construction of play: playful activities for children in institutional care based on the theory of skills*. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Historically, children in vulnerable situations occupy a place of social marginalization. This condition has caused numerous misconceptions and, for years, it was believed that to hide these children was the appropriate course of action. With the implementation of the Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), in Brazil, care guidelines have changed. However, institutions are still going through a transition period, which results in contradictions within the system, which are based on a lost policy halfway between “what should be done” and “what was done before”, producing a great lack of trust of children in their caregivers. This scenario reflects the poor development of social skills during childhood, which can cause instability during growth and adulthood. The study of child-oriented design, in particular the main design opportunities in search of stimulating the development of social skills, focus on offering playful activities capable of providing tools for children and caregivers. Accordingly, this study intends to structure a system of activities along with recommendations for the development of playful activities to improve and develop social skills in children in institutional care, aged 8 to 10 years.

Keywords: Child-oriented design. Institutional care. Social skills. Playful activities. Experience design.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Padre Manuel da Nóbrega catequizando os nativos.....	22
Figura 2 –	Padre José de Anchieta catequizando os nativos.....	22
Figura 3 –	Gravura do séc. XIX de mulher colocando bebê na Roda.....	23
Figura 4 –	Crianças na varanda do Azilo dos Expostos.....	23
Figura 5 –	Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro.....	25
Figura 6 –	Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.....	26
Figura 7 –	Grupo de crianças empregadas na Fábrica Bangu, no Rio de Janeiro, em 1893.	27
Figura 8 –	FAETEC de Quintino, a antiga Escola XV de Novembro.....	29
Figura 9 –	Uma das instituições em convênio com a Funabem.....	31
Figura 10 –	Salão da Assembleia Geral da ONU durante a Convenção sobre os Direitos da Criança.....	33
Figura 11 –	Jornal de 1990, anunciando o Estatuto da Criança e do Adolescente.....	34
Figura 12 –	Charge Os Santos – Episódio 28: O bronze do Camilo.....	35
Figura 13 –	Representação visual demonstrando as influências externas ou ambientais.....	53
Figura 14 –	Representação visual demonstrando as influências internas ou orgânicas.....	54
Figura 15 –	Livro de pano.....	57
Figura 16 –	Livro de banho.....	57
Figura 17 –	Como é bonito o pé do Igor.....	57
Figura 18 –	E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas.....	57
Figura 19 –	Bisa Bia, Bisa Bel.....	57
Figura 20 –	Um barril de risadas um Vale de lágrimas.....	57
Figura 21 –	Diagrama de Gielen.....	73
Figura 22 –	Escadaria para acessar o abrigo institucional.....	82
Figura 23 –	Oratório no topo das escadas.....	82
Figura 24 –	Trança embutida.....	94
Figura 25 –	Unhas pintadas.....	94
Figura 26 –	Pulseira.....	95
Figura 27 –	Barco de papel.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância.....	62
Tabela 2 –	CrITÉrios para seleÇão de materiais.....	97
Tabela 3 –	AplicaÇão da tabela 2 a partir da habilidade social de autocontrole e expressi- vidade emocional.....	98
Tabela 4 –	Montagem de dinâmicas.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT –	Consolidação das Leis Trabalhistas
ECA –	Estatuto da criança e do adolescente
Funabem –	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
HSE –	Habilidades Sociais Educativas
IPEA –	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA –	Legião Brasileira de Assistência
MDS –	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ONU –	Organização das Nações Unidas
PNBEM –	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
SAM –	Serviço de Assistência ao Menor
SEDH –	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
TICs –	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PROPÓSITO E DESIGN: O SUCESSO É INEVITÁVEL	16
1 INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO NO BRASIL	21
1.1 Histórico da institucionalização brasileira	21
1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).....	37
1.3 A institucionalização ideal	38
1.4 A institucionalização real	39
1.5 A visão de dentro dos muros	42
2 TEORIA DE APRENDER BRINCANDO E A TEORIA DAS HABILIDADES	47
2.1 As relações de confiança.....	47
2.2 Mediadores de relações	55
2.3 O brincar e a realidade	58
2.4 As habilidades sociais educacionais	60
2.4.1 <u>Não somente “por favor e obrigado”</u>	62
3 PROJETANDO PARA CRIANÇAS	71
3.1 Conceitos.....	71
3.2 O design pelas lentes das habilidades sociais.....	74
4 O DIÁRIO DE CAMPO COMO MEMÓRIA, IDEIAS E PROPÓSITO	78
4.1 O método do diário de campo não intencional	78
4.2 As instalações – como pouco mudou.....	81
4.3 A “tia” enquanto entidade que permanece ou quem cuida das cuidadoras?	86
4.4 Quem eram as crianças que eu conheci?	89
4.5 As relações – lidando com experiências.....	92
5 CONTRIBUIÇÃO	97
5.1 Habilidades como ponto de partida	97
5.2 Definição de público	99
5.3 As dinâmicas.....	103
5.4 Dinâmicas como sistema	105
5.4.1 <u>Autocontrole e expressividade emocional</u>	106
5.4.2 <u>Civildade</u>	107
5.4.3 <u>Empatia</u>	108
5.4.4 <u>Assertividade</u>	109

5.4.5 <u>Fazer amizades</u>	110
5.4.6 <u>Solução de problemas interpessoais</u>	111
5.4.7 <u>Habilidades sociais acadêmicas</u>	112
5.5 Montagem das dinâmicas	113
5.6 Metodologia e recomendações	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
“AO INFINITO E ALÉM”	118
REFERÊNCIAS	121
GLOSSÁRIO	125
ANEXO A - Tabela de semelhantes por classes de habilidades sociais.....	126
ANEXO B - Critérios para análise de atividades e materiais.....	128
ANEXO C - Possibilidades de atividades por habilidade social.....	132
ANEXO D - Tabela de organização de dinâmicas.....	134

INTRODUÇÃO

PROPÓSITO E DESIGN: O SUCESSO É INEVITÁVEL

Este estudo é resultado de desejos e sonhos muito pessoais. Nasceu do entendimento de que eu não preciso distanciar meus valores do meu trabalho de designer. Pelo contrário. “Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 77). É a paixão e o amor que fazem deste o início de um caminho para criar um trabalho que esteja de acordo com os meus valores, portanto, não seria possível começar de nenhuma outra forma senão falando de mim.

Sempre gostei de crianças. As histórias da minha infância relatam uma menina que fazia a árvore genealógica dos filhos: “Quem vai ser a avó dos meus filhos?”; “E quem vai ser o tio dos meus filhos?”; “E quem vai ser a mãe dos meus filhos?”. Eu podia não entender de graus de parentesco, mas eu já tinha certeza de que eu teria filhos. No plural. E esse plural, com o tempo, passou a ser um plural indefinido, proveniente do propósito de adotar crianças e de todas as variáveis que essa ação permite (quantas, como, quando, com que idade, terão ou não irmãos). Ser mãe sempre foi parte do plano, parte da minha história, mesmo que ainda não escrita.

E é por história, então, que iniciamos esse caminho. Foi importante remontar o histórico da institucionalização infantil no Brasil de modo a entender como chegamos à instituição que existe hoje. Um professor certa vez me disse que o alimento de um bom trabalho de mestrado são perguntas. E no primeiro capítulo eu saí em busca de responder: Como surgiram os espaços de acolhimento? Por quê? Como evoluíram ao longo do tempo? Quais são as especificações do acolhimento infantil? Qual é o propósito principal? Quem é o público? Como funcionam as engrenagens desse sistema complexo e multidisciplinar?

A fim de conhecer na prática o mundo de onde virão meus filhos, passei a frequentar uma instituição de acolhimento com regularidade durante o ano de conclusão do curso de graduação. Essa instituição abriga cerca de 15 crianças e adolescentes e está localizada em um bairro residencial da cidade do Rio de Janeiro. O espaço, no entanto, não possui aspecto de residência, pois já foi um hospital. Sua entrada fica escondida por um estacionamento e, ao fundo, uma escadaria conduz a uma construção com a imponência de uma igreja. As visitas aconteciam aos finais de semana e feriados e se davam em um salão que era também refeitório, além de, pela forma como ficavam organizadas as cadeiras, parecer servir para atividades como leitura ou escrita. Após a saída dos visitantes às 16h, as crianças e adolescentes eram preparados para jantar e pareciam seguir uma rotina regular.

Foi possível conhecer outros cômodos do abrigo para além da sala de visitação e constatar que, por ter sido concebido para o funcionamento de um hospital, o espaço é austero, possui estruturas de ferro, escadaria de mármore, elevador antigo, piso frio. As instalações, atualmente, estão mal conservadas. Faltam portas nos banheiros e segurança nas barreiras que deveriam limitar a circulação de crianças desacompanhadas. O berçário é cercado por uma meia parede de alvenaria e grade envidraçada em um padrão quadriculado, de modo que os visitantes veem os bebês através de pequenos quadrados de vidro.

Os quartos possuem a mesma estrutura de alvenaria com metal e vidro. Os armários de uso pessoal são escaninhos de metal, como os escolares ou corporativos. A sala de televisão ocupa um espaço pequeno, com dois sofás antigos e uma televisão de tubo com recepção ruim. Na parede atrás da televisão, há um vão que dá entrada ao banheiro sem portas, com vasos pequenos sem tampa e cabines (também sem portas) dos chuveiros.

Entrar nessas instituições pela primeira vez suscita sentimento de impotência, diante de tantas situações de desajuste e carências, diante do aparente caos, do barulho, da correria, da sobrecarga de estímulos aos quais somos expostos num único instante. São necessários alguns minutos de ajuste a esse novo ambiente, para entender que não estamos entrando somente num salão, estamos entrando no mundo imaginário infantil. A imaginação infantil é composta por uma sequência de processos internos delineados por Vigotski (2009, p. 36). O que a criança vê e ouve, as suas experiências, servem como material acumulado sobre o qual ela posteriormente construirá uma fantasia.

Segue-se um processo de dissociação e modificação desse material, desses conceitos. Para a criança poder criar, primeiro precisa desmontar sua interpretação da realidade, de modo que ela possa, então, reestruturá-la de formas diferentes. A modificação ou distorção, “baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhes correspondem” (VIGOTSKI, 2009, p. 36). Em outras palavras, as impressões externas não se “organizam inercialmente” no cérebro, elas suscitam processos individuais, que, a partir da ação dos fatores internos, são modificados (VIGOTSKI, 2009, p. 36 e 37).

A etapa seguinte que compõe a imaginação é a associação, a união dos elementos dissociados e modificados. Este processo “pode ocorrer em bases diferentes e assumir formas variadas: desde a união subjetiva de imagens à cientificamente objetiva” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). O último momento do “trabalho preliminar da imaginação” é a combinação de imagens individuais, sua organização num sistema para construir um quadro complexo. “Mas a atividade da imaginação criadora não para aqui. Como já destacamos, seu círculo completo é concluído quando se encarna ou se cristaliza em imagens externas” (VIGOTSKI, 2009, p. 39).

Tal encarnação é a atividade criativa em si, posto que o autor defende que a força dos seus impulsos torna a imaginação uma operação ativa, “transformadora daquilo em direção ao que a sua atividade se orienta” (VIGOTSKI, 2009, p. 58). Atividade não falta dentro e fora do salão de visitas. Repletas de imaginação e formas individuais de ver o mundo, as crianças acolhidas demonstram alegria, bom tratamento e se apresentam nas visitas com suas melhores roupas e cabelos arrumados. Elas se referem à escola como chata e, quando falam sobre aulas de artes marciais e ginástica rítmica, procuram mostrar as habilidades aprendidas.

Diante das dificuldades impostas pela pandemia e da conseqüente impossibilidade de realizar visitas à instituição de acolhimento, dediquei-me ao estudo da literatura existente sobre o assunto e à organização de um diário de campo, a partir dos apontamentos que fiz ao longo do tempo, de modo a torná-los válidos como método de pesquisa. Esse processo gerou os capítulos 2, 3 e 4, referentes aos estudos teóricos, tanto de psicologia infantil, quanto do design voltado para o brincar, e aos relatos selecionados do diário de campo considerados relevantes para que uma contribuição fosse possível e coerente com o caminho traçado por este estudo.

As instituições de acolhimento são consideradas responsáveis pelo bem-estar infantil, porque “a guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente” (CHIARELLI; PROCÓPIO; COLLOR, 1990, p.29). As crianças têm recebido cuidados físicos adequados. Cada vez mais existe atenção com alimentação, higiene, tratamento e prevenção de doenças e lazer, mas Guerra (2017, p. 27) aponta que os cuidados emocionais não podem ser negligenciados. Segundo a pesquisadora, essa atenção tem sido insuficiente “devido à massificação, despersonalização, burocratização do atendimento social e à distância emocional entre o cuidador habitual e a criança” (GUERRA, 2017, p. 27).

Cuidado emocional inclui o desenvolvimento das habilidades sociais responsáveis pela interação social, desde cumprimentar alguém a sentir e demonstrar empatia. Guerra (2017, p. 36 e 37) afirma que o desenvolvimento de habilidades sociais na infância previne a manifestação de condutas antissociais e de problemas comportamentais ao longo do crescimento.

A advertência da pesquisadora foi o mote para o estudo de artefatos educativos e lúdicos que auxiliem na formação da autonomia e das habilidades sociais das crianças em situação de acolhimento institucional. Durante a busca por produtos destinados a essas crianças e a seus cuidadores, ficou evidente a lacuna na oferta de itens e serviços direcionados a crianças que passam longos períodos da vida em abrigos ou hospitais. Dessa constatação, emergiu o objetivo desta pesquisa: **estruturar um sistema de dinâmicas em conjunto com recomendações para desenvolvimento de atividades lúdicas para aprimorar e desenvolver as ha-**

habilidades sociais em crianças em situação de acolhimento institucional, nas idades de 8 a 10 anos.

Para a melhor compreensão deste estudo, três termos precisam estar bem elucidados: jogo, brincar e brinquedo. A necessidade de definição resulta principalmente do fato de que os termos “jogo” e “brincar” possuem significados distintos de acordo com o contexto empregado. O professor Gilles Brougère, em seu livro “Jogo e Educação”, traz dois conceitos do primeiro verbete ao afirmar que:

Jogo é o que o vocábulo científico denomina “atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. [...] O jogo é também uma estrutura, um sistema de regras (*game* em inglês) que existe e subsiste de modo abstrato, independentemente dos jogadores, fora de sua realização concreta em um jogo entendido no primeiro sentido. (BROUGÈRE, 1995, p. 14)

Na citação, duas definições distintas são dadas para a mesma palavra, o que demonstra a confusão que pode ser feita ao não especificar qual a definição usada. Portanto, neste estudo, “brincar” refere-se a uma atividade lúdica automotivada caracterizada pela liberdade comportamental cujo propósito está contido na ação em si (BROUGÈRE, 1995, p. 14 e 15; GIELEN, 2010, p. 5). Dessa forma, “brincadeira”, por ser substantivo derivado do verbo brincar, possui sua definição atrelada à do verbo.

“Jogo” estabelece-se, então, como uma atividade com um conjunto de regras predefinidas e um objetivo claro (BROUGÈRE, 1995, p. 14), como por exemplo, vencer o adversário ou acumular mais pontos. Conseqüentemente, jogar é praticar tal atividade denominada jogo. Por fim, brinquedo constitui qualquer produto desenvolvido com o intuito de prover um jogo ou uma brincadeira (como exemplos de brinquedos: o jogo de damas possui um conjunto de regras, então é para ser jogado; e a boneca pode ser utilizada de diversas formas, portanto, é para se brincar).

A delimitação desses conceitos permitiu um entendimento mais claro sobre como o objetivo deste estudo poderia ser alcançado. Desse modo, no capítulo 5, são oferecidas atividades lúdicas no formato de jogos organizados em um sistema metodológico. Isso possibilita a dinamização, aumenta as possibilidades de aplicação do sistema, além de permitir que as recomendações sejam seguidas como um conjunto ou individualmente.

Possuo como lema de vida a frase “O sucesso é inevitável” e acredito que a contribuição deste estudo é um bom exemplo da minha crença. Quando eu comecei o mestrado, eu queria fazer um produto (eu sou de produto, repetia) e queria fazer visitas frequentes a campo e testes com inúmeros protótipos. Nada disso foi possível ou sequer ficou remotamente perto

de acontecer. No entanto, terminar esta dissertação com um sistema pronto para ser aplicado e testado, capaz de ser desdobrado em incontáveis outras pesquisas é a representação clara do meu lema: nada aconteceu como planejado, mas eu cheguei a um lugar que percebi ser exatamente onde gostaria de estar.

1 INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO NO BRASIL

Instituições de acolhimento para crianças desassistidas surgiram como iniciativas de caridade, em ordens religiosas, em decorrência de fatalidades, do abandono, e da pobreza. Neste capítulo, serão abordados os seguintes pontos: um histórico acompanhando a gradual incorporação do cuidado de crianças às funções do Estado; as modalidades legais que devem ser cumpridas hoje frente à criança e ao adolescente; como esses espaços funcionam em nossos dias e o perfil das crianças e dos adolescentes que frequentam instituições e suas perspectivas desses espaços.

1.1 Histórico da institucionalização brasileira

A narrativa começa a ser contada pela pesquisadora Ligia Leite, em seu livro *Meninos de Rua: A Infância Excluída no Brasil*, de 2001. Visto que a maioria das referências desta seção virá deste livro, colocaremos apenas a página nas citações curtas e manteremos o padrão para citações longas, de modo a evitar que o texto fique muito repetitivo. Quando passarmos a acrescentar autores, as referências voltarão ao padrão tradicional ABNT.

Em torno de **1550**, durante as missões jesuítas de colonização do Brasil, no trabalho de catequizar a população indígena e “salvar as suas almas” através do catolicismo, Padre Manuel da Nóbrega declarou que ““Por experiência vemos que por amor é muito dificultosa a conversão do índio, mas, como é gente servil, por medo fazem tudo’.” (p. 9). O missionário ainda encontrou dificuldade de se conectar com os nativos, devido à barreira linguística. Para resolver tal problema, juntamente com o Padre José de Anchieta, mandou vir de Portugal jovens órfãos. A proposta de ambos era de que, por sua pouca idade, os órfãos aprenderiam mais facilmente a linguagem dos curumins e seriam capazes de ensinar a eles o latim e os preceitos da cultura católica.

Quando os primeiros (10 ou 12) jovens vindos de Portugal, nas palavras de Padre Manuel, “assediados pelas índias”, fugiram com elas e tornaram a iniciativa um fracasso, eles também viraram os primeiros meninos de rua da história do Brasil. Culpando a índole dos rapazes, José de Anchieta tentou novamente, pedindo, dessa vez, jovens de bom caráter e com “boas qualidades” (p. 10). Nem todos os meninos enviados por Portugal “se perderam”, alguns cumpriram seu papel de catequizadores dos nativos. Esses foram denominados pelos jesuítas de “pequenos Jesus” e pregavam e oravam em língua nativa. Essa conquista, na visão

dos jesuítas, fazia com que eles acreditassem que “estavam cumprindo sua missão de educar os curumins nos princípios morais, espirituais e disciplinares da Igreja Católica, para que Portugal viesse a ter uma colônia submissa e ordeira” (p. 10).

Em **1551**, para abrigar os pequenos Jesus, foram criados os primeiros colégios internos do Brasil, com uma casa para meninas e outra para meninos, inaugurando o sistema de recolhimento de internato de crianças e adolescentes.



Figuras 1 e 2: Padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta (respectivamente) catequizando os nativos. Fontes 1 e 2 (respectivamente): Miranda, 2012 e Jesuítas, 2014.

As figuras 1 e 2 representam os jesuítas já mencionados, Padre Manuel da Nóbrega e Padre José de Anchieta, que trabalharam juntos no Brasil Colônia, até o falecimento do primeiro, em 1570. O Padre José de Anchieta foi canonizado em 2014, durante a Jornada Mundial da Juventude, devido a seu trabalho de catequização dos nativos brasileiros e é conhecido também como o “Apóstolo do Brasil”.

No entanto, em **1738**, havia um significativo aumento de crianças abandonadas morando nas ruas sendo noticiado na imprensa. É nesta época que se cria a Roda dos Expostos ou Casa da Roda. “Exposto é o adjetivo que define o que está à vista, aparente. No passado aplicava-se tanto para as crianças abandonadas nas ruas, pelas famílias, quanto para as órfãs” (p. 10). A Casa da Roda – instituição criada na Europa no século XVII – funcionava como asilo para crianças abandonadas ou órfãs e era mantida pela Santa Casa de Misericórdia. O que dava à Casa esse nome e representava o diferencial da instituição era a forma como as crianças eram entregues: eram deixadas, principalmente à noite, em uma caixa giratória insta-

lada na parede do edifício, de modo que a identidade do entregador ficasse anônima. Havia também uma campainha para que uma ama fosse alertada da chegada do novo “exposto” na Roda e fosse buscá-lo.

Em poucos anos, a instituição se espalhou por todo o Brasil, com o objetivo central de salvar a vida dessas crianças que, sem esse acolhimento, seriam abandonadas em portas de casas e igrejas. Após o acolhimento, as crianças eram preparadas para adoção e só poderiam ficar na Casa bebês e crianças até os 7 anos. Após essa idade, as crianças que não fossem adotadas eram removidas para outros locais. Pela natureza incógnita de quem deixava a criança na Roda, o público desse espaço era composto principalmente por órfãos, crianças de famílias muito miseráveis, filhos repudiados de mães adúlteras ou de mulheres que não podiam assumir publicamente a criança – em outras palavras, os “filhos proibidos”. Além deles, muitas mães escravizadas deixavam seus filhos lá, na expectativa de que eles crescessem livres.



Figuras 3 e 4: Gravura do séc. XIX de mulher colocando bebê na Roda e Crianças na varanda do Asilo dos Expostos, respectivamente.

Fontes 3 e 4 (respectivamente): Ribeiro, 2017 e Acervo Museu do Futebol | Coleção Museu Santa Casa de São Paulo, 2004.

A figura 3 acima demonstra o funcionamento da roda, além de exprimir o estigma social do espaço na fisionomia da mulher ao deixar o bebê. Já a figura 4 mostra a quantidade de crianças assistidas pela Roda. Eram deixadas em média 920 crianças por ano nesses espaços, sendo sabido que a grande maioria não sobreviveria.

Durante o Segundo Reinado, a partir de **1869**, com a expectativa da Lei do Ventre Livre, que foi promulgada dois anos depois, cresceu o número de senhores de escravizadas que

as obrigavam a colocar seus filhos recém-nascidos na Roda, de modo que elas pudessem ser alugadas como amas-de-leite para servir à própria Roda. A Lei dizia que os donos de escravizadas que tivessem filhos eram obrigados a criar as crianças até que elas completassem 8 anos, quando, então, o governo imperial indenizaria o senhor com 600 mil-réis em títulos de renda fixa por 30 anos, com juros de 6% ao ano. Para o senhor de escravizados, a matemática era simples: uma ama-de-leite rendia de 500 a 600 mil-réis ao ano por, no máximo, 3 anos, gerando um total de 1.500 a 1.800 mil-réis nesse período. Por outro lado, ficar com a criança geraria, em 30 anos, 1.080 mil-réis. Isso, se a criança sobrevivesse até os 8 anos, o que não era garantido (p. 12 e 13). Sua outra forma de lucro era, antes de a criança completar 8 anos, pegá-la de volta e vendê-la.

A marca social de desprezo anunciada pelo nome também é confirmada pela visão social das crianças acolhidas nas Rodas, conforme é descrito pela pesquisadora, ao afirmar que:

Como a identidade das mães era ignorada, a Roda da Misericórdia foi considerada uma solução para o problema, uma forma de esconder a prole indesejada, pois supostamente preservava e garantia a moral, a felicidade e a tranquilidade da família brasileira e, assim, a paz social. Desse modo, indiretamente, acabou funcionando como um estímulo ao aumento da licenciosidade e, conseqüentemente, da desumanização das crianças repudiadas. O que mais importava para a sociedade era proteger a honra da família colonial, ameaçada por comportamentos contrários à moral cristã, e isso a Roda dos Expostos fazia. (LEITE, 2001, p. 13)

Essa desumanização pode ser vista nos números de mortos entre os acolhidos pela Roda. Sua história durou até depois da Independência do Brasil, em **1822**. Já no ano de **1850**, foi registrada a morte de quase 82% dos bebês “expostos” antes de completarem um ano de vida. As principais causas eram a insalubridade das Rodas e a falta de afeto no tratamento infantil. Na mesma época de criação das Rodas, em **1739**, foi criado, no Rio de Janeiro, o internato chamado Recolhimento de Órfãs, uma instituição com o intuito de “resguardar meninas pobres, órfãs filhas de legítimo matrimônio, dos maus exemplos da vida” (p. 14). Em outras palavras, era um espaço que propositalmente excluía filhas ilegítimas e fruto de relações adúlteras. As internas recebidas tinham entre 8 e 12 anos e podiam permanecer até os 25 anos. Representando o oposto das Rodas, visto que as órfãs eram meninas brancas e conhecidas, o intento do espaço era o de criar mães de família e donas de casa, dentro dos bons costumes da época.

Os documentos do abrigo afirmam sua intenção de: “Criar, para a sociedade, mulheres estimáveis por suas virtudes domésticas e guiando sua conduta pela máxima da moral cristã” (p. 14). Precusores dos internatos no Brasil, os jesuítas – que também cuidavam do Recolhimento de Órfãs – já tinham a forma para atingir esse objetivo estabelecida desde 1551: a reclusão, como o próprio nome sugere, fazendo um assistencialismo através da exclusão.

É importante ressaltar que, até esse momento, o cuidado das necessidades da população brasileira decaiu sobre as Santas Casas de Misericórdia, hospitais da instituição religiosa Irmandade da Misericórdia, fundada em Portugal, em 15 de agosto de 1498 (IVAMOTO et al., 1998, p. 11). Os pesquisadores Ivamoto, Morales, Ivamoto e Souza (1998, p. 13) afirmam que, como a maioria das instituições portuguesas da época, durante sua criação, as Santas Casas possuíam um forte conteúdo religioso e espiritual, para além do cuidado físico. Sua manutenção era mantida por voluntários da comunidade local e o conselho administrativo era independente das autoridades civis e eclesiásticas, visto que era composto por funcionários de alto valor da administração pública, profissionais de prestígio e cidadãos ricos. Com o passar dos séculos, foram perdendo suas funções espirituais e, principalmente no Brasil, mantiveram-se como hospitais com alguns setores de assistencialismo.



Figura 5: Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro.
Fonte: Cabral e Velloso, 2022.



Figura 6: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.
Fonte: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, 2022.

As figuras 5 e 6 representam as Santas Casas de Misericórdia do Rio de Janeiro e de São Paulo, respectivamente. Ambas continuam ativas como hospitais, além de possuírem programas de ensino e pesquisa e, como mencionado acima, alguns programas de assistencialismo às populações desfavorecidas. No entanto, não fazem mais o trabalho de acolhimento.

Após a Proclamação da República, em **1889**, é estimulada, com a nova ordem política, uma nova ideologia de que o trabalho enaltece o homem. Visto que a Lei Áurea aboliu a escravidão em **1888**, o trabalhador livre e assalariado era agora o responsável por inserir o Brasil no mundo capitalista e industrial. O problema dessa ideologia é que o ex-escravizado não havia sido preparado para o trabalho nas indústrias. A resposta governamental foi uma política de imigração de europeus, brancos, e supostamente treinados para o trabalho fabril, na esperança de que o ex-escravizado ficasse nas fazendas, procurando trabalhos que dariam uma remuneração reduzida, impedindo-o de adquirir qualquer posse. Em outras palavras, como aponta Leite (p. 19) o negro deixava de ser escravizado, mas continuava sem ser um cidadão. A pesquisadora ainda afirma que:

[...] esse plano estratégico de organização das cidades acabou não se mostrando muito eficiente, e inúmeros ex-escravos juntaram-se aos imigrantes não adaptados às regras do mercado de trabalho rural, engrossando a camada de pobres, sem ocupação definida, considerada vadia e ociosa. (LEITE, 2001, p. 19)

Essa população pobre era composta também por uma infância desamparada, para a qual a solução era a mesma dos governos anteriores, a reclusão, novamente com a ideologia de que era necessário esconder o jovem dos “males do mundo”, para que ele fosse “salvo”.

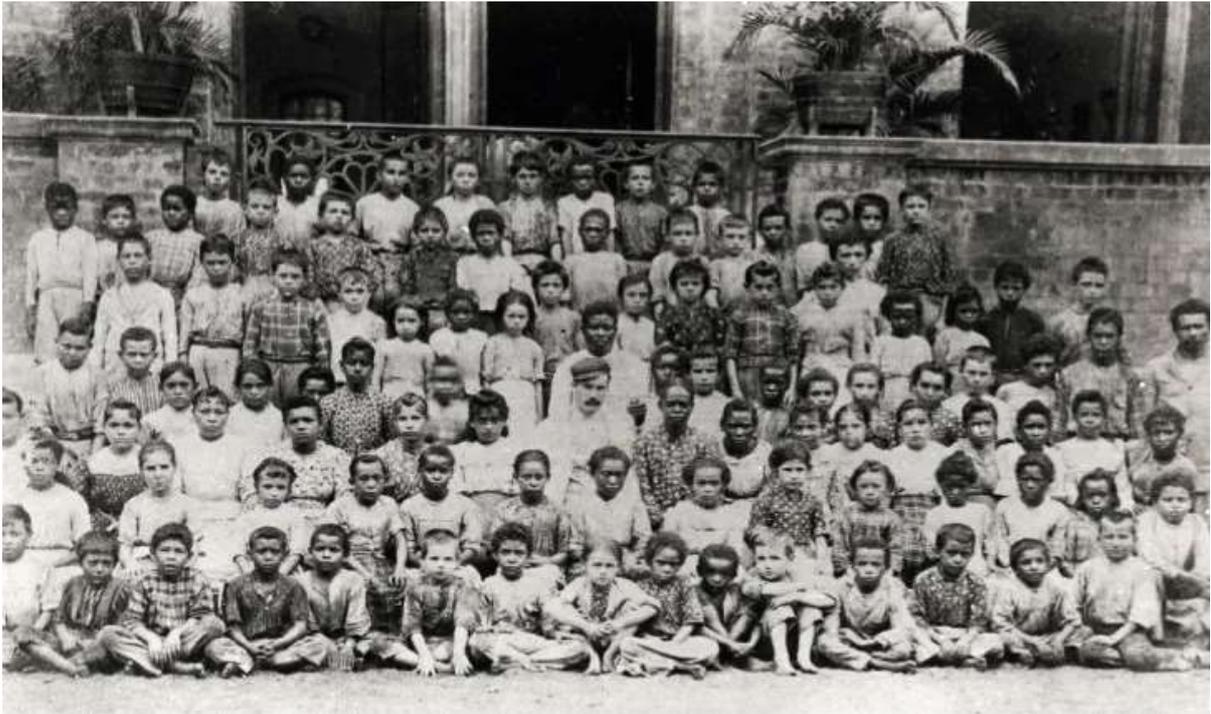


Figura 7: Grupo de crianças empregadas na Fábrica Bangu, no Rio de Janeiro, em 1893.
Fonte: Santos, 2008.

Como pode ser visto pela figura 7, meninos pobres, independente de cor, foram colocados como substitutos dos escravizados nos trabalhos fabris. Os “excluídos sociais, ou seja, os “vadios, vagabundos e capoeiras”, como também eram definidos, na época, os jovens pobres” (p. 21) possuíam apenas duas opções: o trabalho ou a reclusão social e, muitas vezes, recebiam os dois. A criança saía do internato e, ao invés de ir para a escola, ia para a fábrica, voltando ao internato no fim do expediente. Ressalta-se que a figura do jovem pobre inspirava medo na população e isso facilitava o controle do que era feito com o seu destino, especialmente se esse destino era fora da visão da sociedade.

Em adição à noção de que o valor do homem estava no seu trabalho, a República trouxe também o positivismo, ideologia criada pelo filósofo francês Auguste Comte, segundo a qual, para ser democrático, um Estado precisaria ser laico, e prover os seus cidadãos com as garantias básicas para a cidadania, além de estimular a produção e corrigir a desigualdade. O lema positivista “prover para prever” (p. 22) significava uma grande mudança social para o Estado, que antes deixava todo o cuidado e assistencialismo nas mãos da Igreja.

Foi a partir dessa nova responsabilidade social, que, em dezembro de **1898**, o governo inaugurou a Escola XV de Novembro com a proposta de uma educação laica e totalmente garantida pelo governo. O internato, cujo nome completo era Escola Correccional XV de Novembro, tornou-se o modelo brasileiro de educação e assistência social públicas da época. A

Escola XV assumiu uma proposta de possuir uma linha pedagógica inovadora e experimental, no entanto, na realidade, ela acabou seguindo o padrão dos internatos que já existiam. Inserido na documentação da Escola, segue o ditado encontrado, intitulado “A Bondade”:

A bondade é para os homens que vivem em sociedade, não só um dever, mas ainda um meio seguro para subjugar a inveja, esta funesta paixão que não perdoa superioridade alguma de nenhuma classe, fortuna ou mérito; é desta paixão tão odiosa, que não contente de envenenar tudo quanto vê, tudo quanto toca, devora o coração daqueles que a nutrem em seu seio. Se quiserdes vingar-vos de alguém ou punir cruelmente ao vosso mais mortal inimigo desejai que ele se faça invejoso. Só a bondade basta para nos fazer amados no mundo, porque ela traz consigo um encanto inexplicável que seduz e atrai os corações. (LEITE, 2001, p. 24)

Como se pode ver pelo ditado, ainda havia a crença de que a criança e jovem pobres iriam cobiçar (através da inveja) a “superioridade” alheia, deixando-os mais propensos ao crime e, portanto, somente através do aprendizado da bondade que eles poderiam ser membros funcionais da sociedade, aceitando seus papéis, em sua necessidade de pertencimento natural de todo ser humano. A proposta se adequava aos papéis sociais vigentes e não de, como pregava o próprio positivismo, mudança social a partir da educação e cuidado dos menos afortunados. Afinal, nada foi conseguido pela escola. A pesquisadora ainda afirma que:

A Escola XV não conseguiu, enfim, educar o futuro cidadão para o “desenvolvimento do continente”, [...] nem criar no aluno a aceitação “natural” do seu destino, tornando-o um “cidadão ordeiro”. Muito pelo contrário: a maior parte de seus internos, na maioria, não era capaz de sobreviver no mundo real. Ou se tornaram exatamente “recipientes passivos de fórmulas, definições e sentenças”, que repetiam exatamente compreender, ou, revoltados, vieram a engrossar as estatísticas de criminalidade ou delinquência. (LEITE, 2001, p. 25)

Ao longo dos anos, a Escola XV foi se modificando, parou de acolher crianças e adolescentes e passou a exercer um papel de educação básica, de modo que, em **2001** estava registrada como Escola Técnica Estadual República, já sendo mantida pelo governo Estadual e hoje, em **2022**, é a renomada FAETEC, de Quintino.

A modificação da Escola XV aconteceu com o Estatuto da Criança e do Adolescente, de **1990**. O documento determina que toda criança deve estar na escola. Dessa forma, a Escola XV passou a receber jovens do Rio de Janeiro, dando-lhes educação de modo efetivo. Porém, em **1995**, modificou novamente sua linha de ensino, deixando de aceitar crianças de rua ou abandonadas e passando a oferecer escolaridade em conjunto com iniciação profissional para crianças e jovens moradores do bairro e arredores (p. 24). E assim foi nascendo a hoje FAETEC, mostrada na figura 8 a seguir.



Figura 8: FAETEC de Quintino, a antiga Escola XV de Novembro.
Fonte: Escola Técnica Estadual República, 2012.

A Escola XV, no entanto, não foi o único internato do Brasil. Foi “alvo de elogios, mas também de críticas, por não ser suficientemente repressora” (p. 27) além de ter sido um modelo copiado em todo o país. Em São Paulo, por exemplo, em **1907**, foi inaugurado o Instituto Disciplinar de São Paulo, cujo método de “regeneração dos jovens viciosos” (p. 28) era mais rígido do que o aplicado na Escola XV. Cândido Nogueira da Mota, professor de Direito Criminal da Faculdade de São Paulo e mentor deste internato acreditava que o mesmo deveria ser um substituto penal, funcionando de modo a condenar os jovens à reclusão até sua regeneração, o que poderia ser até o jovem completar 18 anos. Para Cândido, essa segregação precisava ser não somente social, mas também familiar, já que ele considerava a convivência em família “nefasta” para as crianças pobres (p. 29).

Nessa mesma época, os chamados “homens da ciência” – médicos, juristas, pedagogos, professores – começaram a gerar teses e demonstrar grande preocupação com a delinquência juvenil. Em todos esses trabalhos, assim como para todos os pensadores que vieram antes, a solução era sempre a reclusão social até que o jovem estivesse “regenerado”:

Como em um grande laboratório racial, os textos produzidos por esses “homens da ciência” cunharam o termo *menor* para se referir a todos os que pudessem se enquadrar nas categorias de “abandonado”, “mendigo”, “explorado”, “infeliz”, “libertino”, “desocupado” ou “vadio”, “delinquente” ou “vicioso”. O termo *menor*, quando aplicado a um jovem ou criança, servia de alerta para o risco que a sociedade corria, deixando crianças negras e mulatas entregues ao seu próprio destino. (LEITE, 2001, p. 29)

Como demonstra a citação anterior, a linguagem era usada para distanciar crianças “comuns” de *menores* e, dessa forma, reforçar o medo que já estava presente no imaginário popular, ao invés de introduzir o suposto menor na sociedade. O que era ainda mais forte quando acrescido da camada de cor, especialmente quando considerado o histórico recente de escravidão. Estes mesmos “homens da ciência” também traziam teorias sobre negros como “raças de inferioridade física e mental”, incapazes de assimilar o mesmo que um branco e com maiores propensões à criminalidade (p. 30).

Como já mencionado, a ideologia de “cura pelo trabalho” começou a ser difundida em **1889**, mas só alcançou seu ápice, durante o governo de Getúlio Vargas, em **1930**, que “apregoava a salvação nacional por meio da organização do mundo do trabalho, inclusive o juvenil” (p. 31). De acordo com essa ideologia, a sociedade é composta por dois tipos de indivíduos: os úteis, que trabalham, produzem, querem o crescimento social; e os inúteis, que querem sugar a nação sem contribuir em troca. A atenção do presidente aos trabalhadores lhe rendeu o apelido de “pai dos pobres”, por ter implementado leis como a do salário mínimo e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em **1943**. Quando o foco era o jovem, a proposta era garantir uma educação voltada ao trabalho, o que Leite (2001, p. 31) coloca como uma “forma especial de salvação da pobreza”.

Nesse contexto, um ano antes da introdução da CLT, em **1942**, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) foi criado. As pesquisadoras de Melo e da Silva (2004, p. 23) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) afirmam que ele estava ligado ao Ministério da Justiça e era equivalente ao Sistema Penitenciário para crianças e adolescentes, seguindo o enfoque correcional-repressivo que era visto nos anos anteriores. Já Leite (2001, p. 32) completa que seu objetivo principal era organizar e normatizar os diversos internatos e instituições públicas existentes. No entanto, ele não só não conseguiu, como ficou sendo conhecido como “internato de horrores”. Também no governo de Getúlio, aproximadamente na mesma época, foi estabelecida a Legião Brasileira de Assistência (LBA), organização dedicada a apoiar combatentes da 2ª Guerra Mundial e suas famílias, que, depois, se estabeleceu como uma instituição assistencialista suplementar para a sociedade civil de modo geral (DE MELO; DA SILVA, 2004, p. 23).

No primeiro ano do regime militar, **1964**, ainda com proposta assistencialista (DE MELO; DA SILVA, 2004, p. 23), é estabelecida a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM). A partir dela, um ano depois, em **1965**, vem a ser criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem), substituindo o SAM (LEITE, 2001, p. 33). Embora também fosse integrante do Ministério da Justiça, essa modificação de política veio como uma forma

de reforçar o novo sistema político vigente, ou seja, não modificou nada. Assim como o SAM, o objetivo da Funabem era organizar a política de bem-estar infantil a nível nacional (DE MELO; DA SILVA, 2004, p. 23).

É importante ressaltar que é a primeira vez que se usa o termo “bem-estar infantil”. No entanto, na prática, a Funabem herdou os aparatos opressores – internatos-prisões – dos sistemas antigos, mudando apenas de ministérios ao longo de sua administração, mas não de comportamento perante aqueles de quem ela se propôs a cuidar.



Figura 9: Uma das instituições em convênio com a Funabem.

Fonte: Rizzini e Rizzini, 2004, p. 11.

A figura 9 mostra as crianças em fila, implicando que havia disciplina. Além disso, é possível ver uma grande quantidade de crianças sob o cuidado de um adulto. Nota-se que nessa instituição são abrigados somente meninos primariamente negros. Os autores John Drexel e Leila Iannone (1989, p. 36 e 37) sustentam a discriminação como um fator relevante, afirmando que crianças brancas eram mais buscadas para adoção. Isso era reforçado pela prática adotada na época de:

[...] olhar detidamente a palma das mãos e a planta dos pés, para diagnosticar precocemente, se possível, a herança negra (pois mesmo que a criança seja clara ao nascer, a planta dos pés e a palma das mãos têm coloração características da raça negra, que se manifestará, mais tarde, nos traços, nos cabelos etc.) e, assim, decidir-se ou

não pela adoção. E, quase sempre, rejeita-se a criança com indícios de possível herança negra em favor do bebê declaradamente branco. (DREXEL; IANNONE, 1989, p. 37)

Os pesquisadores (1989, p. 37) seguem reforçando que famílias negras não desejavam menos seus filhos que famílias brancas. O que as impedia de mantê-los eram as situações sociais, a pobreza mais significativa em relação aos brancos, o histórico de discriminação e desigualdade (que persiste até os dias de hoje). Esses fatores faziam com que negros estivessem em posições profissionais piores e com maior índice de desemprego, comparados aos brancos. Além disso, as mães das crianças internadas acreditavam que aquele era o melhor lugar, que proporcionaria mais perspectiva para seus filhos, como visto na fala da entrevistada por Silva e Arpini: “as mães pensavam que deixando seus filhos na Febem eles iriam ter uma educação melhor, eles teriam na realidade mais chances de crescerem – que não na vila, que não no seu lugar, no seu território de origem. [...] (P1)” (SILVA; ARPINI, 2013, p. 100 e 101).

Em **1979**, foi aprovado o Código de Menores, voltado para a “assistência, proteção e vigilância a menores [...] que se encontrem em situação irregular” (FIGUEIREDO, 1979, p.1). Consistia em um único conjunto de medidas judiciais aplicadas a crianças e adolescentes, independente da condição em que se encontrem, visto que “situação irregular” abrangia carência, abandono ou infração.

O fim dos anos **1970** e os anos **1980** marcaram um momento de abertura democrática e de movimentos sociais com novas perspectivas sobre as crianças e adolescentes, pela primeira vez considerando-os “sujeitos de sua história” (DE MELO; DA SILVA, 2004, p. 24). Atestava-se a ineficácia do sistema de internato-aprisionamento infantil e questionava-se a necessidade de leis que cuidavam da infância e juventude. “Ao mesmo tempo, o *menino de rua* torna-se a figura emblemática da situação da criança e do adolescente no Brasil.” (DE MELO; DA SILVA, 2004, p. 24). Com isso, em **1986**, no governo de José Sarney, foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte, instituição destinada a proteger a infância ao invés de escondê-la até os 18 anos.

Foi nessa época também que a palavra “menor” começa a cair em desuso no vocabulário legal, de modo a tentar promover uma visão social mais saudável de quem é a criança e o jovem. Nesse processo, a criança e o adolescente marginalizados por tantos anos começaram a ganhar voz, de modo que se passou a entender que ele faz parte de uma conjuntura social, política, econômica e cultural:

Este contexto pode ser caracterizado por uma estrutura determinada pelo sistema vigente, que para desenvolver seu modelo econômico, vem propiciando maiores desigualdades, acirrando diferenças sociais, tornando os limites entre as diferentes classes sociais mais demarcados, e mais evidentes as relações de domínio e exploração. (CAMPOS, 1984, p. 17)

Trazendo à luz essas questões, a Constituição de **1988** contempla proteção integral infantil e juvenil nos artigos 227 e 228, além de incorporar o conceito de seguridade social, em que políticas de assistência, previdência social e saúde estão unidas. Dois anos mais tarde, em **1990**, “o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) coroa a doutrina da proteção integral, constituindo-se na única legislação no contexto latino-americano adequada aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança.” (DE MELO; DA SILVA, 2004, p. 24). A pesquisadora Leite (2001, p.44) afirma que as principais mudanças na forma como o Estatuto foi desenvolvido foram a visão da criança e do adolescente como cidadãos de direito e merecedores de proteção integral e prioritária, concernindo o desenvolvimento físico, intelectual, cultural e social, o envolvimento de diversos atores sociais, a articulação e descentralização das ações, a introdução de medidas socioeducativas, a substituição do modelo correccional-repressivo e de reclusão por reabilitação psicossocial e reinserção na sociedade.



Figura 10: Salão da Assembleia Geral da ONU durante a Convenção sobre os Direitos da Criança.
Fonte: Natusch, 2021.

A figura 10 acima é o Salão da Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) durante o processo de deliberação até a adoção, em 20 de novembro de **1989**, da Convenção sobre o Direito da Criança, quando foram estabelecidos critérios globais para a proteção de crianças e adolescentes. A figura 11, a seguir, traz a notícia da implementação do ECA como “uma das normatizações para a criança mais completas do mundo”, no Brasil. Apesar disso, o jornal de 12 de outubro de 1990 traz estatísticas de morte de uma criança a cada dois minutos, 7 milhões de crianças e adolescentes morando nas ruas e o assassinato de um jovem por dia pela polícia ou grupos de extermínio.

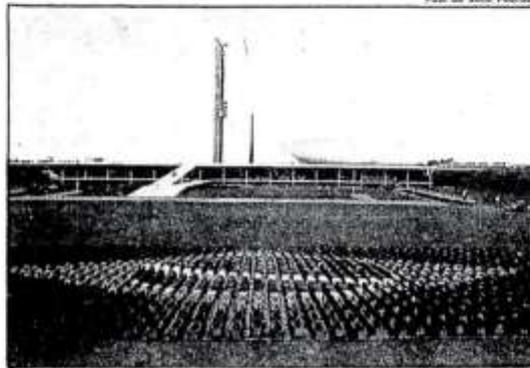
Entra em vigor hoje o Estatuto da Criança e do Adolescente

BRASÍLIA — O Governo federal coloca em vigor, hoje, o Estatuto da Criança e do Adolescente, documento de 46 páginas que estabelece direitos da criança na sociedade e, principalmente, deveres da sociedade e do Estado em relação à criança. O conjunto de normas foi sancionado pelo Presidente Fernando Collor em 13 de julho, mas hoje, ao se comemorar o dia da criança, o Governo estabelecerá definitivamente o documento. O Estatuto foi considerado uma das normatizações para a criança mais completas do mundo.

O documento cria facilidades legais para a adoção de crianças por casais brasileiros e estrangeiros. O adotando terá que ter provas de sua estabilidade econômica para poder concorrer num processo de adoção. A idade mínima para a adoção é de 21 anos, pelo novo Estatuto, e os interessados não precisam estar casados para se habilitarem. Até mesmo os casais divorciados judicialmente podem adotar crianças, desde que estabeleçam legalmente que terá a guarda e como se dará o sustento do menor.

O Estatuto inova também no que se refere ao acompanhamento dos pais em hospitais onde seus filhos estão sendo tratados. O documento estabelece que os pais terão direito a acompanhar as crianças durante toda a internação hospitalar, sem custos adicionais. O Estatuto também estabelece uma série de direitos nas áreas de educação, esporte e lazer. No setor educacional, os alunos terão direito de contestar oficialmente critérios de avaliação de seus professores, podendo, inclusive, recorrer desses critérios em instâncias escolares superiores.

Violências de pais contra as crianças poderão ser punidas em diversas etapas. Desde a inclusão do agressor em programa oficial ou comunitário de promoção da família até a disti-



Em frente ao Congresso, a bandeira de Siron Franco, formada por caixões

tuição do pátrio poder. Os dispositivos de Código Civil também são aplicáveis cumulativamente. Diversas medidas de proteção à criança e ao adolescente constam do Estatuto que entra em vigor hoje. Até mesmo o Estado poderá ser punido por ação ou omissão. O conjunto de leis, segundo a Presidente do Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, Maria de Fátima Borges de Oliveira, é o documento mais moderno já produzido para o setor.

No Brasil, uma estatística dramática deixa bem evidente o descaso como foi tratada as meninas e meninos brasileiros, pois uma criança morre a cada dois minutos, sete milhões — uma multidão maior do que a população da Bolívia, Camboja ou Dinamarca — vivem nas ruas, 11,5 milhões em estado de pobreza absoluta,

e uma criança por dia é assassinada pela Polícia ou grupos de extermínio.

Segundo estudos do Ministério da Saúde, as desigualdades estão se agravando e está aumentando a mortalidade infantil por desnutrição, septicemia e prematuridade na região Nordeste. Quase 35 milhões de crianças são de famílias com renda mensal de até meio salário-mínimo. Desses, 11,5 milhões estão em estado de pobreza absoluta.

Dados do Ministério da Saúde apontam que a maior das causas externas de morte de adolescentes até 18 anos, no Rio e em São Paulo, é o homicídio. Por trás de cada uma dessas mortes, há muitas vezes o envolvimento direto de um policial, civil ou militar.

Figura 11: Jornal de 1990, anunciando o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Fonte: Prioridade Absoluta, 2020.

Com o ECA instituído, a Funabem foi desmantelada, juntamente com o LBA. Outros órgãos pertencentes ao Ministério da Previdência e Assistência Social tentaram substituí-los, porém com pouco sucesso. Em **2003**, no primeiro ano de mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a área de direitos humanos foi removida do Ministério da Justiça, sendo criada a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Já a área de assistência social foi transferida em **2004** para o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Foi este Ministério que, em **2009**, desenvolveu um documento que possuía como “finalidade regulamentar, no território nacional, a organização e oferta de Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, no âmbito da política de Assistência Social” (MARTINS; SILVA, 2009). Tal documento foi denominado “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” e ele funciona como um manual detalhado de cada caso contido no ECA que foi debatido em painéis e conferências estaduais e nacionais sobre o direito da criança e do adolescente, como diz o próprio documento (MARTINS; SILVA, 2009, p. 15).

Desde então, não houve muitas mudanças legislativas no tratamento de crianças institucionalizadas. O professor Dunker (2021) afirma que, social e politicamente, o Brasil passou por um momento de diminuição da desigualdade social, com crescimento econômico, alta mobilidade social e maior inclusão nas escolas. No entanto, no final do governo Dilma, esse processo sofreu uma reversão. O que se vê atualmente é um aumento do conservadorismo social que reverbera frente a essas crianças que sempre viveram às margens. Esse fenômeno é demonstrado na charge “Os Santos”, episódio 28, denominado “O bronze do Camilo”, dos autores Leandro Assis e Triscila Oliveira:





Figura 12: Charge Os Santos – Episódio 28: O bronze do Camilo.
Fonte: Assis e Oliveira, 2021.

A figura 12 mostra como a mentalidade demonstrada em séculos anteriores continua se repetindo, acrescida, apenas, das tecnologias da época. A preocupação do período da Roda dos Expostos de manter a moral social intacta persiste, como se vê na charge, até as mesmas palavras são repetidas. Dessa forma, apesar de termos tido um grande avanço legal e educacional com o Estatuto da Criança e do Adolescente, é importante atentar que o avanço social que, na década de 1980, parecia estar equiparado aos avanços legais, em 2022, ainda se define com uma grande parcela social que está sob o prisma da marginalização e do medo.

1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi um grande divisor no tratamento infantil e juvenil. A partir dele, “as orientações anteriores de cuidados às crianças e aos adolescentes, marcadas pelo assistencialismo e pelo tratamento pouco individualizado, começam a se alterar, transformando crianças e adolescentes em sujeitos de direitos e de proteção.” (SILVA; ARPINI, 2013, p. 96). Sancionado em 13 de julho de 1990, é até hoje o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente.

Como descrito pela pesquisadora Leite (2001, p. 42 e 43), ele possui a base doutrinária de proteção integral a toda a população de 0 a 18 anos sem nenhum tipo de discriminação, com os objetivos de oferecer instrumentos para garantir os direitos básicos de toda criança e adolescente, além de proteção diferenciada aos mais vulneráveis socialmente e de segurar os direitos pessoais e sociais, através da criação de oportunidades que promovam o desenvolvimento físico, mental, moral e social, em condições de liberdade e respeito.

O ECA também garante à criança e ao adolescente que possam ter cometido algum delito direito amplo de defesa, com todos os recursos inerentes. Ademais, a criança e o adolescente possuem presunção de inocência e o direito de defesa por profissionais habilitados. Ainda, há um limite no poder absoluto do juiz. A apreensão só poderá ser feita em dois casos: flagrante no delito da infração; e ordem expressa e fundamentada do juiz (LEITE, 2001, p. 43).

O internato é descrito como “aplicável a adolescentes autores de ato infracional grave, obedecidos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento” (LEITE, 2001, p. 43). Além disso, há execução de políticas sociais básicas e assistencialistas (com caráter complementar); conselhos de proteção e defesa dos direitos ao desenvolvimento físico, psíquico e social; e proteção jurídico-social.

1.3 A institucionalização ideal

Segundo o ECA e as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescente, o sistema de acolhimento infantil é dividido em quatro modalidades: abrigos institucionais; casas lares; famílias acolhedoras; e repúblicas.

Abrigos institucionais são os espaços mais abrangentes em termos de público e de quantidade de crianças. Podem abrigar até 20 crianças, na faixa etária de 0 a 18 anos. O espaço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência, estar inserido na comunidade local e em áreas residenciais. Essa estrutura visa a trazer aos abrigados a sensação de acolhimento. Oferecem atendimento personalizado em pequenos grupos e proporcionam o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes. Além disso, é importante que façam a utilização dos equipamentos e serviços na comunidade, uma vez que não podem se distanciar da realidade de origem das crianças e adolescentes atendidas, tanto no quesito localização quanto condição socioeconômica. O espaço não deve ter sinalização que indique a natureza institucional. Deve-se evitar o uso de nomes que remetam a aspectos negativos ou estigmatizados. A quantidade de educadores por turno é de 1 profissional para cada 10 crianças ou adolescentes com educador auxiliar na mesma proporção.

As **casas lares** são espaços residenciais onde ao menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – com a ressalva de que a casa não lhe pertence. A casa lar visa a estimular o convívio em um ambiente familiar, estreitar laços com a comunidade e criar hábitos e atitudes que tragam autonomia aos atendidos. São similares aos abrigos institucionais na faixa etária acolhida (0 a 18 anos), porém o máximo de crianças e adolescentes atendidos é de 10 por vez.

A diferença entre as casas lares e os abrigos institucionais é a presença constante de um único cuidador (ou casal de educadores) nas casas e a rotação de funcionários nos abrigos. A centralização do cuidado em uma ou duas pessoas traz a obrigação de gerir a rotina “doméstica”, além da responsabilidade de tomar as decisões, inclusive monetárias, que afetarão o funcionamento do espaço. Há a recomendação de que as crianças e adolescentes façam parte dessa tomada de decisões para que se habituem às noções de deveres e direitos, responsabilidades e liberdades. As determinações de localização, sinalização e uso dos serviços comunitários são iguais às dos abrigos institucionais. A quantidade de cuidadores exigida é de 1 profissional para cada 10 crianças e adolescentes acolhidos.

Famílias acolhedoras consistem em um serviço de cadastramento de famílias que recebem uma criança ou adolescente por vez (em caso de irmãos, esse número pode ser amplia-

do), em sua residência. A atenção individualizada e a convivência comunitária permitem à criança ou ao adolescente a continuação de seu processo de socialização. São mais comuns na Europa e na América do Norte, porém existem casos raros e exitosos no Brasil. Constituem uma medida protetiva da criança e do adolescente, de natureza provisória e, como as outras modalidades de acolhimento, pretendem devolver o acolhido ao seio familiar ou, em caso de impossibilidade, alocá-lo em processo de adoção. Cabe dizer que famílias acolhedoras cadastradas não podem estar na lista de espera para adoção, pois isso iria contra o bem-estar infantil definido pelo ECA.

Esse serviço é voltado para casos específicos, como aqueles em que a equipe técnica indica a possibilidade de retorno à família de origem. A faixa etária, como as modalidades anteriores, abrange dos 0 aos 18 anos. A família passa por criterioso processo seletivo do Serviço de Acolhimento e, após aprovação, recebe capacitação e acompanhamento pela equipe multidepartamental que assiste a criança ou adolescente.

As **repúblicas** são voltadas para jovens cujos vínculos familiares estejam rompidos, em processo de desligamento das outras modalidades de acolhimento, que não possam chance de retornarem à família de origem nem de passarem pelo processo de adoção e que não tenham meios próprios de sustento. A esse público é oferecido um ambiente familiar em que ele possa desenvolver autogestão, autossustentação e independência. Nesse caso, o jovem fica alocado por tempo de permanência limitado que pode ser revisto junto ao profissional de referência, de acordo com o projeto individual formulado com e para ele. Atende jovens de 18 aos 21 anos, com o intuito de facilitar sua inclusão social fora do sistema de acolhimento. Há repúblicas voltadas para o público feminino e outras voltadas para o público masculino.

Ademais, é recomendável que os jovens tenham participação na escolha dos seus colegas, de modo a manter vínculos previamente estabelecidos. O máximo de acolhidos por espaço é de seis jovens. Os parâmetros de localização, sinalização e uso dos serviços comunitários são os mesmos dos abrigos institucionais e das casas lares. No caso das repúblicas, no entanto, não há a presença do cuidador e sim de um coordenador, que deverá ter uma proporção de 1 profissional para até 4 repúblicas.

1.4 A institucionalização real

Mesmo que com o ECA as instituições tenham se tornado mais abertas e com clientela mais definida, Arpini (2003) e Rizzini e Rizzini (2004) afirmam que a renovação não assegurou que os vícios, tais como a institucionalização como uma medida amplamente utilizada, o atendimento massificado e o distanciamento da família durante a medida, referentes aos internatos não se repetissem nesse novo modelo, pois,

mesmo que os orfanatos tenham ficado obsoletos, a cultura da institucionalização fomentada por esse modelo tende a resistir. (SILVA; ARPINI, 2013, p. 97)

Partindo do fato de que a dinâmica praticada nesses espaços está longe do ideal, os profissionais que trabalham em instituições veem a realidade tão repleta de dicotomias que misturam métodos antigos de tratamento das crianças – resquícios do Código de Menores – com o que é regido pela legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente (SILVA; ARPINI, 2013, p.102). Esse choque entre realidades causa a permanência nas instituições uma experiência ruim para os acolhidos. Considerando a fala de um dos entrevistados por Silva e Arpini, é possível notar o desmerecimento dado ao marginalizado quando ele diz que “a gente tem a cultura de que para pobre qualquer coisa serve” (SILVA; ARPINI, 2013, p. 103).

Teoria e prática não só destoam como se chocam dentro das instituições. Enquanto temos uma regulamentação que exige cuidado mais individualizado, espaços bem definidos para cada atividade, ambiente familiar, na prática, a institucionalização vem com muitos casos de superlotação e pouca assistência individualizada. Ademais, ela traz o peso da vergonha, da falha familiar, muitas vezes acompanhada de regras que limitam o contato entre a família e a criança, dificultando o entendimento do que é um espaço de acolhimento.

Silva e Arpini (2013, p. 102) afirmam que existe um processo de buscar justificativas institucionais para a não transição por completo para os abrigos referentes à eficácia do modelo antigo, às dificuldades nas modificações do atendimento, à presença de vícios nos funcionários e à burocratização do funcionamento. No entanto, os argumentos são uma forma de disfarçar a falta de treinamento especializado. Simone Mello e Enid da Silva do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) traçaram o perfil dos dirigentes de instituições estudadas e destacam que 92,4% são legalmente equiparados ao guardião das crianças e adolescentes abrigados, 60,8% têm ensino superior completo e “grande parte possui formação na área de ciências sociais e humanas” (MELLO e SILVA, 2004, p. 132). As pesquisadoras ainda afirmam 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 (MELLO e SILVA, 2004, p. 103).

Tal capacitação, no entanto, não é oferecida pelos órgãos governamentais responsáveis para os funcionários que já trabalham nas instituições, gerando uma contradição entre o exigido e o possível. Além disso, as condições de lotação não mudaram, como afirma uma das entrevistadas das pesquisadoras Silva e Arpini:

Não vou nem dizer que diminuíram os acolhimentos porque hoje a gente tá com a casa superlotada, mas diminuíram os acolhimentos indevidos. Que existia, na verda-

de é porque a gente faz toda a busca da rede familiar antes de realizar o acolhimento, e isso não acontecia. (SILVA; ARPINI, 2013, p. 102)

Ratificando a informação da entrevistada, Silva e Melo afirmam:

Quanto aos profissionais que atuam no grupo de cuidados diretos (educadores, pais, cuidadores, monitores, pais e mães sociais), a razão encontrada para os abrigos pesquisados em todo o país foi de sete crianças para cada profissional desta área. (MELLO e SILVA, 2004, p. 129).

As duas falas, em conjunto, demonstram que o cuidador está despreparado e sobrecarregado no ambiente institucional, tentando dar conta da necessidade de 7 crianças ao mesmo tempo, quando não foi treinado nem para dar conta de uma. Lívia Guerra (2017, p. 47) realizou uma pesquisa com “19 cuidadores, entre 23 e 62 anos de idade, com escolaridade variando do Ensino Fundamental Completo até o Ensino Superior Completo” e verificou que eles pontuaram no teste de Habilidades Sociais Educativas (HSE) com repertório médio inferior. Ela afirma que:

Em relação aos fatores, observa-se que F3 – Conversar/Dialogar reuniu mais de 80% de participantes com repertório deficitário e médio inferior (n = 16, 84.3%). Além disso, esse fator apresentou a menor frequência de participantes com repertório médio superior e elaborado (n = 3, 15.8%). O fator F2 – Demonstrar afeto e atenção também apresentou a maioria da amostra nos repertórios deficitário e médio inferior (n = 13, 68.4%). Por outro lado, o fator F4 – Induzir disciplina reuniu a maioria dos participantes nos repertórios médio superior e elaborado (n = 11, 57.9%). (GUERRA, 2017, p. 65)

Em outras palavras, o teste feito pela autora demonstra que, enquanto os cuidadores possuem dificuldades de comunicação e demonstrações de afeto, eles manifestam aptidão na repreensão das crianças e adolescentes. Esse dado relembra a antiga noção de que um jovem representa um problema e não um investimento a ser cultivado. Essas inconstâncias descaracterizam a relação cuidador-cuidado como uma relação de confiança.

E confiança promoveria a autonomia da criança e do adolescente a partir da convivência com a comunidade em ambientes acolhedores, mantendo seus laços familiares no processo de crescimento, enquanto as relações reais promovem a autonomia a partir da necessidade, da falta. A frieza e a repreensão levam o jovem a desenvolver mecanismos próprios de lidar com as situações, evitando envolver qualquer figura de autoridade, criando uma falsa noção de autonomia.

A criança e o adolescente não possuem mecanismos emocionais maduros por estarem em estágio de formação. Desse modo, essa falsa autonomia pode levar a um distanciamento dos vínculos familiares, da comunidade e desencadear sentimentos de solidão e raiva. Silva e Arpini relatam um momento de comunicação entre funcionário e acolhida quando a acolhida foi convidada para participar do preenchimento da sua ficha que seria enviada ao Juizado:

[...] mas, por exemplo, assim, ó, eu leio: eu botei aqui que tu... é este, é isto, tu concorda comigo, era isso que tu querias que eu passasse para o papel? Porque é dife-

rente, daí ela vai conversar comigo, “Não tia, eu acho que tu não me entendeu”, né?, ou “Naquele momento eu tinha aquela ideia, hoje eu não tenho”, né? O adolescente ele muda, eu não posso colocar ele como uma coisa estanque; imagina, se a gente muda, imagina ele! (SILVA; ARPINI, 2013, p. 102)

No exemplo acima, além de um profissional sensível às necessidades da criança e do adolescente e com um arsenal de ferramentas para se conectar com elas, é interessante perceber que o diálogo é feito por intermédio de uma atividade – o preenchimento da ficha – e só a partir dela que é possível a troca entre funcionário e acolhida, criando, assim, uma relação de confiança.

1.5 A visão de dentro dos muros

Como visto, nos anos 80, começou a surgir um interesse pela humanização das crianças e jovens institucionalizados. Dessa forma, livros como *O Menor Institucionalizado: Um Desafio para a Sociedade*, de Angela Campos, publicado em 1984 e *Infâncias Perdidas*, de Sônia Altoé, publicado em 1990, contêm registros de entrevistas feitas com internos nessa época. São relatos de jovens pertencentes a faixas etárias diferentes e oriundos de instituições diferentes em que cada criança prova que é única no seu ponto de vista e em como interpreta a institucionalização. O menino José Amâncio, de treze anos, consegue personificar o conformismo que as instituições tentavam incentivar nas crianças com sua fala dúbia e cheia de incoerências:

“Eles têm mania de trancar o aluno pra bater. Sr. José é legal, conversa com a gente como se fosse com o filho dele. Tinha bicho na comida, a tia falou que é assim mesmo. Tem pouca comida. Estou gostando daqui. Não reclamo com o inspetor para ele não levar carão do coordenador.” (José Amâncio – 13 anos, [...] tem mãe, tem irmão no internato.) (ALTOÉ, 1990, p. 171)

Essa fala remete a um ser humano que aceitou sua condição ali. Sua maior expectativa é ter alguém que o ouça e converse com ele. Apanhar, o bicho na comida, a fome, são apenas realidades, não são motivos de reclamação, ainda mais porque uma reclamação colocaria outra pessoa em problemas e ele sabe o que é estar em problemas naquele lugar, não deseja isso a ninguém. Enquanto José é dúbio, demonstrando na construção de sua fala a dificuldade de se manter entre uma reclamação e um elogio, o aluno a seguir fala muito bem do lado material da institucionalização:

“... aqui tenho tudo na hora. Ah! isto é bom, enquanto estou aqui dentro, é bom... se hoje eu não estivesse na FUNABEM, aposto que lá fora estaria numa pior mesmo... Aqui tenho estudo, alimento, roupa... aqui “tô” acostumado de vir tudo na mãozinha...” (CAMPOS, 1984, p. 61)

Essa criança demonstra a pobreza e a miséria enfrentadas do lado de fora dos muros e, apesar de todas as suas desvantagens, ela vê o lado positivo de ter onde dormir, de ter comida,

escola e roupas. Por outro lado, o extremo oposto também é visto. A próxima fala acontece após um menino de 11 anos ter um par de meias novas roubadas. É importante ressaltar que, nesses espaços, as crianças não possuem praticamente nenhum objeto pessoal e, quando o possuem, andam com ele para todos os lados, com medo de serem roubados pelos seus colegas. Portanto, é um espaço em que é comum, por exemplo, ver um menino andando com meias amarradas em um barbante. Na ala administrativa, o menino reclamava:

“Quero sair daqui porque um menino dali só vive roubando as minhas coisas. Eles viram a meia nova, aí eu queria mudar de roupa para merendar e o senhor Milton disse: *vai lá mudar de roupa*. Fui e mudei e hoje a meia não apareceu. E no mesmo dia que ganhei! Foi ontem. Os meninos foi e roubaram de noite, roubaram à tarde. Eu quero sair daqui porque fica a maior confusão, ainda o *seu*, o diretor ali não resolve nada. Eu mando ele formar os alunos todos para tirar a meia, mas não, ele não forma não. Então eu prefiro sair daqui do que ficar aqui sofrendo nas mãos dos adultos.” (ALTOÉ, 1990, p. 123)

A dor da perda é sentida muito forte por esse menino. E sim, a perda de uma meia pode ser um caso gravíssimo na visão de um menino que nunca possuiu nada. Podia ser uma meia com as suas cores favoritas, podia ser uma meia de super-heróis, podia ser simplesmente uma meia quentinha e sem furos. A meia em si não importa, importa o que ela representa: o descaso administrativo frente a roubos (que eram considerados desvios graves de caráter, segundo as próprias instituições) e frente ao sofrimento do menino, visto que a única pessoa que parou para ouvi-lo foi a pesquisadora Altoé.

Diante dos roubos, fazia-se vista grossa. No entanto, castigos físicos eram dados sem nenhuma explicação de motivo, provocando a banalização da violência. Os alunos se acostumaram com ela, como pode ser visto nas próximas falas. A primeira relata o castigo geral de uma instituição aos sábados, dia que não tem programação para as crianças e adolescentes acolhidos, em que os jovens ficam em pé, nas seguintes condições:

“Deixa das 13 às 19 horas e não pode se mexer. Se a gente se mexe, às vezes, porque se coça, então o inspetor bate. Eles não batem com pau porque não pode, mas batem dando soco. Aqui [na barriga] e nas costas. Dão chute também no aluno. E, às vezes, a gente tem que repetir o castigo.” (Carlos, 14 anos.) (ALTOÉ, 1990, p. 165)

As duas próximas são de uma instituição que abriga meninas mais novas. Podemos ver o uso do castigo como tentativa de controle em: “Tem dia que a tia anota o nome e o castigo é de noite – em pé no banheiro com o pé junto e o braço cruzado. E ainda de cara para a parede. E de cara para as baratas a tia disse.” (Marcia, oito anos.) (ALTOÉ, 1990, p. 67). Ademais, é ressaltada a conivência com o castigo entre os funcionários da instituição quando uma jovem defende a própria fuga para a pesquisadora: “Ela, tia, disse que se a outra tia matasse a gente, que ela nem ligava. Aí fugi.” (ALTOÉ, 1990, p. 67).

As três últimas falas não relatam somente as violações físicas que as crianças e adolescentes sofriam, mas também as psicológicas. São exemplos de abuso de autoridade que se formulam como um projeto de anulação dos desejos e vontades infantis para atingir submissão; de manipulação do imaginário infantil com o propósito de causar medo e ansiedade; de desvalorização da vida. Não são castigos para crianças malcriadas, pelo contrário, muitas delas relatam nem saber o motivo de estarem sendo punidas.

Entre as torturas sofridas por ativistas políticos na Turquia, no artigo *Psychological Effects of Torture: A Comparison of Tortured With Nontortured Political Activists in Turkey* (BASOGLU et al., 1994, p. 79), constam: abuso verbal; apanhar; ficar em pé forçado; restrição de movimento; ser ameaçado de receber mais torturas; privação de alimento e de água; ser impedido de realizar higiene pessoal; presenciar tortura; ser impedido de urinar ou defecar; isolamento; privação de sono; ficar em ambientes infestados de vermes; ameaças de morte; ameaça de estupro; estupro. Segundo o já visto e as falas que ainda seguem, não é impossível classificar o tratamento dado a crianças e adolescentes como tortura.

Corroborando o argumento, temos as falas de alunos de instituições distintas. O primeiro relata com muito distanciamento do assunto, quase como se o trauma tivesse sido naturalizado ao dizer: “... na escola X não roubavam; aí... chegam aqui e começam a roubar... aqui eles chegam e os mais velhos forçam eles para ter relações com eles...” (CAMPOS, 1984, p. 63). Já o segundo parece sentir mais dor em seu relato:

“Se o menino não desse, tia, ele deixava de castigo e ameaçava bater. Ele só fazia isto com menino branco, tia. Ele dizia: *fique de quatro*. E ele ficou fazendo aquele movimento... Saliência, tia. Aí eu joguei uma pedra nas costas dele e corri.” (ALTOÉ, 1990, p. 150)

Essa história é de um inspetor com um aluno. Ela denuncia não só o estupro que os alunos sofriam, como também denuncia o racismo, denuncia as ameaças constantes, denuncia a exposição que uma criança sendo estuprada sofria. Ao ser questionado sobre o inspetor, que, na visão da autora parecia ser bom, antes de ouvir tal relato, o menino responde: “É bom na frente dos adultos! A senhora achava que ele era bom? Pois batia na gente e não dava moleza não. Com os adultos ele era legal, simpático. É assim que eles são!” (ALTOÉ, 1990, p. 150).

Esse relato da discrepância de como o cuidador se porta diante dos jovens e depois ante os adultos reforça a falta de confiança desses jovens no cuidador, como também pode ser visto, nas falas seguintes. A primeira é de um aluno que sente falta de estrutura, que gostaria que a instituição fosse o que ela prometia ser:

“... tenho dado alterações, mas eles nem ligam, não falam nada... Cara aqui não é gente... Não pode confiar em ninguém aqui, os inspetores só querem defender o deles, maltratando os alunos... qualquer coisa vem logo xingando, batendo... O curso aqui é fraco, eles nem se esforçam... Existe um horário, mas ninguém cumpre, nin-

guém vai à aula ou à oficina, fica todo mundo aí no pátio de bobeira... Aqui tinha que ter hora pra tudo: recreação, escola, oficina; mas aqui não tem nada disso, vai à aula quem quer...” (CAMPOS, 1984, p. 61 e 62)

Por um lado, vê-se este aluno que implora por estrutura, por limites para guiar a sua vida e poder ter a educação de qualidade que lhe fora prometida, garantindo que ele saísse da instituição como um cidadão melhor, com educação e até uma profissão aprendida nas oficinas mencionadas. Enquanto por outro, Carmem, de nove anos, passa sede e vontade de ir ao banheiro:

Sônia: “Para ir ao banheiro tem que pedir à ‘tia’?”
 “Tem. A gente tem que avisar à tia porque uma hora a tia procura a gente e não sabe onde tá, ela fica como uma doida procurando pra lá e para cá. Se a gente faz sem ordem dela fica de castigo. Porque não pode ficar sem ordem dela não. Tudo aqui tem que ser na ordem da tia. Tudo! Pegar toalha, pegar perfume, ir lá no banheiro, beber água. Às vezes ela não deixa pegar xampu que a gente traz de casa. Às vezes a tia nem deixa beber água, ela pensa que a gente tá com frescura.” (Carmem, nove anos.) (ALTOÉ, 1990, p. 63)

Ambos os exemplos, apesar de parecerem opostos, um caso rígido demais e outro solto demais, encontram-se no mesmo lugar no quesito confiança cuidado-cuidador. O primeiro não confia nem se sente seguro na instituição, pois sabe que sua educação está sendo prejudicada, que ninguém percebe quando ele, em suas palavras, “dá alterações”, que podem ser sinais de necessidade de cuidado físico, mental ou emocional, uma vez que recebe apenas punições físicas. A segunda, por ter suas necessidades básicas relegadas ao lugar de “frescura”, não pode confiar plenamente na cuidadora – “tia” – que prefere manter a ordem a permitir que uma menina vá ao banheiro ou beba água. Apesar de nenhum dos dois dizerem isso com essas palavras, a falta de confiança fica implícita em trechos como “O curso aqui é fraco, eles nem se esforçam” (CAMPOS, 1984, p. 61) e “ela pensa que a gente tá com frescura” (ALTOÉ, 1990, p. 63). Os adjetivos “fraco” e “frescura” e a negação “nem se esforçam” reforçam o sentimento de descaso, de descuido do cuidador para com o jovem internado.

E, nos casos mais dramáticos de falta de confiança, quando o jovem teme pela sua própria segurança, ele toma medidas por ele mesmo, adquirindo a falsa autonomia, como é o caso do “[...] aluno que tem no pavilhão, coisa assim canivete, para se algum aluno tentar fazer alguma coisa com ele na noite, maldade, ir na cama do outro fazer safadeza.” (Jocenir, 12 anos.) (ALTOÉ, 1990, p. 151). Esse canivete, que representa a autonomia destrutiva do aluno, pode causar ferimentos a ele e outros em momentos de desatenção e estresse – aos quais essas crianças e adolescentes estão sempre submetidas, como já foi estabelecido.

Vê-se, portanto a repetição de um padrão de castigo-tortura e tensão, mascarado por finos véus de hipocrisia, como a porta fechada para bater, o dia sem atividade ser o dia do castigo, ter que seguir a ordem da tia senão ela “fica doida”, ter que escolher entre uma puni-

ção ou outra pior. Começamos com um José e terminaremos com outros dois, o primeiro questiona:

“Mas de que adianta rezar, se depois todo mundo vai para castigo? Nem tem graça rezar. Você vai ver como vão para o castigo se conversar.” (Pergunto: “quantos?”)
 “Se todo mundo conversar vão todos para o pavilhão logo depois da janta. Dia sim dia não, pelo menos, tem castigo.” (José, 13 anos.) (ALTOÉ, 1990, p. 165)

Demonstrando a constância do castigo, ele não entende qual o propósito da reza. As instituições religiosas, como deve ser a que abriga José, defendiam a reza e ideia de seguir a moral cristã como a salvação para essas crianças. O questionamento de José se faz pertinente e agasalha uma denúncia quando ele demonstra que as pessoas que o incitam a rezar não estão vivendo segundo os preceitos religiosos. Ele também é um exemplo da falta de confiança entre cuidado e cuidador. Por outro lado, seu homônimo um ano mais velho não somente acreditava e confiava como fazia planos para o futuro e deixou uma mensagem para onde quer que a pesquisa de Altoé chegasse:

“Eu queria falar para a França, lá onde a senhora vai levar nossa entrevista, se lá tem muitos garotos desamparados, e não tivesse colégio interno, pede para pelo menos criar um. Porque colégio interno não é ruim. É só saber escolher as pessoas para cuidar dos alunos. Porque as mães que não têm condições, bota os alunos no colégio interno para estudar, para se formar alguma coisa algum dia. Como eu, que pretendo ir para a aeronáutica. Se não conseguir passar faço curso e trabalho em algum lugar.” (José, 14 anos.) (ALTOÉ, 1990, p. 183)

A pesquisadora não fez o acompanhamento do rapaz para sabermos do seu futuro, mas as estatísticas indicam que de 80 a 90 alunos que saíam dos institutos todos os anos, 20 terminavam abandonados, na rua e sem emprego (ALTOÉ, 1990, p. 251). Não há relato dos outros 60 a 70 alunos.

2 TEORIA DE APRENDER BRINCANDO E A TEORIA DAS HABILIDADES

[...] dentro do contexto de uma disciplina uniforme [...] está presente a repressão dos desejos individuais, desprezando as aptidões, a curiosidade espontânea e a exploração de que as crianças precisam para aprender. Ou seja, **a repressão atenta contra a aprendizagem** (GUTMAN, 2021, p. 112)

No trecho acima, a psicopedagoga Laura Gutman, embora tenha seu foco em escolas, questiona a aceitação social dos moldes repressivos impostos por algumas instituições educativas. No atendimento às crianças e adolescentes em instituições, os mesmos moldes se encontram, contrariando a premissa de individualização no tratamento. Dessa forma, faz-se importante entender quem é a criança em essência e do que ela precisa. Portanto, neste capítulo serão abordadas: as formas como as crianças desenvolvem confiança e autonomia; a necessidade inata da criança de brincar, como parte central do desenvolvimento infantil e, por fim, a teoria das habilidades sociais educacionais, centrais para um crescimento emocionalmente saudável. É importante ressaltar que cada caso é único e deve ser analisado e acompanhado individualmente com a equipe multidisciplinar responsável, segundo a direção do ECA. As análises feitas neste capítulo são especulativas e baseadas na bibliografia encontrada, não em casos reais atuais.

2.1 As relações de confiança

Já foi analisado como o preconceito que ainda faz com que a população negra seja maioria em abrigos institucionais e a relação cuidador-cuidado sofre diante das incongruências do sistema e dos castigos em demasia (até nos dias de hoje). Do histórico da institucionalização infantil até o seu funcionamento atual, existem “bandeiras vermelhas” que sinalizam às crianças, mesmo que intuitivamente, que esses espaços não são tão seguros como prometem ser. No entanto, é importante relatar os outros fatores que podem causar a falta de confiança em um cuidador, de modo que este trabalho não aponte apenas um “culpado” para uma situação extremamente delicada.

A confiança – tanto em seus cuidadores, quanto, mais tarde, em si, como deveria ser a evolução natural de toda criança – é uma teia composta por muitos fios. O primeiro deles, tecido ainda no ventre, é a mãe. Portanto, nesta narrativa voltada para crianças institucionalizadas, o caminho lógico não é começar a abordagem do tema a partir da construção de laços de confiança e sim da desconstrução dos mesmos.

Os estudos a seguir, relatados no livro “Formação e Rompimento dos Laços Afetivos”, de John Bowlby, de 1982, trazem cenários de separação que serão usados para traçar um paralelo com a separação de uma criança ou um adolescente de sua família de origem. Para tal, ressalta-se a importância de elucidar a definição de luto, visto que não se restringe ao processo que os seres humanos passam após o falecimento de alguém. Na visão de Bowlby, luto é a perda ou separação inesperada de alguém próximo. Nesse momento, a criança passa por três estágios, descritos a seguir:

Primeiro com lágrimas e raiva, o bebê exige que sua mãe regresse e parece ter esperança de conseguir reavê-la. Esta é a fase de protesto, e pode durar vários dias. Depois, torna-se mais calmo, mas, para um observador perspicaz, é evidente que o bebê continua tão preocupado quanto estava antes com a ausência da mãe e ainda anseia pelo seu regresso; mas suas esperanças dissiparam-se e ele entra na fase de desespero. Essas duas fases se alternam frequentemente: a esperança converte-se em desespero e o desespero em renovada esperança. Finalmente, porém, ocorre uma mudança maior. O bebê parece esquecer sua mãe, de modo que, quando ela regressa, permanece curiosamente desinteressado e, inclusive, pode parecer que não a reconhece. Esta é a terceira fase — a do desligamento. Em cada uma dessas fases a criança é propensa a birras e episódios de comportamento destrutivo, muitas vezes de um tipo inquietantemente violento. (BOWLBY, 1982, p. 45)

Conforme o descrito acima, a primeira e a segunda fase, de esperança raivosa e de desespero preocupado, não são lineares, ao contrário de como são normalmente retratados os cinco estágios do luto (negação, raiva, barganha, depressão e aceitação). O psicólogo afirma que, durante a esperança raivosa e o desespero preocupado, há sempre uma ambivalência nos sentimentos em uma espécie de gangorra emocional entre uma expectativa imediata do retorno da pessoa amada e o desespero profundo. É uma alternância entre protestos vocalizados exigindo o regresso da pessoa e uma expectativa silenciosa, em forma de suspiros contidos. O momento de sair da gangorra é quando a pessoa se organiza, como atesta Bowlby (1982, p. 46), “com base na ausência permanente da pessoa”. Por isso é tão confuso para a criança, quando a pessoa volta à sua vida.

Tal confusão virá acompanhada de um comportamento incomum. “Usualmente, durante um certo tempo, mostra-se indiferente e nada pede” (BOWLBY, 1982, p. 45). O grau de indiferença e o tempo vão depender da duração da separação e da frequência das visitas. Em casos em que a criança esteve afastada por semanas ou meses sem receber visitas, chegando ao estágio de desligamento, ela pode ficar indiferente por horas e até dias, segundo Bowlby (1982, p. 45). O autor continua dizendo que, ao fim do desprendimento, a criança começa a demonstrar os sentimentos ambivalentes para com os pais, por vezes se fazendo contraditória. Ao mesmo tempo em que exhibe acentuado apego, quando eles se afastam, mesmo que por instantes, demonstra intensa ansiedade e raiva. “Daí em diante, por semanas ou meses, a mãe poderá estar sujeita a solicitações ansiosas de sua presença constante e a recriminações furio-

sas quando se ausenta.” (BOWLBY, 1982, p. 45). Em um exemplo, o autor cita dois colegas de profissão em um estudo feito com crianças de dois anos. Ele afirma:

Quando uma criança pequena se vê entre estranhos e sem suas figuras parentais familiares, ela não só se mostra intensamente aflita no momento, mas suas relações subsequentes com os pais ficam comprometidas, pelo menos temporariamente. O comportamento observado em crianças de dois anos de idade, durante e após uma breve estada numa creche residencial, é o objeto de um sistemático estudo descritivo e estatístico empreendido na Tavistock por Heinicke e Westheimer (1966). [...] Nas crianças separadas observaram-se duas formas de distúrbio de comportamento afetivo, nenhuma das quais foi observada no grupo de controle de crianças não-separadas. Uma forma é a de desligamento emocional; a outra, aparentemente oposta, é uma implacável exigência para estar perto da mãe. (BOWLBY, 1982, p. 71 e 72)

O estudo exemplificado acima foi conduzido com 20 crianças: 10 foram levadas a uma creche residencial e 10 ficaram em casa. As separadas de seus familiares, ao chegarem no espaço, reproduziram o mesmo comportamento: chorar pedindo pelos pais, principalmente a mãe. No retorno, no entanto, houve uma diferenciação no comportamento infantil. Algumas crianças se mostraram distantes, evitavam as tentativas de contato dos pais, mantinham-se longe fisicamente, como se estudassem, pareciam desligadas dos vínculos afetivos que antes existiam. A reaproximação normalmente acontecia de forma lenta e gradual, podendo durar até dias e estava diretamente relacionada ao tempo que a criança passou na instituição. (BOWLBY, 1982, p. 72)

Outras exigiam o contato imediato dos pais e traziam consigo uma necessidade intensa de estarem coladas a eles em todos os momentos, seguiam-nos pela casa, exigiam mais atenção que antes da separação e pediam mais colo. O pesquisador (BOWLBY, 1982, p. 72) afirma que a forma como esse comportamento evoluiria dependia inteiramente do comportamento dos pais, pois se estes rejeitassem os avanços da criança, ela provavelmente reagiria com comportamento hostil. Bowlby (1982, p. 72) completa que “Das dez crianças separadas que foram observadas por Heinicke e Westheimer, seis delas apresentaram um comportamento hostil intenso e persistente em relação à mãe, e negativismo após a volta para casa”.

A análise continua ao traçar um paralelo entre o comportamento agressivo das crianças e o comportamento agressivo de “personalidades histéricas¹” (BOWLBY, 1982, p. 72), como também entre o comportamento dissociativo das crianças e o de psicopatas, com a afirmação de que:

¹ N.A. A histeria tem sua origem no Egito Antigo. O termo, geralmente creditado a Hipócrates, tem sua etimologia de *hysteron* – útero – em grego. Acreditava-se que depressão, convulsões (entre outros) em mulheres estavam relacionados ao útero. Por muitos anos, foi ligada à necessidade ou abstinência de relações sexuais (dependendo do período histórico) (MCDONALD, 2018, p. 4). Essa “doença” perdeu-se durante séculos, tendo sido estudada por Freud e seus pares. Devido a ela, muitas mulheres foram institucionalizadas e foi também graças à histeria que surgiu o primeiro vibrador. Hoje sabe-se que não existe nenhuma condição psiquiátrica relacionada ao útero nem ao gênero feminino.

(...) sabe-se que as interrupções prolongadas ou repetidas do vínculo entre a mãe e o filho pequeno, durante os primeiros cinco anos de vida da criança, são especialmente frequentes em pacientes diagnosticados mais tarde como personalidades psicopáticas ou sociopáticas. (BOWLBY, 1982, p. 77)

Dessa forma, Bowlby afirma que doenças psiquiátricas e até mesmo transtornos de personalidade podem estar relacionados à perda de confiança em seu cuidador primário na primeira infância. Ademais, ele traz um dado mais complicado: o tempo da duração do luto. O pesquisador afirma que:

Tal como os adultos, bebês e crianças pequenas que perderam uma pessoa amada sentem pesar e passam por períodos de luto (Bowlby, 1960b). Parece haver apenas duas diferenças inter-relacionadas. Uma, é que na criança a escala de tempo é abreviada, embora muito menos do que, por vezes, se pensava. A outra, que é significativa para a psiquiatria, é que na infância os processos que culminam no desligamento têm condições para se desenvolverem prematuramente, tanto mais que coincidem (e mascaram) com um forte anseio residual pela pessoa perdida e raiva contra ela; estes sentimentos persistem, prontos para manifestar-se, em nível inconsciente. Em virtude desse início prematuro do desligamento, os processos de luto na infância geralmente tomam um curso que seria considerado patológico em crianças mais velhas e nos adultos. (BOWLBY, 1982, p. 46 e 47)

Dessa forma, Bowlby (1982, p. 47) traz o termo “luto patológico”, que consiste no luto, geralmente em crianças pequenas, com a predisposição de causar patologias durante o desenvolvimento e amadurecimento do indivíduo. Uma vez que já foi descrito o luto saudável, faz-se necessária, uma distinção entre este e o luto patológico. O autor (1982, p. 49) atesta que a patologia nasce quando na primeira etapa – da esperança raivosa – o indivíduo não consegue expressar abertamente seus ímpetos de “reaver e recriminar a pessoa perdida”, demonstrando toda a saudade e a raiva que ele sente. Explicando melhor o funcionamento desse processo, Bowlby atesta que:

Em vez de sua expressão aberta que, apesar de ser tempestuosa e estéril, leva a um resultado saudável, os impulsos de recuperação e recriminação, com toda a sua ambivalência de sentimentos, cindem-se e são reprimidos. Daí em diante, continuam como sistemas ativos na personalidade mas, incapazes de encontrar uma expressão direta e manifesta, passam a influenciar os sentimentos e o comportamento de um modo estranho e distorcido. Daí as numerosas formas de perturbação de caráter e doença neurótica. (BOWLBY, 1982, p. 50)

Em outras palavras, é o movimento de repressão que causa o maior dano, visto que os sentimentos não desaparecem pela falta de expressão, eles, como disse o autor, ficam guardados, influenciando comportamentos futuros, e, dessa forma, podem gerar as patologias. Um exemplo que Bowlby traz é o de um menino chamado Patrick:

Ao ser deixado na creche, Patrick foi aconselhado a ser um bom menino e não chorar — caso contrário sua mãe não o visitaria. “Patrick tentou cumprir sua promessa e não foi visto chorando. Em vez disso, meneava lentamente a cabeça sempre que alguém olhava para ele, e garantia — para si mesmo e para quem se interessasse em escutá-lo — que sua mãe viria buscá-lo, lhe vestiria o casaco e o levaria de novo para casa com ela. Sempre que um ouvinte parecia acreditar, ele ficava satisfeito; sempre que alguém o contradizia, Patrick desmanchava-se em choro convulsivo.

Esse mesmo estado de coisas prosseguiu durante os dois ou três dias seguintes, com vários elementos novos. Os acenos de cabeça assumiram um caráter mais compulsivo e automático: ‘Minha mãe me vestirá o casaco e me levará de novo para casa’.

Mais tarde, foi acrescentada uma lista, cada vez maior, de peças de vestuário que sua mãe lhe vestiria para sair: ‘Ela me vestirá o casaco, e as meias compridas, e fechará o zíper, e me porá o gorro’.

Quando as repetições dessa fórmula se tomaram monótonas e intermináveis, alguém lhe perguntou se não poderia parar de dizer sempre a mesma coisa. Patrick tentou de novo ser um bom menino, como sua mãe queria que ele fosse. Deixou de repetir a fórmula em voz alta, mas os movimentos de seus lábios mostravam que ele continuava recitando-a constantemente, em silêncio, para si mesmo.

Ao mesmo tempo, substituiu as palavras por gestos, como se estivesse colocando o gorro, vestindo um casaco imaginário, fechando o zíper etc. O que num dia aparecia como um movimento expressivo, era reduzido no dia seguinte a um mero gesto frustrado dos dedos. Enquanto a maioria das outras crianças estavam ocupadas com seus brinquedos, jogando, cantando etc., Patrick, totalmente desinteressado, ficava de pé num canto, mexendo as mãos e os lábios com uma expressão absolutamente trágica no rosto.” (FREUD e BURLINGHAM, 1942). (BOWLBY, 1982, p. 85)

Uma vez que não permitiram a Patrick que vivesse o seu luto, que sentisse a raiva da mãe por tê-lo deixado e a esperança de que ela voltasse, quando lhe foi impossibilitada a gangorra de sentimentos, a ambivalência, o luto saudável, e ele precisou se conformar ao modelo de “menino bonzinho”, Patrick parece não aguentar a pressão de segurar a força das emoções. Por isso, vêm o choro convulsivo, movimentos auto pacificadores, repetições que são mais para acalmar a si mesmo do que para os outros, visto que, quando lhe é pedido para ficar calado, as repetições continuam em silêncio. Segundo a teoria do luto patológico, se Patrick tivesse recebido a permissão de chorar, de colocar para fora todos os sentimentos conflitantes que sentia sobre ser deixado por sua mãe, após ter passado pelo seu processo de luto saudável, ele provavelmente poderia ser como uma das crianças brincando e cantando descritas por Freud e Burlingham (1942, apud BOWLBY, 1982, p. 85).

Outro estudo, conduzido somente com mulheres pelos pesquisadores George Brown e Tirril Harris (1978, apud BOWLBY, 1982, p. 70) conclui que a perda infantil contribui para o aumento da depressão e a forma como ela se apresenta nas mulheres, ao longo de suas vidas. Se a perda (por morte ou separação) da mãe ocorrer antes de a menina completar 11 anos, ela reagirá a outras perdas, ameaças de perda, crises e obstáculos com distúrbio depressivo, ao contrário de meninas que não sofreram a mesma experiência ou similares. Já se a perda ocorrer antes dos 17 anos, toda depressão posterior pode ser mais grave do que a de uma mulher que não tenha sofrido perdas dessa natureza. E, por fim, os autores relatam uma diferença na forma como a depressão se desenvolve: quando a perda que a mulher sofre é uma separação, provavelmente ela alimentará uma depressão neurótica, com sintomas de ansiedade. Já quando é uma morte, ela nutrirá uma depressão psicótica, com muito retardamento.

Cada criança terá a sua própria história e bagagem emocional com a qual ser trabalhada. Nesse processo, o Bowlby afirma que:

Ao examinarem as reações de crianças à perda e a melhor forma de ajudá-las, quase todos os autores enfatizaram como é imensamente importante que a criança disponha de uma pessoa que atue como substituta permanente, a quem ela possa ligar-se gradualmente. Só em tais circunstâncias podemos esperar que uma criança venha, em última instância, a aceitar a perda como sendo irremediável e a reorganizar então sua vida interior de acordo com isso. (BOWLBY, 1982, p. 87)

Reforçando a natureza breve e excepcional da institucionalização, mas sem negar a realidade, o paralelo feito aqui é de que as crianças, quando acolhidas, precisam de um referencial, de alguém que seja essa “substituta permanente” enquanto ela estiver na instituição, o que pode durar de alguns meses até a criança completar 18 anos. Independente da duração, o fator mais importante passado pelo autor é que exista uma ligação de confiança com um ser externo, para que a criança possa começar a se organizar internamente e a confiar em si própria.

Essa confiança não se formará ao reprimir a criança a ponto de que ela passe pelo luto patológico, visto que ele é mais silencioso e menos trabalhoso para o adulto. Em uma análise da família tradicional, Bowlby (1982, p. 91 e 92) aponta exatamente os comportamentos repressivos que podem “passar despercebidos” para os menos atentos à saúde e bem-estar infantil. Ele afirma que:

(...) um motivo principal por que algumas pessoas acham extremamente difícil expressar pesar é que a família em que elas foram criadas, e com a qual ainda convivem, é daquelas em que o comportamento de ligação de uma criança é visto sem simpatia, como algo a ser eliminado o mais rapidamente possível. Em tais famílias, o choro e outras manifestações de protesto por uma separação podem ser qualificados como pueris, coisa de bebês, e a raiva ou o ciúme como sentimentos altamente repreensíveis. Além disso, nessas famílias, quanto mais uma criança pede para ficar com a mãe ou o pai, mais lhe é dito que tais exigências são tolas e injustificadas; quanto mais a criança chora ou faz birras, mais lhe dizem que é tola, caprichosa ou má. Em consequência de estar submetida a tais pressões, é provável que a criança acabe aceitando esses padrões para si mesma; chorar, fazer exigências, sentir-se furiosa [quando tais exigências] não são satisfeitas, culpar os outros, tudo isso será julgado pela criança como algo injustificado, censurável e ruim. Assim, quando sofre uma perda séria, em vez de expressar [os] sentimentos que invadem qualquer pessoa que sofre uma perda, ela tende a sufocá-los. Além disso, seus parentes, produtos que são da mesma cultura familiar, compartilham provavelmente das mesmas concepções críticas a respeito da emoção e sua expressão. E assim, a própria pessoa que mais necessita de compreensão e encorajamento é aquela que tem menos probabilidades de recebê-los. (BOWLBY, 1982, p. 91 e 92)

É visível, pelo exemplo, a formação de um ciclo vicioso em que se é repreendido por falar sobre seus sentimentos e então não se aborda o assunto e passa-se a repreender os outros que o fazem. A proposta de quebra desse ciclo vem com o conceito de base segura, explicada por Bowlby da seguinte forma:

Acumulam-se evidências de que seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolver melhor seus talentos quando estão seguros de que, por

trás deles, existe uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda caso surjam dificuldades. A pessoa em quem se confia, também conhecida como uma figura de ligação (Bowlby, 1969), pode ser considerada aquela que fornece ao seu companheiro (ou à sua companheira) uma base segura a partir da qual poderá atuar. A necessidade de uma figura de ligação, uma base pessoal segura, não se limita absolutamente às crianças, se bem que, em virtude de seus impulsos durante os primeiros anos de vida, durante esses anos tal necessidade seja mais evidente e, portanto, objeto de mais estudos. Há boas razões para acreditar, entretanto, que a necessidade ocorre também com adolescentes e adultos maduros. (BOWLBY, 1982, p. 97)

Em outras palavras: a base segura é a confiança que alguém tem de que ela tem pessoas a quem pedir ajuda. Outro nome, bem comum, para a mesma ideia é rede de apoio. Ambas as metáforas funcionam em níveis diferentes: enquanto a base é de onde a pessoa sai para conquistar novos obstáculos, a rede funciona como uma proteção, caso a pessoa caia. No entanto, ambas estão ligadas à confiança nas pessoas que estão oferecendo suporte. Daqui por diante, este trabalho usará o termo base segura, já que foi o usado pelo autor estudado.

Para que uma base segura seja realmente funcional, o autor sugere que:

No quadro de funcionamento da personalidade que daí emerge existem dois conjuntos principais de influências. O primeiro diz respeito à presença ou ausência, parcial ou total, de uma figura de confiança, disposta e apta a fornecer o tipo de base segura necessária em cada fase do ciclo vital. Estas constituem as influências externas ou ambientais. O segundo conjunto diz respeito à capacidade ou incapacidade relativa de um indivíduo, primeiro, para reconhecer quando uma pessoa é digna de confiança e está disposta a fornecer uma base, e, segundo, se houver esse reconhecimento, para colaborar com tal pessoa de modo que seja iniciada e mantida uma relação mutuamente gratificante. Estas constituem as influências internas ou orgânicas. (BOWLBY, 1982, p. 98)

A partir do parágrafo acima, foi desenvolvida uma representação visual com a proposta de promover melhor entendimento dessa separação feita por Bowlby e de como cada pessoa pode interagir com ela.



Figura 13: Representação visual demonstrando as influências externas ou ambientais.
Fonte: A autora, 2022.

Representado pela figura 13, temos o espaço denominado “influências externas ou ambientais”, esse é o espaço sobre o qual a pessoa não tem controle e pode apenas fazer escolhas baseado no que ela encontra. Dentro desse espaço estão todas as outras pessoas do mundo, que podem ser figuras de confiança ou não. O primeiro passo para se descobrir uma figura de segurança é analisar o quanto ela se faz presente. Caso ela esteja totalmente presente, o requisito necessário para ela ser, então, considerada uma figura de confiança é ela estar apta e disposta a assumir esse papel.

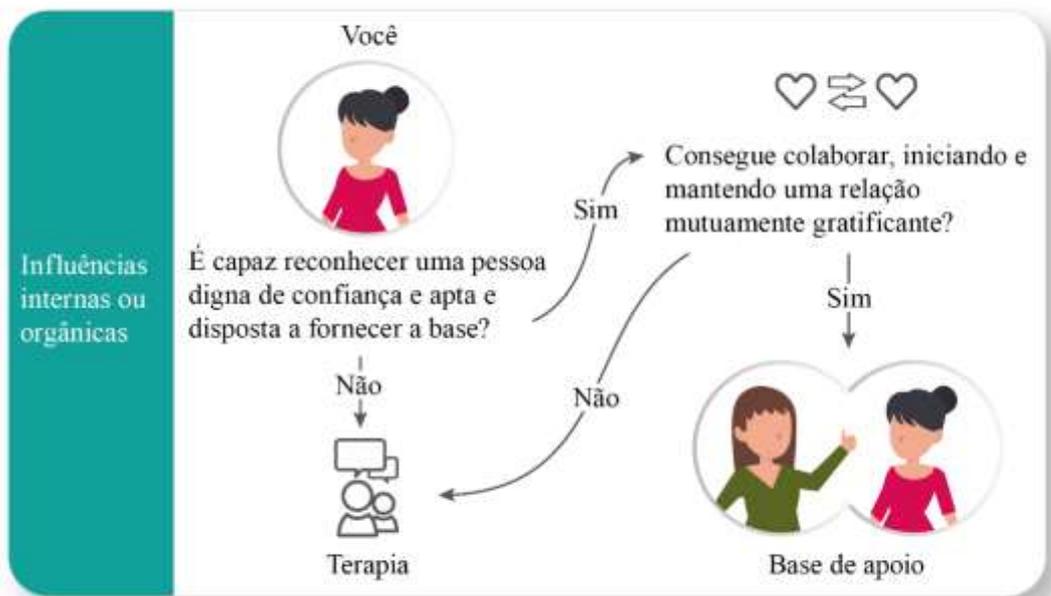


Figura 14: Representação visual demonstrando as influências internas ou orgânicas.
Fonte: A autora, 2022.

Já na figura 14, mostra-se o espaço das influências internas ou orgânicas. O espaço é inteiramente controlado pela pessoa, por suas capacidades e incapacidades. Para construir a sua base segura, alguém precisa ser capaz de diferenciar uma pessoa digna de confiança e apta e disposta a fornecer a base das demais. Tendo essa capacidade, a pessoa precisa colaborar com essa figura de confiança, iniciando um relacionamento e mantendo-o, de forma que ele seja benéfico para ambos. O autor afirma que essas duas habilidades correspondem ao “funcionamento da personalidade saudável em toda e qualquer idade” (BOWLBY, 1982, p. 98).

A essência de uma base segura é a viabilização de apoio potencial contínuo. Bowlby (1982, p. 99) afirma que, para que isso ocorra, é importante que as relações entre os indivíduos persistam por anos. E também reforça que, apesar de a explicação estar formulada em termos não emocionais, o processo de formação e manutenção de relações humanas é repleto de emoções intensas que vão se alterando conforme as pessoas trocam de papel – ora como

suporte, ora sendo suportadas. O autor ainda relata “que a manutenção inalterada de tais relações é experimentada como uma fonte de segurança, a ameaça de perda provoca ansiedade e frequentemente raiva, e a perda real provoca o turbilhão de sentimentos, que é o pesar.” (BOWLBY, 1982, p. 99).

Dessa forma, partindo da confiança quebrada pela perda, é possível que, admitindo que ocorra o luto saudável e a construção de uma base de suporte, a criança separada da sua família de origem e acolhida em uma instituição possa retomar o seu caminho de amadurecimento saudável, desenvolvendo confiança e autonomia. Bowlby retrata esse processo em uma família tradicional da seguinte forma:

[...] uma base familiar estável, a partir da qual primeiro a criança, depois o adolescente e, finalmente, o jovem adulto se afasta numa série de saídas cada vez mais longas. Embora a autonomia seja evidentemente encorajada em tais famílias, ela não é forçada. Cada passo segue o anterior, numa série de estágios acessíveis. Embora os laços familiares possam ser atenuados, nunca são quebrados. (BOWLBY, 1982, p. 101)

Retratado no trecho anterior, está a estabilidade como um dos fios necessários para tecer confiança e autonomia. Faz-se, portanto, ainda mais importante um pensamento focado na estabilidade interna de crianças e adolescentes acolhidos. Nesse sentido, Bowlby (1982, p. 102) afirma que apoio combinado com respeito pelas aspirações pessoais, senso de responsabilidade e aptidão para lidar com o mundo também são fios que ajudam a tecer a autoconfiança e a capacidade de confiar no outro.

Como o objetivo deste estudo consiste em estruturar um sistema de dinâmicas em conjunto com recomendações para desenvolvimento de atividades lúdicas para aprimorar e desenvolver as habilidades sociais em crianças em situação de acolhimento institucional, nas idades de 8 a 10 anos, propomos que essas atividades sejam um caminho para o desenvolvimento ou para o aumento de relações de confiança entre crianças e cuidadores, de tal modo que o facilitador das atividades passe a ser a pessoa presente, disposta e apta, ou seja, uma figura de confiança em potencial e que o desenvolvimento das habilidades sociais permita à criança reconhecer e colaborar com o facilitador.

2.2 Mediadores de relações

Segundo Winnicott (1975, p. 11), a criança começa a criar relações com objetos a partir do seu nascimento. A teoria da primeira possessão trata da relação que um bebê cria com algum objeto. O bebê recém-nascido conhece o mundo através dos sentidos, em particular, o

paladar, a boca, e ele busca os objetos como forma de conforto, alívio de inquietações e ansiedades, em especial, a ansiedade depressiva (WINNICOTT, 1975, p. 14).

Neste estágio da vida, o bebê ainda está delimitando o que representa o “eu” e o “não-eu”. É introduzido ao “não-eu” através da nutrição, que será o seu maior conforto e para onde ele naturalmente vai recorrer nos primeiros momentos de inquietação. A busca por esse alívio continua e inicia o processo de descobrimento e reconhecimento de seu corpo. É nesse momento que o bebê coloca as mãos na boca, chupa os dedos enquanto se acaricia (WINNICOTT, 1975, p. 13), fazendo gestos pacificadores.

O conceito de “não-eu” nasce da necessidade do bebê de se separar do meio. “Mais cedo ou mais tarde, no desenvolvimento de um bebê, surge por parte dele uma tendência a entremear objetos ‘diferentes-de-mim’ no padrão pessoal.” (WINNICOTT, 1975, p. 13). Em outras palavras, é parte da evolução natural do bebê inserir objetos externos a ele nos seus padrões de comportamento.

É a partir disso que Winnicott (1975, p. 14) cunhou o termo “fenômenos transicionais”, que, normalmente, vem acompanhado de um objeto transicional. Winnicott descreve o início dos fenômenos transicionais da seguinte forma:

[...] com a outra mão, o bebê leva um objeto externo (uma parte do lençol ou do cobertor, digamos) à boca, juntamente com os dedos, ou de uma maneira ou outra, o pedaço de tecido é segurado e chupado, ou não concretamente chupado; os objetos naturalmente usados incluem babadores e (posteriormente) lenços, dependendo do que esteja pronta e seguramente disponível, ou o bebê começa, desde os primeiros meses, a colher lã, a reuni-la e a usá-la para a parte acariciante da atividade; menos comumente, a lã é engolida, ainda que causando problemas, ou movimentos bucais acompanhados por sons de 'mammum', balbucios, [...] as primeiras notas musicais, e assim por diante. (WINNICOTT, 1975, p. 14)

Em outras palavras, são movimentos reconfortantes e possuem um valor simbólico de substituição do seio, quando o bebê não está mamando. É nesse ponto em que entram os objetos transicionais. Com o crescimento da criança, é escolhido um objeto (uma manta, cobertor, brinquedo macio) necessário para confortar a criança antes de dormir e em seus momentos de ansiedade. Os cuidadores devem estimular que essa relação seja formada, já que propicia ao bebê independência. O objeto transicional, portanto, faz o papel de acolher.

Seguindo seu crescimento ao estágio de infância, a criança tende a se distanciar do objeto, usando-o apenas para dormir ou em momentos de mais ansiedade ou da ansiedade depressiva. Isso não significa que, com o passar do tempo, o objeto perca a sua utilidade, pois, na realidade, a pessoa poderá retornar a objetos ou atitudes semelhantes por toda a vida, em busca de conforto.

Winnicott, no entanto, faz a distinção entre se relacionar com objetos e usá-los, afirmando que, para poder usar um objeto, esse paralelo entre objeto-mãe / cuidador precisa ser quebrado, fazendo disso, também, parte do desenvolvimento natural do ser humano. O autor afirma que:

Para usar um objeto, o sujeito precisa ter desenvolvido capacidade de usar objetos. Isso faz parte da mudança para o princípio de realidade.

Não se pode dizer que essa capacidade seja inata; tampouco seu desenvolvimento num indivíduo pode ser tomado como certo. O desenvolvimento da capacidade de usar um objeto constitui outro exemplo do processo de amadurecimento, como algo que depende de um meio ambiente propício. (WINNICOTT, 1975, p. 143 e 144)

Para facilitar a compreensão do que o autor diz, tomemos, por exemplo, a evolução de formatos de livros de acordo com a etapa de desenvolvimento infantil:



Figuras 15 a 20, respectivamente: Livro de pano; Livro de banho; *Como é bonito o pé do Igor*; *E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas*; *Bisa Bia, Bisa Bel*; *Um barril de risadas um vale de lágrimas*.

Fontes 15 a 20, respectivamente: Machado, 2020; Ferreira, 2011; Rosa, 2008; Emicida e Fabrini, 2020; Machado, 2007; Feiffer, 1996.

Os dois primeiros livros mostrados são voltados para bebês. Assim, não é esperado que eles leiam os livros e sim que eles explorem o objeto, coloquem na boca, deem-se em

cima, abram, vejam as cores, descubram as potencialidades que eles possuem. Por isso, eles são pequenos, de modo que sejam segurados com facilidade. Os cuidadores podem e são estimulados a lerem para os bebês, até para ensinar, por imitação, qual a funcionalidade final de um livro. Já o terceiro e quarto livros são quadrados, grandes, com muitas cores, letras grandes e, no máximo, um parágrafo a cada duas páginas. São livros para serem vistos e manuseados pelas crianças, para elas aprenderem a passar as páginas, enquanto os cuidadores leem ou enquanto observam as imagens sozinhas.

Já os dois últimos livros são próprios para crianças que sabem ler e, portanto, possuem uma imagem a cada pequeno conjunto de páginas de texto e seu foco são as histórias que contam. Já não são mais coloridos no seu interior e vão progressivamente contendo mais páginas. Encoraja-se a participação dos cuidadores ao máximo no processo de desenvolvimento infantil, mas as crianças que são capazes de ler e compreender esses dois livros não necessitam de ajuda. Winnicott (1975, p. 144) confirma que é um processo de amadurecimento necessário para gerar autonomia no indivíduo. E, como pode ser visto pela pequena amostra de produtos exposta acima, ele acontece com a perda das características reconfortantes e atrativas (como maciez, cor, leveza).

“Introduzi os termos ‘objetos transicionais’ e ‘fenômenos transicionais’ para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, [...] entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado” (WINNICOTT, 1975, p. 11). Com essa frase, o autor introduz a visão da relação com o objeto ser uma construção a partir da experiência. O objeto em si é menos relevante que o significado que ele tem para a criança e o uso (brincadeira) que ela faz dele. O psicólogo Vigotski corrobora essa visão ao afirmar que “há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 25), ou seja, só é possível imaginar a partir de experiências ao mesmo tempo que certas experiências, como a descrição de lugares nunca visitados ou épocas não vividas, só são compreendidas através da imaginação.

2.3 O brincar e a realidade

[...] *o brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro*, em nenhum emprego da palavra [...]. Tampouco é *fora*, o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo repudiado, do não-eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar [...] como verdadeiramente externo, fora do controle mágico. Para controlar o que está fora, há que *fazer coisas*, não simplesmente pensar ou desejar, e *fazer coisas toma tempo*. Brincar é fazer. (WINNICOTT, 1975, p. 69)

Estabelecer o lugar do brincar parte da necessidade de entender o que é o brincar. A brincadeira está repleta de possibilidades: constroem-se castelos com areia, água, um fosso e uma bandeira de folha; descobrem-se animais em nuvens e sobrevive-se a lava borbulhante ao se locomover somente pelos terrenos elevados do sofá e da mesa de centro. Os três exemplos dados possuem uma coisa em comum: elas não estão no reino externo, em que reside a areia, as nuvens e o sofá, apesar de fazerem uso dele, mas também não estão inteiramente no interior da mente infantil, pois há a interação com os objetos externos, a “importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais” (WINNICOTT, 1975, p. 70). Com isso, o brincar está no meio do caminho em que os objetos físicos podem ser transformados a partir da criatividade. Ao encontro desta teoria, Vigotski postula que:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

A imaginação ou criação ativa definida pelo autor é uma das bases do brincar. Dado que a imaginação seja estimulada através da experiência, é possível traçar um paralelo entre o desenvolvimento infantil e o estímulo da imaginação. Dessa forma, Winnicott (1975, p. 70) estipula que: “a brincadeira [...] é universal e [...] própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais”.

O brincar engloba aquisição de conhecimento, pode ser uma forma de comunicação e ainda de formação de vínculos. Faz-se, portanto, essencial para o aprendizado, pois é a partir dele que conceitos mais complexos podem ser introduzidos de forma lúdica e que a criança entenda. O autor reforça que:

A importância do brincar [está na] precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. Para ser digno de confiança, o relacionamento é necessariamente motivado pelo amor da mãe, ou pelo seu amor-ódio ou pela sua relação de objeto, não por formações reativas. (WINNICOTT, 1975, p. 79)

Como quem “controla” o ambiente do bebê são os pais ou cuidadores, o autor se refere a esse “interjogo” em que o bebê vai, por exemplo, pegar a manta e amassar, colocar e tirar da boca, acariciar e jogar no chão – essa é a rotina que os adultos veem. Porém, Winnicott atesta que, dentro do imaginário infantil, muito mais está acontecendo ali, visto que existe aproximação, mudança de foco e rejeição.

É trabalho do cuidador estar atento para devolver a manta, de modo a não quebrar a noção do bebê de que é ele quem está no controle, pois a manta é dele e ele pode experimentar o que quiser com ela. É a partir dessa atenção que se constrói a confiança com o bebê: ele

sabe que o cuidador sempre estará ali para pegar a manta e isso é mais reconfortante que a manta em si.

A brincadeira do bebê possui dois estágios. O primeiro é relacionado à confiança, o bebê aprende a estar sozinho na presença de alguém, sabendo que, se precisar, ele pode recorrer a esse alguém. Ele tem, portanto, uma sensação de segurança ao confirmar que a pessoa estará ali quando ele se lembrar dela, após tê-la esquecido. O segundo passo é a participação desse alguém (o autor cita a mãe e aqui abrangemos para quem faz o papel de cuidador) na brincadeira, primeiro se adequando às atividades lúdicas. Eventualmente, é possível propor brincadeiras ao bebê, descobrindo que ele, em geral, aceita com facilidade ideias que não partiram dele. “Dessa maneira, está preparado o caminho para um: brincar conjunto num relacionamento.” (WINNICOTT, 1975, p. 80).

O ato de brincar é necessariamente uma experiência criativa que traz consigo a capacidade de estabelecer comunicação (WINNICOTT, 1975, p. 84), precisamente porque possui tudo em si, o subjetivo e o objetivo. Cabe ao profissional entender por que ponto iniciar a relação com a criança. O autor ainda afirma que “há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais” (WINNICOTT, 1975, p. 86). Essa progressão solidifica o brincar como ferramenta de desenvolvimento infantil. Com isso, é fundamentado o uso do brincar ao propor atividades lúdicas para as crianças como uma ponte entre objetivo e subjetivo, entre criança e cuidador, de forma que a experiência contida nessa interação seja construída a partir da confiança.

2.4 As habilidades sociais educacionais

As instituições de acolhimento mantêm os cuidados físicos (alimentação, higiene, tratamento e prevenção de doenças, entre outros) adequados às crianças, como apresentado por Lívia Guerra (2017, p. 27), pelo histórico do acolhimento infantil ao longo dos anos, e pelos relatos aqui trazidos, porém, emerge outra necessidade a ser atendida: o desenvolvimento das habilidades sociais destes jovens. Os pesquisadores Del Prette e Del Prette (2013, p. 15) afirmam que, cada vez mais, as habilidades sociais se fazem essenciais para o crescimento saudável de um indivíduo ao defenderem que:

A competência social é considerada um indicador bastante preciso do ajustamento psicossocial e de perspectivas positivas para o desenvolvimento, enquanto um repertório social empobrecido pode constituir um sintoma ou correlato de problemas psicológicos. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 16)

Destarte, um forte balizador de pertencimento em comunidade são as habilidades sociais demonstradas pelo indivíduo. O foco nelas traz a proposta de aprimorar a qualidade de vida e evitar mais dificuldades para essas crianças e adolescentes já desfavorecidos pela realidade em que vivem.

Sem negar o valor do cuidado físico, os pesquisadores afirmam que, “mesmo quando enfrenta os problemas inerentes às situações de vida, a criança pode se sentir mais feliz se usufruir interações prazerosas onde se sinta compreendida e amada” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 16). Um repertório bem construído de habilidades sociais permite à criança e ao adolescente melhor convivência tanto com colegas quanto com os adultos em suas vidas. A capacidade de compreender bem sentimentos (próprios e alheios), expressar civilidade, comunicar-se, exprimir ideias (entre outros) tem o potencial de se converter em amizades, respeito e harmonia social.

Similarmente, o desenvolvimento de habilidades sociais na infância repercute em melhora no rendimento acadêmico, maior responsabilidade, independência e cooperação. Em relação a expectativas futuras, comprovou-se uma maior facilidade de navegar em situações de estresse e dificuldades na vida adulta. “Tal capacidade se expressa em maior senso de humor, empatia, habilidades de comunicação, de resolução de problemas, autonomia e comportamentos direcionados a metas previamente estabelecidas.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 17). Os benefícios sociais são encontrados em todos os níveis da vida do indivíduo, de modo que o desenvolvimento dessas habilidades na infância se mostra essencial para sua vida toda. Por outro lado, os comportamentos “contra sociais” são associados a fracas habilidades sociais:

A agressividade na infância está também relacionada a um padrão sociocognitivo que inclui: falha em identificar e/ou interpretar os sinais relevantes do ambiente, tendência a atribuir intenções hostis ao interlocutor, dificuldade de gerar soluções efetivas diante das demandas sociais, busca de objetivos inapropriados de relacionamentos, déficits de desempenhos sociais e avaliação egocêntrica sobre as reações dos demais. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 22)

Os episódios de agressividade podem ter uma causa no subdesenvolvimento social, que causa uma desestabilização no ponto de vista infantil frente ao social. Os autores também afirmam que “algumas condições familiares e sociais identificáveis na infância, como pobreza, abuso, negligência, drogadição e alcoolismo dos pais, estão entre os principais fatores de risco para comportamentos antissociais.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 24). Nesse sentido, as crianças e adolescentes postas em acolhimento infantil são o público mais afetado e, portanto, um trabalho com a situação em que se encontram pode trazer impactos positivos em suas vidas, como confirmam os pesquisadores, ao afirmarem que “A plasticidade do com-

portamento social na infância justifica a necessidade de investimento na promoção de saúde e bem-estar, por meio de estratégias educativas e terapêuticas.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 28).

As afirmações dos autores, juntamente com os argumentos de Winnicott em defesa do brincar como uma atividade essencial à saúde foram um dos pilares para a estruturação do objetivo desta pesquisa de estruturar um sistema de dinâmicas em conjunto com recomendações para desenvolvimento de atividades lúdicas para aprimorar e desenvolver as habilidades sociais em crianças em situação de acolhimento institucional, nas idades de 8 a 10 anos.

2.4.1 Não somente “por favor e obrigado”

O termo habilidades sociais, geralmente utilizado no plural, aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 31)

O conceito de habilidades sociais engloba muito mais do que apenas as questões de civilidade, o “por favor e obrigado”, uma vez que toca em todas as áreas de comunicação (verbal e não verbal), abrangendo empatia, sentimentos, valores culturais, forma de se portar frente a desafios e o contexto em que a pessoa está inserida. Uma vez aprendidas, as habilidades sociais permitem ao indivíduo transitar facilmente por qualquer situação da vida.

Del Prette e Del Prette (2013, p. 46) propõem um conjunto de sete habilidades sociais divididas em classes e subclasses necessárias para o desenvolvimento infantil. Estão organizadas na tabela a seguir:

Tabela 1: Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância.

Classes	Principais subclasses
Autocontrole e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros; controlar a ansiedade; falar sobre emoções e sentimentos; acalmar-se; lidar com os próprios sentimentos; controlar o humor; tolerar frustrações; mostrar espírito esportivo; expressar as emoções positivas e negativas.
Civilidade	Cumprimentar pessoas; despedir-se; usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe, com licença; aguardar a vez para falar; fazer e aceitar elogios; seguir regras ou instruções; fazer perguntas; responder perguntas; chamar o outro pelo nome.

Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro; reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor; compreender a situação (assumir perspectiva); demonstrar respeito às diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; oferecer ajuda; compartilhar.
Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado); falar sobre as próprias qualidades ou defeitos; concordar ou discordar de opiniões; fazer e recusar pedidos; lidar com críticas e gozações; pedir mudança de comportamento; negociar interesses conflitantes; defender os próprios direitos; resistir à pressão de colegas.
Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (autorrevelação); aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor; sugerir atividade; cumprimentar, apresentar-se; elogiar, aceitar elogios; oferecer ajuda, cooperar; iniciar e manter conversação (“enturmar-se”); identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar antes de tomar decisões; reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.
Habilidades sociais acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais; observar, prestar atenção; ignorar interrupções dos colegas; imitar comportamentos socialmente competentes; aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas; oferecer, solicitar e agradecer ajuda; buscar aprovação por desempenho realizado; elogiar e agradecer elogios; reconhecer a qualidade do desempenho do outro; atender pedidos; cooperar; participar de discussões.

Fonte: Adaptado de Del Prette e Del Prette, 2013, p. 46 e 47.

Nota-se a sobreposição de algumas habilidades em certas classes. Isso ocorre porque as habilidades não são estanques, mas dependem umas das outras para alinhar o comportamento aos valores culturais e ao contexto em que a criança está inserida. A habilidade de empatia, por exemplo, necessita da capacidade de reconhecer e nomear emoções próprias antes de fazer o mesmo com outros, já assertividade é mais bem recebida quando usada em conjunto com empatia e civilidade. São classes complexas que, quando usadas em conjunto, funcionam melhor.

Os autores afirmam que, nas estruturações de família tradicional, os pais em geral investem mais no ensino das habilidades de empatia, civilidade, autocontrole, de fazer amizades e nas sociais e acadêmicas, enquanto dedicam-se menos no ensino das habilidades de solução de problemas e assertividade. E ainda reforçam que as habilidades são interdependentes e igualmente necessárias para o bom desenvolvimento da criança e do adolescente, desaprovando

do a desarticulação no ensino das mesmas. Portanto, a seguir, aprofundaremos cada item da tabela, de modo a elucidar porque os autores selecionaram essas habilidades e como elas colaboram no desenvolvimento infantil.

A começar por **autocontrole e expressividade emocional**, Del Prette e Del Prette (2013, p. 114) afirmam que a base da expressão emocional é a comunicação não verbal. No entanto, faz-se cada vez mais necessário possuir a capacidade de explicitar “com verbalizações coerentes” os sentimentos, tendo em vista que a maioria das pessoas não sabe lidar com as emoções, devido à incapacidade de racionalizá-las (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 116). Assim, ensinar as crianças a entender seus sentimentos e a analisá-los racionalmente, proporcionaria a elas formas adequadas de lidar com suas emoções.

Os autores ainda afirmam que: “Há uma relação paralela entre emoção e habilidades sociais, embora muito mais na perspectiva prática do que teórica. Não é possível separar emoção de pensamento e de ação.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 118). Em outras palavras, mesmo que não tenha sido causado por emoções, todo comportamento as inclui, visto que a reação humana conecta um sentimento a cada acontecimento ou pensamento.

Ao lidar com crianças, os autores atestam que:

Falar sobre os sentimentos e nomear as emoções são habilidades importantes que ajudam a criança a transformar uma sensação assustadora e incômoda em algo definível e natural, o que pode ter um efeito calmante imediato. Além disso, ao falar sobre seus sentimentos em determinada situação, a criança fornece pistas sobre seu comportamento e as condições em que ele ocorreu, além de sinalizar quanto a prováveis condições relacionadas ao seu comportamento atual e futuro. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 119)

Alguns sentimentos são simples de se explicar, já outros, como medo ou raiva, são mais complexos e é justamente por isso que o entendimento desses sentimentos e o processo de dar um lugar a eles dentro de si é importante para as crianças criarem uma comunicação saudável dos seus sentimentos e suas ações. Del Prette e Del Prette (2013, p. 121) afirmam que identificar as emoções, em si e nos outros, em conjunto com uma leitura dos sinais sociais (momento, contexto, consequências) são os requisitos que uma criança precisa aprender para, então, decidir por controlar ou expressar sua emoção.

Quando se trata de **civilidade**, fala-se de convenções específicas de comunicação pouco modificadas. Elas funcionam como pequenas fórmulas verbais a serem usadas nos contextos apropriados. Os autores as definem como:

a expressão comportamental das regras mínimas de relacionamento aceitas e/ou valorizadas em uma determinada subcultura. Elas raramente são alteradas em sua função, embora sejam recriadas quanto à forma. O exercício das habilidades sociais de civilidade pode constituir, assim, a estratégia básica de auto apresentação e o critério inicial para a aceitação em determinado grupo. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 136)

Outra característica dessa classe de habilidades sociais é a sua universalidade. “As habilidades de cumprimentar, despedir-se, agradecer e oferecer/compartilhar são observadas em todas as culturas e até em certos grupos de animais como os chimpanzés.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 137). A diferença encontrada entre as culturas foi muito mais na forma de expressá-la do que em seu conteúdo. Por conseguinte, conhecer as regras sociais de um grupo é essencial para a integração e participação efetivas no mesmo, assim como o respeito às normas de convivência também demonstra pertencimento ao grupo. Dessa forma, nota-se que, nessa habilidade, as transações são padronizadas e com pouca mobilização de emoções, principalmente em atos rotineiros. Em uma citação ao próprio trabalho, os pesquisadores completam:

“São os desempenhos que, juntamente com algumas habilidades de comunicação, expressam cortesia e incluem, entre outras, as habilidades de apresentar-se, cumprimentar, despedir-se e agradecer, utilizando formas delicadas de conversação (*por favor, obrigado, desculpe*)” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 137)

Historicamente, a responsabilidade de ensinar essa habilidade era considerada exclusivamente da família, através de instrução e de modelos que a criança deveria seguir, já que era usado o ensino incidental, que acontecia em jogos e brincadeiras e possuía uma importante função no processo de aprendizagem dessas habilidades (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 138).

Apesar de essa educação ainda existir, a partir do final do século XVIII, a modificação estrutural e organizacional da família gerou uma redução da participação dos pais na educação dos filhos. Os autores afirmam que:

A inserção da mulher no mercado de trabalho e a oferta de creches e pré-escolas diminuíram, consideravelmente, as oportunidades de interação mãe-criança na perspectiva do ensino de habilidades de civilidade. Essa responsabilidade vem sendo gradualmente transferida para as instituições de cuidado e educação das crianças. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 138)

Na educação infantil, ainda que seja um tipo de interação simples e limitado, ela se faz essencial para a qualidade dos relacionamentos com colegas e adultos. São as habilidades de civilidade que garantem uma “identificação imediata com as normas mínimas de convivência social” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 138), fazendo parte das interações sociais mais complexas. Uma criança pode apresentar dificuldade no desempenho dessas habilidades por desconhecimento das normas e padrões do grupo do qual tenciona fazer parte, representando uma falha na instrução prévia dessas habilidades em seu grupo de origem. Isto ocorre por consequência de modelos inadequados, isolamento social e convivência restrita a um tipo de cultura.

A competência em habilidades sociais de civilidade requer discriminação quanto ao momento, ao contexto e à topografia [forma] do desempenho. O uso de excessiva formalidade e um desempenho que não se ajusta às demandas da situação são quase sempre reprovados, tomados como evidências de pedantismo, falta de flexibilidade e pouca autenticidade. No caso de habilidades sociais de civilidade, são mais comuns os déficits de fluência e desempenho do que de aquisição, ou seja, a criança "sabe" qual comportamento é esperado e até emite um desempenho coerente com as demandas da situação, mas não com a frequência e proficiência esperadas, seja por falta de prática, dificuldade em discriminar algumas demandas e/ou por excesso de ansiedade. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 139 e 140)

No trecho acima, os autores já não se referem mais ao ensino das habilidades, mas sim ao refino desses ensinamentos, visto que, uma vez dominadas as habilidades de civilidade, a criança é capaz de navegar por inúmeros cenários sociais com facilidade.

“As **habilidades empáticas** se caracterizam pela expressão afetiva de compreensão e compartilhamento com a experiência positiva ou negativa do interlocutor, ou seja, colocam em foco as necessidades do outro.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 150). Além disso, elas também podem ser definidas como a “capacidade de compreender e sentir o que alguém sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 150).

A empatia possui dupla importância. A primeira, por ser uma habilidade valorosa ao indivíduo, que complementar as outras habilidades e a segunda, por trazer uma questão de percepção social. “Pessoas que exercitam a empatia são vistas como sensíveis, calorosas e amigáveis, produzindo resultados positivos na relação com as demais.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 148). Ademais, eles afirmam que sua falta é percebida como um dos fatores de comportamentos antissociais e violentos, posto que “pessoas não empáticas seriam imunes ao sofrimento e à dor que causam nos demais.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 149). Essa incapacidade de exercer empatia traria a eles incapacidade de se arrependerem ou sentirem qualquer desconforto ao infligir sofrimento a outros. No entanto, se a pessoa demonstrar um dos componentes da empatia, como a capacidade de se colocar no lugar do outro, aumenta a probabilidade de desistência da agressão ou, quando perpetrada, possibilita que a pessoa demonstre arrependimento e disposição para reparação.

Del Prette e Del Prette (2013, p. 150 e 151) afirmam que o conceito de empatia possui três tipos de componentes: o afetivo, o cognitivo e o comportamental, que funcionam de forma integrada, regidos pela intenção de se fazer presente na vivência do outro, oferecendo suporte ou compartilhando felicidades, de acordo com a ocasião. Quer a outra pessoa esteja vivendo um momento estressante quer de felicidade e satisfação, a empatia tem o efeito de validar seus sentimentos, “melhorando-lhe a autoestima, facilitando a comunicação, ampliando as

trocas e fortalecendo os vínculos de amizade” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 151).

Já a **assertividade** agasalha uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejada do interlocutor.

Na base do conceito de assertividade encontra-se a noção de igualdade de direitos e deveres, de legitimidade dos comportamentos voltados para a reivindicação e defesa desses direitos, de respeito e dignidade da pessoa humana. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 175)

Por se tratar de uma habilidade voltada para defender um posicionamento, exige controle de ansiedade, expressão apropriada dos sentimentos, desejos e opiniões. Os autores afirmam que: “Ela implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrole da agressividade e de outras reações não-habilidosas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 175). Desempenhar competentemente essa habilidade envolve elementos verbais, não verbais e paralinguísticos. O sucesso, na maioria das situações, está relacionado muito mais com a forma, a ocasião e o contexto em que algo é dito do que simplesmente com o que é dito.

Quanto ao desenvolvimento desde a infância, os autores atestam que:

É bastante gratificante conviver com crianças assertivas. Ainda que não intencionalmente, elas exigem que nos comportemos dessa mesma forma. Já as crianças com poucas habilidades de enfrentamento assertivo correm o risco de se submeterem à vontade dos outros colegas e de adultos, bem ou mal-intencionados, encontrando dificuldade para superar essa dependência.

Quando o desempenho assertivo se inicia na infância e é regularmente exercitado, ele tem alta probabilidade de se manter ao longo da vida. No entanto, isto somente ocorrerá se o ambiente não for excessivamente punitivo e valorizar tal desempenho sistematicamente no período de aquisição e, posteriormente, de forma ocasional, para sua manutenção. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 177)

Ainda que seja muito valorosa para a criança, é uma das habilidades menos estimuladas, tanto nas escolas, quanto nos ambientes familiares. Os autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 177) estabelecem que o principal motivo é que os adultos confundem assertividade com rebeldia e agressividade. A explicação é a de que:

No primeiro caso, a persistência e a segurança da criança, ao defender e afirmar, assertivamente seus sentimentos e ideias são erroneamente tomadas como rejeição e desrespeito às normas (inclusive de civilidade) ou como teimosia e desconsideração à autoridade, principalmente quando o contexto familiar ou escolar valoriza o conformismo e se pauta pelo autoritarismo. No segundo caso, a firmeza e a expressividade verbal e não-verbal da criança, quando destoando de seus padrões anteriores, são indevidamente confundidas com ofensa verbal e disposição para causar dano ou desconforto aos demais. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 177 e 178)

No entanto, Del Prette e Del Prette (2013, p. 178) também informam que existe uma desvalorização da assertividade quando cuidadores e professores associam o movimento assertivo das crianças à possibilidade de perda de autoridade. Visto que existe um desconforto quando crianças questionam ou demonstram mais conhecimento ou rapidez de raciocínio sobre certos assuntos.

A habilidade de **fazer amizades** é essencial no campo da expressividade de sentimentos. Os pesquisadores (2013, p. 219) afirmam que as amizades feitas na infância e na adolescência não são esquecidas e possuem importância significativa para o desenvolvimento social e emocional e ainda declaram que fazer e manter amizades são ações que dependem, essencialmente da competência de algumas habilidades sociais específicas. Contudo, a dificuldade em fazer amigos pode estar relacionada a várias habilidades sociais como assertividade, empatia, autocontrole e expressividade emocional, além de a comportamentos como agressividade, isolamento, negativismo, entre outros.

Del Prette e Del Prette explicam que a relação com amigos é importante porque:

- Cria um contexto de cooperação, reciprocidade e manejo de conflitos, no qual as habilidades sociais básicas são adquiridas e elaboradas;
- Constitui uma fonte de aprendizagem e de informação sobre si (autoconhecimento) e sobre o mundo, o que ocorre por meio de vários processos como tutoria, aprendizagem cooperativa, colaboração e instrução;
- Constitui um recurso emocional e cognitivo para o enfrentamento de situações estressantes e a resolução de problemas além de fonte de prazer e de redução de tensão;
- Fornece modelo para a aprendizagem e o exercício de padrões de relacionamento que vão ser requeridos posteriormente na vida. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 220)

Os pesquisadores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 224) descrevem a dança de crianças do início da interação para fazer amizades assim: começa com contatos visuais, seguidos por aproximação. Se a outra criança aceita esse movimento, ela o recebe e prossegue com a interação. O pretexto mais comumente usado para iniciar o contato são objetos ou brinquedos.

Quando se trata de **solução de problemas interpessoais** com crianças, pode-se falar de problemas simples como decidir qual jogo brincar ou com quem conversar, como também tratar de problemas complicados, como decidir o que fazer para evitar uma briga ou como lidar com *bullying*. Nos primeiros anos de vida da criança, a solução pode ser aprender a pedir ajuda aos cuidadores. No entanto, essa é uma das habilidades que, diferente de civilidade, por exemplo, exige constante aprendizagem, evolução e cada vez mais autonomia da criança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 195).

Os autores trazem a definição de problemas interpessoais como “um desequilíbrio na relação, quando uma das partes se sente prejudicada pela ação da outra ou uma discrepância entre a condição presente e a condição desejável de relacionamento com outra(s) pessoa(s).” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 198). A maioria dos problemas infantis decai sobre o primeiro caso, em que a criança precisa remover, o mais rápido possível, um estímulo negativo e indesejável produzido por outra pessoa. Assim como a habilidade de fazer amizades, a

solução de problemas interpessoais está intimamente ligada a outras habilidades, como assertividade, empatia e civilidade. Os autores afirmam que:

Por outro lado, as demandas para civilidade, empatia e assertividade muitas vezes se caracterizam como processos de solução de problemas e tomadas de decisão (*Expressar ou não? Como expressar? Como lidar com determinadas situações?*) que não se restringem a processamento cognitivo, mas que dependem, também, de autocontrole, expressividade emocional, assertividade etc. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 196)

Em seu livro *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*, de 2013, Del Prette e Del Prette trazem algumas pesquisas sobre as habilidades de solução de problemas interpessoais e afirmam que elas “estão associadas a uma maior capacidade da criança em lidar com as fontes potenciais de estresse, a uma melhora da competência social na adolescência e à diminuição da impulsividade” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 197). Além disso, também estão relacionadas à diminuição da agressividade, da violência e de comportamentos antissociais.

Os autores caracterizam a solução de problemas como:

um processo metacognitivo com a dupla função de levar a pessoa a: (a) conhecer seus próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos; (b) alterar seu comportamento subsequente com base nesse conhecimento. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 199)

O processo de solucionar problemas e tomar decisões envolve uma conexão entre a forma como a pessoa pensa, age e sente e as suas formas de processamento de informação. Dessa forma, apesar de ser explicada e poder ser desenvolvida como uma habilidade social separada, ela não pode se distanciar muito das outras habilidades. Ela é a penúltima habilidade a ser trabalhada com as crianças quando olhada na ordem, permitindo que as crianças desenvolvam pelo menos uma parte das outras habilidades, para poderem aproveitar, da melhor maneira possível, o ensinamento dessa habilidade.

Ao passarmos para a próxima, e última habilidade social, os autores afirmam que:

A noção de **habilidades sociais acadêmicas** se apoia em uma grande quantidade de pesquisas indicando relações positivas entre competência social e rendimento escolar e se justifica, também, pela constatação das demandas sociais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 236 e 237)

Em outras palavras, os déficits de habilidades sociais estão diretamente ligados ao baixo rendimento escolar ou às dificuldades de aprendizagem, principalmente pelo caráter social da aprendizagem. Os autores identificaram as características interpessoais apresentadas por crianças com dificuldades de aprendizagem:

- Apresentam uma tendência a interações mais negativas com companheiros, agressividade, imaturidade, comportamentos menos orientados para a tarefa e um repertório mais restrito de comportamentos interpessoais apropriados;
- Nas avaliações sociométricas, são menos aceitas e geralmente incluídas nas categorias das rejeitadas ou negligenciadas, mais do que na categoria das populares;

- Em tarefas escolares, apresentam-se mais passivas e dependentes, obtendo menor consideração em suas opiniões, enquanto, em tarefas não escolares, revelam maior dificuldade na conversação e menor assertividade;
- Na avaliação dos professores, tendem a ser consideradas inquietas, briguentas, inibidas, sem iniciativa, com déficits nas habilidades de juntar-se a um grupo de atividade, desenvolver e manter amizade, encerrar conversação, compartilhar brincadeiras, interagir com colegas, expressar raiva apropriadamente, lidar com insultos e reagir a chacotas;
- Na avaliação dos pais, são percebidas mais negativamente do que aquelas sem dificuldades de aprendizagem em aspectos como impulsividade, autocontrole, ansiedade, dispersão, habilidades verbais e formas de lidar com situações sociais. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 238 e 239)

Os resultados apresentados indicam que maior investimento na competência social das crianças em fase de escolarização pode ser relevante para diminuir as dificuldades de aprendizagem, além de reduzir os efeitos negativos desses problemas, conforme a criança se desenvolve. É dado que hoje não se deseja apenas que a escola ensine a criança a assimilar conteúdos e competências acadêmicas, como também a adquirir valores e habilidades de convivência, portanto, os autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 240) insistem que as instituições necessitam de novas metodologias e uma atitude proativa. Eles elaboram esses conceitos, ao indicar que:

O contexto escolar é, reconhecidamente, um ambiente estruturado com base em relações interpessoais, onde se destacam as relações da criança com o professor e com os demais colegas, que podem ser considerados agentes diretos ou indiretos do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, seja sob qual for a perspectiva de desenvolvimento adotada, as estratégias pedagógicas efetivas são aquelas que criam demandas de interações sociais educativas do professor com o aluno e entre os alunos (mediadas pelo professor). (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 241)

3 PROJETANDO PARA CRIANÇAS

A relação entre o brincar e o crescimento social de um indivíduo tem sido alvo de muito estudo dentro da área de psicologia, como demonstrado no capítulo anterior. Contudo, no design, a criação de brinquedos e brincadeiras, visando ao desenvolvimento de habilidades sociais ainda pode ser considerado um pensamento novo, como afirmam os pesquisadores Tonetto, Pereira, Koller, Bressane e Pierozan (2020, p. 199)². Neste capítulo, serão abordados os conceitos para a concepção de um design voltado para crianças; as possibilidades do uso do design pensado a partir das habilidades sociais de Del Prette e Del Prette e o projeto de experiências.

3.1 Conceitos

A atividade de design de produtos é comumente considerada como de solução de problemas e atendimento de demandas de consumidores, afirma o professor Gielen (2010, p. 5). A partir disso, a qualidade dos objetos é medida proporcionalmente a quão explícita ou implicitamente são satisfeitas as demandas dos usuários em suas funções primárias e secundárias. Parâmetros secundários são a confirmação do senso de estética do usuário e a garantia de uma boa experiência durante o uso.

O brincar, como já visto, é direcionado para a experiência em si. Não tem o propósito de atingir um resultado específico ou atender alguma demanda. “O brincar é voltado para o divertimento durante o processo – qualquer processo” (GIELEN, 2010, p. 6). Assim, o autor afirma que é impossível definir o conteúdo do brincar ou o seu objetivo específico de modo a detalhar critérios que um design focado em solucionar problemas possa trabalhar para alcançar.

Nesse sentido, o professor desenvolveu três conceitos a fim de ajudar no entendimento do brincar e a guiar seus alunos no desenvolvimento do design de brinquedos, jogos e brincadeiras. O autor introduz esses conceitos como referência para novos designers focados no público infantil (GIELEN, 2010, p. 14).

² Entre as principais bibliografias deste capítulo estão os artigos “*Essential concepts in toy design education: aimlessness, empathy and play value*” (GIELEN, 2010), “*Designing Toys and Play Activities for the Development of Social Skills in Childhood*” (TONETTO et al., 2020) e o livro “*The Design of Everyday Things*” (NORMAN, 2013), cujas citações foram traduzidas pela autora. Esta informação tenciona evitar o uso de repetidas notas de rodapé.

O primeiro é o *aimlessness* do brincar e se refere exatamente ao fato de a prática não possuir um objetivo a ser alcançado. Ela é o objetivo em si mesmo. Buscamos uma tradução que fizesse jus plenamente ao conceito sem muito êxito, visto que o que mais se aproximaria do sentido do termo em inglês seria “falta de objetivo”. Dado que o objetivo que falta é somente externo e o brincar possui um objetivo concêntrico, a tradução fica falha e não descreve corretamente o conceito. Portanto, este trabalho continuará usando o termo em sua língua original.

A partir do *aimlessness*, entende-se que as possibilidades do brincar são infinitas e, conseqüentemente, o espaço de produção do design para são muito amplas. Gielen (2010, p. 6 e 7) afirma que essa amplitude promove a dúvida sobre se um brinquedo está pronto, visto que qualquer interação é possível dentro do reino do brincar, mesmo que não seja a idealizada pelo designer. Dessa forma, é mais valoroso avaliar a interação entre brinquedo e criança no ato do brincar e buscar no interior dessa análise uma forma de melhoria ou a comprovação de que o brinquedo está finalizado.

Para ilustrar esse dilema, observamos um brinquedo clássico em duas versões: a bola e a bola de meia. A bola de meia é uma bola improvisada, feita com meias, como sugere o nome. Na falta da bola, as crianças vão brincar com a bola de meia e vão se divertir. Ou seja, o brincar vai existir e a interação vai acontecer. No entanto, a bola de meia não rola tão bem quanto a bola tradicional, portanto, perde velocidade mais rápido e exige mais força ao ser chutada, além de geralmente ser menor, o que requer maior habilidade da criança. Todas essas questões somem na substituição da bola de meia pela bola tradicional.

Gielen (2010, p. 7) propõe um diagrama, representado na figura 21 abaixo, que combina duas dimensões de comportamento: realista *versus* criativo e ativo *versus* receptivo. Esses eixos podem ser compreendidos como as possibilidades de comportamento. Dentro do cerne do realista, estaria a criança que quer entender o funcionamento das coisas, fazer testes, conhecer as funcionalidades de algo, seu significado. Ele está relacionado a desafios, esportes e experimentações. Já o criativo representa a criança que inventa uma história, uma fantasia. Na outra dimensão, estão associadas as atividades motoras: o comportamento ativo envolve correr, jogar, fantasiar-se, atuar, enquanto o comportamento receptivo é mais interessado nas percepções sensoriais, montar e fazer análises.

A partir dessas duas dimensões são propostos quatro tipos de personalidade infantil: explorador, localizado no quadrante realista-ativo, que corresponde às crianças que vão buscar interação de forma a conhecer o ambiente da forma mais ativa possível; criador, localizado no quadrante criativo-ativo, que são as crianças que vão performar fantasias, sendo agentes

das histórias inventadas; analista, localizado no quadrante realista-passivo, representado pelas crianças que vão procurar profundo entendimento sobre coisas mais específicas; e sonhador, localizado no quadrante criativo-receptivo, que são as crianças que vão preferir contar histórias e inventar personagens.

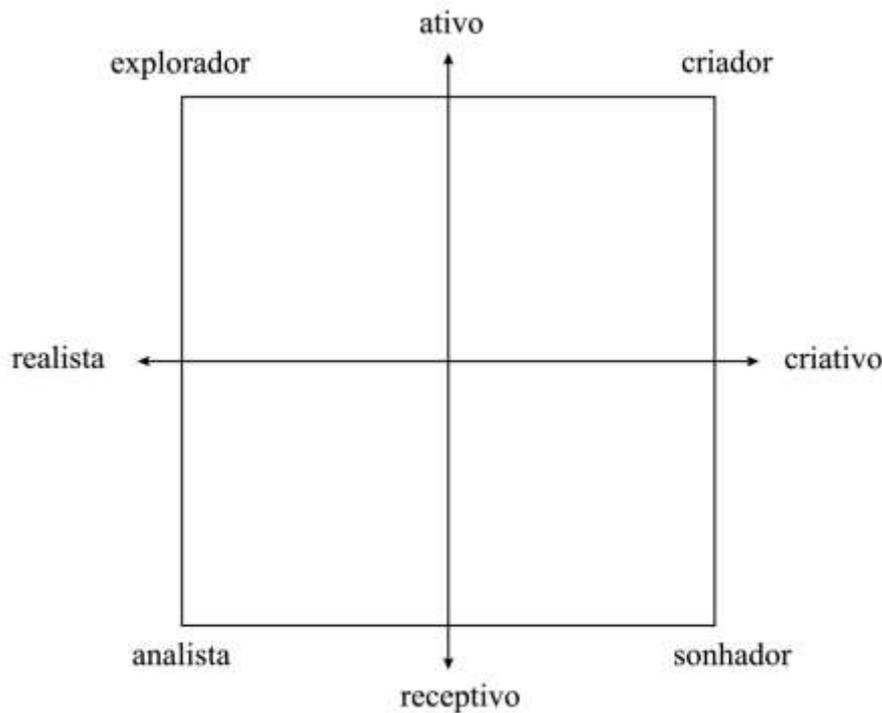


Figura 21: Diagrama de Gielen.
Fonte: Adaptado de Gielen, 2010, p. 7.

Qualquer criança pode exibir os quatro tipos de personalidade, dependendo de inúmeros fatores. O autor alerta que o diagrama serve de exercício mental usado como ferramenta para entender melhor possíveis formas de interação com os elementos do brincar. Consequentemente, usar esse entendimento como um foco para direcionar o design a uma interação específica ou adaptar ideias para diferentes tipos de comportamento permite o desenvolvimento de diversos tipos de brinquedos a partir de uma única ideia inicial (GIELEN, 2010, p. 7).

O segundo conceito do autor é a **empatia**. Por ser uma das habilidades sociais, já foi explicado como é um conceito positivo para a criança e, mais tarde, para o adulto. A habilidade de compreender em níveis profundos o seu público é sempre uma desejável em um designer. No entanto, quando se trata de projetar para crianças, o autor (GIELEN, 2010, p. 9) afirma que existe muita informação teórica sobre ergonomia, psicologia, pedagogia, imaginação, fases de desenvolvimento, entre outros, e ainda se veem designers que possuem pouco contato

com crianças com dificuldade de juntar todas essas informações no que realmente constitui uma criança. Ele explica que:

Um aluno que usa essas fontes para ter uma compreensão mais clara das crianças reconstrói a informação em uma representação de criança mais ou menos coerente. Esta pode ou não estar correta, dependendo da habilidade que o aluno possui de entender como vários tipos de conhecimento estão relacionados e como eles se encaixam na imagem geral do que é uma criança. (GIELEN, 2010, p. 10)

O autor argumenta que a falta de compreensão pode resultar na montagem de uma criança-Frankenstein. Dessa forma, o ideal é ter um conhecimento empático geral do universo e do ponto de vista infantil que sirva como moldura para encaixar essas informações, denominada de moldura empática ou conhecimento empático (GIELEN, 2010, p. 10). Para estimular o desenvolvimento desta moldura empática, o autor sugere observação, entrevistas com crianças (com a ressalva de que com crianças pequenas, as entrevistas se mostram uma metodologia falha), testes e, em casos de falta de tempo – como em uma disciplina – assistir vídeos em que crianças falam sobre a vida delas sem roteiro (GIELEN, 2010, p. 10 e 11).

O último conceito é o do **valor intrínseco** do brincar, que corresponde ao que motiva crianças a começarem, continuarem e elaborarem uma brincadeira, o que traz o sentimento de satisfação quando param de brincar e o que faz com que elas retornem à atividade (GIELEN, 2010, p. 12). Em outras palavras, é o que faz do brincar uma prática prazerosa. No exemplo anterior da bola de meia *versus* bola, compreende-se que a bola possui maior valor intrínseco, visto que permite mais possibilidades. E, essencialmente, é nessas possibilidades que está o valor intrínseco no caso desse tipo de brinquedo. No caso de jogos, no entanto, o valor intrínseco vai se encontrar em outros parâmetros como facilidade de entender as regras, complexidade comparada às habilidades infantis, entre outros.

O valor intrínseco é, portanto, um conceito primariamente baseado no comportamento e na reação infantis em relação ao brincar. Devido à dificuldade de prever tais comportamentos frente a uma atividade ou brinquedo, o ideal é que sejam feitos testes para avaliar as respostas de diferentes crianças. No entanto, na fase de desenvolvimento, quando ainda não há um protótipo a ser testado, o autor (GIELEN, 2010, p. 12) sugere que o brinquedo possua um conjunto de características coerentes que facilitem a atividade principal para os usuários e que considerem o ambiente e o contexto socioemocional propostos.

3.2 O design pelas lentes das habilidades sociais

[O] design [é] capaz de desempenhar um papel importante no desenvolvimento humano. É uma escolha projetar brinquedos e brincadeiras conscientemente lidando com as contingências que podem estimular o desenvolvimento social, ou projetá-los

ignorando que cada brinquedo ou brincadeira pode ter um efeito avassalador durante o desenvolvimento infantil. (TONETTO et al., 2020, p. 200)

Em uma pesquisa que conversa muito com esta, os autores Tonetto, Pereira, Koller, Bressane e Pierozan (2020, p. 200) conduziram observações com crianças com idades entre 6 e 8 anos a fim de analisar suas interações com brinquedos, jogos e brincadeiras a partir das lentes das habilidades sociais. As observações permitiram identificar como o design pode interferir ativamente em muitas situações referentes ao brincar para facilitar a expressão de habilidades sociais (TONETTO et al., 2020, p. 211).

Quando as necessidades sociais infantis não são bem trabalhadas, o brincar pode compensá-las por meio de atividades simbólicas. Brinquedos são deliberadamente usados para representar outros objetos e situações, de modo a facilitar a compreensão infantil das normas sociais. Assim, o design tem o potencial de ajudar as crianças a entender seu mundo de maneira lúdica (TONETTO et al., 2020, p. 201). Projetar o brincar para simbolizar questões cotidianas pode ser extremamente benéfico para as crianças, porque, a longo prazo, elas tendem a ser adultos que interagem de forma positiva com outros (TONETTO et al., 2020, p. 212).

Os autores afirmam que as potencialidades do design vão além da materialidade dos brinquedos e jogos, uma vez que o sistema de regras contidos nos jogos ajudam crianças a focar nos meios, ao invés de somente nos fins, o que permite a amplificação, mudança ou simplificação de comportamentos (PELLEGRINI, 2009 apud TONETTO et al., 2020, p. 200). As maiores oportunidades de design encontradas foram principalmente focadas no desenvolvimento de artefatos imateriais como atividades lúdicas.

Para expressar emoções, estimular as crianças a dar e receber críticas e *feedbacks* foi proposto o design de rituais e regras. Na negociação das regras de forma civilizada, as crianças podem aumentar a confiança para interagir com os pares por meio de brincadeiras sociais. Isso sugere que o brincar pode ajudar as crianças a se relacionarem umas com as outras e indica o potencial de estabelecer comportamentos desejáveis que refletem quatro das habilidades sociais de Del Prette e Del Prette: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, assertividade e habilidades sociais acadêmicas (TONETTO et al., 2020, p. 207 e 208).

O estímulo da empatia começa com a compreensão de que crianças não nascem com empatia. Pelo contrário, até os 7 anos, a criança vai amadurecendo a capacidade de distinguir entre sua própria perspectiva e a perspectiva de outra criança ou adulto. Na brincadeira, a criança inicialmente assume que outras crianças compartilham de seus sentimentos e pensamentos e por isso podem ter dificuldade em se relacionar com as ideias ou emoções de outra criança que são diferentes (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011, p. 136). Brincar contribui

para o desenvolvimento da habilidade porque permite que as crianças se diferenciem das outras e reconheçam que podem possuir sentimentos diferentes sobre questões semelhantes (WAITE e REES, 2014 apud TONETTO et al., 2020, p. 201). Ainda, quando é considerado o “faz de conta”, por exemplo, a criança se coloca efetivamente no lugar de outra pessoa e é estimulada a entender sentimentos e vivências diferentes das suas.

Os autores sugerem projetar atividades que exijam ouvir os outros e mostrar interesse. O desenvolvimento compartilhado de obras de arte ou histórias, por exemplo, potencialmente permite que as crianças façam e recebam elogios, o que pode aumentar sua autoestima. Essas atividades podem representar uma estratégia e gerar muitos designs inovadores, tanto para jogos de estrutura simples quanto para brincadeiras. (TONETTO et al., 2020, p. 209).

As brincadeiras e jogos podem ajudar as crianças a aprender a prestar atenção nas cadeias de atividades, bem como a aguardar sua vez. Nas observações dos autores, a compreensão das atividades em cadeia foi uma iniciativa das próprias crianças, indicando que, se não estivessem socialmente preparadas para tal, as brincadeiras teriam se tornado caóticas. Dessa forma, um nível ritualístico de uso de brinquedos e brincadeiras também pode ser visto como uma oportunidade de design focado nas habilidades sociais acadêmicas. (TONETTO et al., 2020, p. 209 e 210).

Os pesquisadores (TONETTO et al., 2010, p. 210) defendem o uso de jogos como ferramentas para promover a colaboração durante a competição, visto que vencer faz parte de vários jogos, mas cooperar depende de relacionamentos justos. Mesmo em atividades competitivas, é possível cooperar, por meio do aprendizado conjunto. Citam Rolim, Guerra e Tassigny (2008 apud TONETTO et al., 2020, p. 211) ao afirmar que “o brincar é uma grande oportunidade que as crianças têm para fazer com que as regras se ajustem ao seu mundo, ao invés de terem que se adaptar a elas”. E concluem que a maioria das oportunidades de design está em um nível ritualístico, que consiste em estimular comportamentos socialmente competentes por meio do estabelecimento de regras e formas de interação nas atividades lúdicas, ao invés de focar nos atributos materiais do brinquedo (TONETTO et al., 2020, p. 212). Em outras palavras, o campo ideal de trabalho do design do brincar focado no estímulo das habilidades sociais na infância é o de projetar atividades, jogos, experiências.

Donald Norman (2013, p. 5) descreve design de experiência como “a prática de desenvolver produtos, processos, serviços, eventos e ambientes focando-se na qualidade e aproveitamento da experiência por completo”. O autor continua seu raciocínio ao afirmar que a experiência é essencial por determinar o nível do afeto com que as pessoas se lembram dessa interação e que cognição e emoção estão intimamente interligadas, o que significa que os de-

signers devem projetar com ambos em mente (NORMAN, 2013. p. 10). Nesse sentido, é importante correlacionar a habilidade que se pretende que a criança adquira com o valor intrínseco de cada interação com tal habilidade. Não basta melhorar a capacidade infantil de adquirir habilidades sociais, é essencial que as crianças gostem de aprendê-las de modo que desejem continuar o processo de aprendizagem. Aliar a proposta do brincar como ferramenta de aprendizado ao design de experiência consolida o objetivo desta pesquisa.

4 O DIÁRIO DE CAMPO COMO MEMÓRIA, IDEIAS E PROPÓSITO

O diário de campo, como indicam Roese et al. (2006), foi reconhecido como técnica de pesquisa no meio acadêmico científico a partir da divulgação dos cadernos dos primeiros antropólogos que anotavam suas experiências ao estudar sociedades distantes. Muito citado é o diário de campo do antropólogo Bronisław Malinowski (MALINOWSKI, ca. 1989), considerado um dos fundadores da moderna antropologia social.

Hoje amplamente utilizado em diversas áreas de conhecimento, o diário de campo consiste em conjunto de apontamentos sobre o dia a dia da pesquisa, no qual se registram dados qualitativos e quantitativos, que podem incluir imagens, desenhos, observações e análises do pesquisador. É descrito por Bogdan e Biklen como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados” (1994 apud ROESE et al., 2006).

Neste capítulo, será apresentada outra forma da técnica com a validação de que, apesar de não seguir os preceitos tradicionais, ainda possui a mesma essência de coleta e análise de dados do diário de campo, assim como serão apresentadas as experiências da autora num capítulo-diário de campo, em um processo quase metalinguístico de autoanálise como uma proposta de trazer os dados que a autora deste trabalho coletou antes do início de sua pesquisa.

4.1 O método do diário de campo não intencional

Pelo seu caráter pessoal, o diário de campo, mesmo para fins de pesquisa acadêmica, em geral, não é descrito em termos procedimentais. O que se encontram são sugestões de uso e/ou boas práticas, como: registro das datas; diferenciação entre notas pessoais do pesquisador e dados externos (observações referentes a pessoas e eventos) e a definição de linguagem codificada (abreviações e siglas) para poupar tempo de escrita, agilizar a tomada de notas e facilitar a recuperação e análise dos dados (ROESE et al., 2006; YIN, 2016). O diário de campo é um recurso versátil por permitir a combinação de várias categorias de informações, mas, por isso mesmo, exige do pesquisador certa disciplina nas anotações para que se garanta a confiabilidade exigida da pesquisa.

Este estudo foi iniciado em 2020 e, devido à chegada da pandemia do corona vírus, as idas a campo ficaram impossibilitadas. Dessa forma, este capítulo resulta da experiência da autora diante da tarefa de recuperar e organizar notas de campo registradas assistematicamen-

te em múltiplas mídias digitais. As notas incluem fotografias de eventos considerados significativos, mensagens de áudio e textos sobre impressões, citações, sentimentos que lhe ocorriam, sem que houvesse ainda o propósito de criar um diário de campo. A essa forma de documentação deu-se o nome de “diário de campo não intencional”.

As anotações foram feitas de maneira aperiódica – não acompanharam a frequência em que a pesquisadora foi a campo – e desigual – foram utilizados múltiplos suportes no registro de dados como aplicativos de redes sociais, de mensagens, de anotações e de organização. Tal informalidade abriu espaço para o questionamento sobre o que configura a essência do diário de campo, e sobre a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na técnica, alargando suas possibilidades.

Dessa forma, confirmou-se que o conceito de diário de campo não está mais circunscrito ao artefato ‘caderno’, visto que ele pode saltar para múltiplos suportes de informações, como celulares e computadores. Ele é multitecnológico. Todos os aplicativos inseridos em aparelhos como computador, celular, tablet, smartwatch e afins podem ser parte do diário de campo, aproveitando-se as facilidades tecnológicas de documentação e de contato social com aplicativos específicos.

Robert Yin afirma que, “dado o pequeno porte dos atuais aparelhos [...] você então estará preparado para registrar os eventos em múltiplas modalidades” (2016, p. 168). Parece inequívoco que a praticidade desses aparelhos possibilita a expansão nas modalidades de registro e, por conseguinte, a criação de diários de campo ricos em fotos, áudios, textos, vídeos.

Neste trabalho, nos referimos ao diário de campo no âmbito da pesquisa e não do ensino, mas vale a pena recorrer às observações de Basantes et al. (2017, p. 80) quando afirmam que as TICs promovem recursos para o ambiente educativo e possibilitam estratégias didáticas, mas seu êxito depende da capacidade de integração da tecnologia ao plano de estudos, e à personalização da aprendizagem. Tal personalização é uma demanda educativa do século XXI, de modo que, conforme os aparelhos aumentam sua potência, funcionalidade e acessibilidade, amplia-se também sua capacidade de aprimorar os métodos de aprendizagem (BASANTES et al., 2017, p. 80 e 81). As pesquisadoras Roese et al. apresentam exemplos do diário de campo sendo usado em:

[...] os conteúdos descritivos e reflexivos foram registrados em um mesmo bloco de anotações e sua diferenciação ocorreu pela utilização de canetas com cores distintas [...] A construção e a utilização do diário de campo, neste caso, seguiu a mesma perspectiva da pesquisa anterior. Serviu para captar os acontecimentos e situações não abordadas nas entrevistas [...] Durante a realização das atividades, as observações eram registradas em diário de campo, de forma similar às pesquisas anteriores, considerando sua praticidade e agilidade para o registro e futuras análises. (ROESE et al., 2006, p. 5 e 6)

Como demonstrado pelos exemplos acima, o diário de campo foi usado como apoio a outros registros, com anotações tanto descritivas quanto analíticas. Ao unir a proposta de Yin (2016, p. 168) de que o pesquisador leve a campo gravador e uma câmera ao inegável fato de que o avanço tecnológico afeta a forma de fazer pesquisa, vê-se que a metodologia já vem sendo modificada, porém sem nenhuma documentação de tal fato.

No padrão tradicionalmente adotado por pesquisadores de “basear-se principalmente em anotações e usar aparelhos de gravação apenas em circunstâncias especiais”, como afirma Yin (2016, p. 177), destacam-se, na fala do pesquisador, dois principais métodos de registro de dados: a escrita e a gravação de áudio. No entanto, a potencialidade de um aparelho com gravador de imagem, som, vídeo e texto permite a criação de um diário de campo que pode ser mais eficaz no registro de dados em diversas modalidades, criando “valiosos subprodutos”, visto que correspondem a representações literais do campo de pesquisa (YIN, 2016, p. 177).

Ainda cabe ressaltar que uma foto, vídeo ou gravação de áudio são ativados mais rapidamente e acompanham o que é dito e feito com mais precisão do que uma anotação. Todavia, segundo as pesquisadoras Weigelt-Marom e Weintraub (2018), estudantes de nível universitário preferem escrever a digitar, já que estudos (BERNINGER et al., 2009, CONNELLY et al., 2007 apud WEIGELT-MAROM; WEINTRAUB, 2018) comprovam que a sua velocidade de digitação é menor que a velocidade de escrita manual. Esse fator tornaria a escrita manual desejável em momentos de pressa. Porém, a evolução contínua dos dispositivos eletrônicos já permite a transcrição de ditado, a escrita cursiva e o uso de linhas para desenhar, o que aumenta progressivamente o potencial de uso do diário de campo digital.

Os aplicativos de organização, por sua vez, permitem a catalogação imediata dos dados em um único lugar e com a facilidade de acrescentar ou de reorganizar informações que um caderno não teria. O valor desse processo fica evidente na fala das pesquisadoras Roesse, Gerhardt, Souza e Lopes, quando afirmam que “a validade da observação está na interpretação do observador e não nela mesma” (2006, p. 4). Em outras palavras, a catalogação do diário de campo é um elemento tão essencial para o método quanto a própria coleta de dados, assim, o uso de aplicativos para auxiliar esse processo e, por vezes, torná-lo visual, contribui com o pesquisador na realização da tarefa.

Outro benefício que pode ser trazido para a comunidade científica é que um artigo digital é mais facilmente compartilhado que um caderno. Isso tem se comprovado em salas de aula, quando os alunos preferem fotografar o quadro a anotar, ou em palestras, quando a audiência fotografa imagens projetadas pelo conferencista. Assim como os estudantes, a comuni-

dade científica se enriquece com a disseminação de conhecimento, com mais facilidade e segurança, já que existe a possibilidade de que arquivos sejam copiados, compartilhados e salvos em servidores remotos, normalmente via internet, enquanto cadernos podem ser perdidos, manchados e molhados em chuvas ou possíveis acidentes com líquidos.

A tendência humana natural é de registrar os acontecimentos que parecem importantes, das pinturas rupestres nas paredes de cavernas às postagens de pratos de comida em redes sociais. Dessa forma, quando alguém faz uma atividade que lhe agrada, é natural que, quando algo for interessante, diferente, intrigante ou até mesmo rotineiro, a pessoa queira registrar de alguma forma. Foi nesse contexto que nasceu o “diário de campo não intencional” desta autora, sobre o qual tratarei nas próximas seções em primeira pessoa.

Fiz a recuperação de conversas em aplicativos de mensagem, de áudios enviados para amigos, que foram transcritos e de fotos, tanto do rolo da câmera do celular quanto das postadas em redes sociais, além dos pensamentos em blocos de dados, das legendas que acompanhavam as fotos das redes sociais e de qualquer anotação relativa à instituição de acolhimento visitada. Todos esses dados foram, então, avaliados e o que se considerou relevante para a pesquisa foi costurado de modo a construir um diário de campo digital. Para evitar a exposição das crianças, os relatos estão focados na experiência da autora.

4.2 As instalações – como pouco mudou

Por todos os lados da instituição, havia placas dizendo que não podíamos fotografar as crianças e, na época, antes deste estudo, antes de uma pandemia mundial que não me permitiria voltar para tirar fotos do espaço, nunca me ocorreu que seria necessário fotografar portões, camas, banheiros. Portanto, a única foto que eu tenho a oferecer é das escadas antes da fachada e, como não posso mostrar-lhes o resto, tentarei conduzi-los em uma jornada visual. Por favor, mantenham os membros dentro veículo em todos os momentos e obrigada por me acompanharem nessa jornada imaginária. É uma entrada linda. Arborizada, com vários tipos de plantas diferentes e bem cuidadas. Os arcos com fendas na parede oferecem bancos aos visitantes cansados. Muitas vezes, encontrei-me sentada neles, após sair de uma visita, escrevendo ou simplesmente assimilando tudo o que havia ocorrido.

No topo das escadas, há um oratório coberto de folhagem. Dentro, a imagem de Maria e, de cada lado, novas escadas para, por fim, acessar o prédio. Ao entrar, tudo é muito pacífico e silencioso. O prédio, de pé direito alto, com uma longa escadaria de madeira em seu hall

e imagens de Maria em espaços estratégicos, tem no ar o sentimento de que a Ninfa Eco³ mora ali, portanto, pise leve e fale baixo.



Figuras 22 e 23: Escadaria para acessar o abrigo institucional e oratório no topo das escadas, respectivamente.
Fonte: A autora, 2019.

Após aproximadamente uns 10 passos dentro do grande hall é que começa a se ouvir, bem ao fundo, o barulho de crianças brincando. Siga as crianças, eu costumava dizer aos novos visitantes, mas vocês estão recebendo o tratamento especial, então sairemos do hall para um corredor com o chão de azulejo antigo, com uma bonita padronagem e, ao lado, tanto portas quando paredes são de um bege levemente sujo. Algumas portas têm identificações como “psicologia infantil” e você pensa “Nossa, que bom que esse espaço tem o cuidado de ter psicólogos presentes”, mesmo que a sala pareça que não foi aberta há anos, “Mas é domingo”, você pensa, “não se trabalha no domingo! Durante a semana deve ser diferente”, você imagina, pois, no final das contas, é só o que você pode fazer nesse momento. Tendo percorrido

³ A Ninfa Eco, proveniente da mitologia greco-romana, foi punida pela Deusa Hera quando a impediu de flagrar a traição de seu marido Zeus com uma ninfa amiga de Eco. Como a atividade favorita de Eco era conversar, sua punição foi eternamente repetir o final do que os outros lhe dissessem. Entristecida, ela se recolheu nas montanhas e em vales e seu corpo desapareceu, mas sua voz continua lá. Dessa forma, foi explicado o fenômeno natural do Eco.

aproximadamente dois terços do corredor, uma curva à direita nos atrai, não somente pelo barulho de crianças, que agora já está perfeitamente audível, mas pela simples curiosidade de olhar para o elevador de metal, completamente exposto, de frente para uma escadaria de mármore, com corrimão de ferro e seus rococós.

A escadaria chama mais atenção. Não pelas suas características arquiteturais, por mais impressionantes que sejam, mas porque ela é inteiramente protegida por uma tela de segurança. Do teto ao chão. É visível que algum trabalhador teve muito esforço para colocar a rede em cada curva da escada que começa em dois pontos, encontra-se no meio e segue se separando e juntando até o segundo andar. Os únicos lugares sem tela de proteção são, claro, as passagens, que estão protegidas por portões de metal, na altura da cintura, aproximadamente. Um em cada passagem, fazendo uma subida ao segundo andar ter 4 portões.

Logo abaixo da escada, fica a porta da cozinha, onde os visitantes normalmente não podem entrar e o que eu posso falar dela é que tem as maiores panelas que eu já vi na minha vida. Eu tenho 1,70m e aproximadamente 50kg e tenho bastante certeza de que eu conseguiria entrar em uma daquelas panelas, sentar e me esconder ali dentro caso um jogo de pique esconde o requeresse. O fogão é bem antigo, então, se você quiser esquentar qualquer coisa (por exemplo as minipizzas que você pode ter levado para as crianças), é bom avisar com antecedência, pois o forno tem suas excentricidades, como todo objeto antigo. De resto, é uma cozinha espaçosa, todas as três vezes em que eu entrei ali me pareceu limpa, com as superfícies de aço inox. Havia duas geladeiras, o que me pareceu lógico: mais pessoas, mais comida para armazenar.

Saindo da cozinha, voltamos ao piso azulejado em padrão do corredor e exatamente na frente da cozinha há a saída para o pátio. Uma grande e pesada porta de metal, normalmente impede a passagem, fechada com uma corrente e cadeado, mas hoje, só para nós, a porta está aberta. Ao sairmos, vemos à nossa frente um canteiro circular, bem no meio do pátio, malcuidado, com poucas plantas vivas e sem muito planejamento. Nas laterais, os outros canteiros se encontram da mesma maneira. O espaço parece árido e, em certos pontos, encontramos restos de construção, como azulejos quebrados e tijolos. Com pouco para ver nesse espaço, entramos novamente. Agora as crianças aparentam estar nos seus ouvidos e algumas estão literalmente na sua frente, já convidando-o para ir ao salão de visitantes. Uma delas pega a sua mão, puxa e você a segue, claro, passando pela caixa que representa a chegada do elevador no primeiro andar com somente os dois cabos estruturais subindo para os andares adjacentes. Exatamente à esquerda do elevador, está, enfim, o salão de visitantes.

Não mudamos muito de cenário: pé direito alto, chão azulejado fazendo aquele tapete de azulejo, no fundo da sala, um recorte na parede possui a imagem de Virgem Maria cujas vestes azuis fazem um leve contraste com o ambiente em bege sujo em que metade da parede dos pés para cima também é azulejada – “mais fácil de limpar”, pensamos em uníssono. É um salão grande, com muito a ser explorado: à nossa esquerda temos a parede que dá para o pátio recortada por várias janelas de madeira antiga. À nossa direita, há dois *buffets* de aço inox exatamente iguais aos de restaurantes de *self servisse*. Era sobre o topo de um deles que eu sempre apoiava a minha bolsa no início, antes de colocarem uma mesa à esquerda, especificamente para as bolsas e doações dos visitantes. Até onde eu sei, esses *buffets* não eram usados, pelo menos não durante o jantar, quando era trazida a panela gigantesca para a salão de visitantes, pois, depois de sentarem todas as crianças e adolescentes nas cadeirinhas, serviam-nas direto da panela. As melhores teorias que eu criei para a existência dos *buffets* são duas: a primeira é que foram uma doação que o espaço nunca conseguiu aproveitar e simplesmente ficou ali; a segunda é um pouco mais elaborada, como eu não sei em que ano o espaço deixou de ser um hospital e passou a acolher crianças, acredito que possa ser um resquício de um refeitório para visitantes ou até enfermos não acamados que ficou no espaço pós transformação em um abrigo institucional.

Passando o mistério que são os *buffets*, na parede da direita, existe uma fileira de pias, que, inicialmente, eu desmereci, mas descobri depois que é uma das coisas mais úteis daquela sala. O resto do salão contém mesas e cadeiras antigas. Não é um antigo de: “Olha que interessante esse móvel”, é aquele antigo de: “Olha o que acontece se a gente deixar as mesas e cadeiras escolares comuns fazerem aniversário de 50 anos”. A combinação de cores – bege e marrom – da fórmica e do metal desses móveis mostra o gosto de uma época anterior. Além das mesas e cadeiras para os adultos, existem dois conjuntos de mesa e cadeiras menores, para crianças, que é praticamente igual. A diferença é que as cadeiras infantis são de plástico com estrutura de metal e não de madeira revestida com estrutura de metal.

Antes que vocês se cansem brincando com as crianças mais velhas, venham, vou levá-los para conhecer o berçário, a sala de brinquedos e o quarto onde as crianças dormem. Vamos pelas escadas, para não chamar muita atenção. O primeiro portão do lado mais perto da sala dos visitantes está sempre aberto, então subimos um lance. No final desse lance, abrimos o segundo portão, que tem um jeito específico para abrir, e passamos todos. Seguimos para abrir o terceiro portão, que só abre uma parte e range. Como eu estou guiando e alguns degraus acima, peço que o último, por favor, feche o portão de baixo com o trinco, para evitarmos problemas. O último lance de degraus é tranquilo e o último portão também. O trinco

quebrou e ele está preso por um pedaço de tecido amarrado. Depois que todos passam, eu dou um laço, mesmo sabendo que as crianças já aprenderam a abrir o portão há muito tempo.

Logo a nossa frente, há uma passagem para a sala onde ficam os recém-nascidos. É uma sala muito grande, mas não parece, porque é dividida por duas construções de alvenaria até aproximadamente o peito e, dali para cima, uma estrutura de metal quadriculada com vidro nos permite ver os espaços por dentro. Uma das construções é o lado dos bebês. Nunca vi mais de três bebês lá dentro. Uma pequena televisão de tubo, sempre ligada, parece ser o entretenimento dos bebês que ainda não aprenderam a andar. Quanto aos recém-nascidos, não se apeguem, pois eles não vão estar aqui na próxima visita. Nunca pude entrar e brincar de verdade com os bebês, porque é contra as regras da instituição e somente as pessoas responsáveis pelo cuidado com os bebês têm autorização para entrar aqui. Contentamo-nos com espiar pelo vidro por um tempo. Os pequenos são alimentados por mamadeiras e colocados nos berços, enquanto os que estão próximos de 1 e 2 anos ficam em cercadinhos com brinquedos. Não há muito contato físico entre as crianças e as cuidadoras.

Do outro lado, a estrutura exatamente igual não possui pessoas, mas camas e berços de metal, algumas com um brinquedo, outras vazias. Uma parede de alvenaria divide esse aquário ao meio e, enquanto de um lado as camas possuem alguma organização, do outro camas e berços se empilham sem nenhuma ordem aparente. Imagino que funcione como um depósito ou local de descarte. O lado “organizado”, no entanto, é onde as crianças dormem. É apertado e as camas não parecem iguais em conforto para todas as crianças. Uma ou outra possui um brinquedo apoiado no travesseiro, mas a maioria possui um ar bem impessoal.

Sáímos pelo portal que entramos e passamos à esquerda da escada e, em uma sala com parede pintada de verde com uma enorme janela para o corredor onde estamos, deparamo-nos com a sala de brinquedos. Um pequeno sofá e uma televisão que, da última vez em que eu estive no espaço não funcionava, fazem um cantinho de TV. Novamente uma pia, cuja utilidade eu nunca testei, mas que creio que seja tão útil quanto à do salão de visitantes. E, como o nome da sala sugere, brinquedos espalhados. Seguindo em frente pelo corredor, entramos no último cômodo. Outra estrutura de alvenaria, metal e vidro ocupam a maior parte do espaço. Dentro dela, mais brinquedos e a única explicação que eu recebi para aquele espaço foi que ele servia como contenção para crianças que davam “muito trabalho”.

No canto desse cômodo, fora do aquário, outra sala de TV, com uma televisão de tubo que funciona e, na mesma parede, uma passagem. Entremos. Estamos agora no banheiro principal das crianças. Como vocês podem ver, não há tampa nos vasos sanitários e nem portas para as cabines. Além disso, não há muito mais o que dizer sobre o espaço, na verdade, pois

eu sempre fugi dele o máximo possível, então é só isso que a minha memória pode informar. Voltamos ao primeiro andar, a descida de elevador vai ser uma experiência. Fazemos nosso caminho de volta, despedindo-nos do banheiro, da sala de TV, passamos ao lado das escadas e da sala de brinquedos e, logo à esquerda do topo da escada, está o botão do elevador.

Chamamos e, quando ele chega, abrimos a porta com uma corda amarrada na porta. Entramos em um elevador inteiro de metal, com várias barras paralelas montando sua estrutura. Por dentro, também fechamos a porta externa com a corda amarrada e a porta pantográfica fecha na nossa frente. Conforme ele desce, podemos ver todo o primeiro andar subindo para nos encontrar. Ao sairmos do elevador, completamos o nosso tour e você tem a escolha de ficar brincando com as crianças, conversar com os funcionários ou ir embora. A saída fica no final do corredor, à direita e você estará de volta ao hall. Eu? Eu ficarei por aqui mais algum tempo. Tenho mais uma coisa ou outra para lhe contar sobre as experiências que eu vivi nesse espaço. Se você quiser ficar, será muito bem-vindo.

4.3 A “tia” enquanto entidade que permanece ou quem cuida das cuidadoras?

Novamente eu preciso começar essa seção admitindo meus erros. Durante os meus dias no abrigo, eu nunca me preocupei em conversar muito com os funcionários ou, para ser sincera, com qualquer adulto. Aquele era o meu tempo de deixar a Letícia de 6 anos correr feliz entre seus semelhantes, tempo de dar atenção às pessoas que, na minha opinião, importavam – e ainda importam – mais naquele espaço: as crianças e os adolescentes. Então, eu sempre concentrei os meus esforços em conquistá-los, gastando pouquíssima energia com os demais. O que não significa que tudo tenha me passado despercebido. Ousaria dizer que, no processo de me relacionar com as crianças, eu descobri muito sobre o que os adultos não falaria normalmente comigo. E é sobre isso que trata esta seção.

A minha primeira percepção não é um choque, muito pelo contrário, é uma constatação: há um enorme contraste quanto ao gênero das pessoas que fazem o papel de cuidadores, entre todos os funcionários que eu conheci da instituição, pois apenas três eram do gênero masculino. O que revela que a significativa maioria das pessoas que promovem cuidado é do gênero feminino. Essa análise não foi comprovada somente na instituição que eu frequentei. No artigo de Cavalcante e Corrêa (2012, p. 500), em que as pesquisadoras entrevistaram 102 funcionárias de um abrigo institucional, todas eram do gênero feminino. Elas também afirmam que:

Em trabalho publicado pela Unesco (2004), assim como pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Fundação IBGE, 2006b), tem-se que, em uma população de quase 5000 professores de diferentes níveis de ensino, 81,33% são mulheres e 18,61% são homens. (CAVALCANTE; CORRÊA, 2012, p. 500)

Além delas, Simone de Melo e Enid da Silva (2004, p. 105) apontam que 60,4% das dirigentes de programas de abrigo são mulheres. Por fim, os pesquisadores Marinho, Melo e da Silva fazem uma análise dos “aspectos teóricos e socioculturais da questão dos cuidados” (2019, p. 404). Eles atestam que, ainda que hoje existam debates e questionamentos na esfera pública sobre as atribuições do cuidado recaírem sobre as mulheres, permanece, no imaginário popular e nas práticas sociais, a noção de que essas atribuições são exclusivamente de responsabilidade feminina. Para sustentar essas obrigações do cuidado como “assunto feminino” está o argumento do vínculo emocional. Os autores explicam que:

As tarefas dos cuidados são compreendidas comumente como sendo de ordem afetiva/emocional. Na medida em que se associa a mulher ao ambiente doméstico/dos cuidados, a responsabilidade por uma parte significativa destas tarefas é cumprida como sendo uma demanda emocional. Assumir estas responsabilidades é encarado como uma demonstração afetiva por parte daquela mulher. (MARINHO; MELO; DA SILVA, 2019, p. 404)

Uma vez que as mulheres estão relegadas ao lugar do cuidado, nada mais lógico que, daqui para frente, eu somente use os termos “cuidadoras” e “tias” para me referir a elas.

Como visto no capítulo um, a denominação “tia” existe desde antes das mudanças promovidas pelo ECA. Hoje, a tia se mantém enquanto aquela que cuida, porém não possui relação com a criança ou adolescente. Existem dois tipos de tias: as que trabalham na instituição, que são as que têm nome, ou seja, têm alguma individualidade. Na instituição que eu visitei, cada tia-funcionária tinha um papel. Havia, por exemplo, a que era responsável somente pelos castigos – sempre pensei que ela tinha o pior trabalho. E a segunda categoria de tias é a em que eu me enquadro: as sem nome, que são as visitantes. E, não, não importa quantas vezes você visite a instituição, as crianças não vão lembrar seu nome. Eu sempre interpretei isso como um mecanismo de defesa, o mesmo usado quando achamos cachorrinhos abandonados na rua: se você nomeia, você se apega.

Num contexto de abandono, em que não sabemos quais foram as condições pelas quais a criança passou e por que foi removida da sua família de origem, é esperado que elas não queiram se apegar a pessoas que não são obrigadas a estarem ali. Porque um dia, elas simplesmente podem não estar mais. Aqui trataremos dessa diferença com os termos “tia oficial” para as funcionárias e “tia visitante” para as visitantes. Quando fui recebida por uma criança, no primeiro dia em que pisei na instituição, imediatamente ganhei meu título de tia, que guardo até hoje, com muito carinho. Em um texto que trata da frustração de ocupar esse espaço com pouco conhecimento sobre legislação, psicologia ou pedagogia, escrevi:

Eu sou, afinal de contas, a tia. E com esse “título” vêm algumas responsabilidades: você conta histórias, você brinca de pique e faz tudo o que a sua imaginação permitir e, acima de tudo, você é guardião das histórias e sonhos e de tudo o mais que as crianças e adolescentes quiserem confiar a você. (3 de agosto de 2020)

Esse lugar de guardiã é puramente a minha interpretação do assunto. Da forma como eu vejo, essas crianças muitas vezes já viveram mais em seus (no máximo, no caso da instituição que eu frequentava) 14 anos do que eu em meus 27. Elas são pequenas fortalezas e a maioria acredita que pode fazer o que quiser. Nunca entendi se é porque não havia real supervisão ou se, porque, quando havia, a tia oficial simplesmente não representava uma figura de autoridade frente às crianças. Cheguei a ouvir de tias oficiais “Vou chamar a tia do castigo!” para conseguir que uma criança obedecesse. E nesse momento ficou muito claro como funcionava a disciplina naquele espaço: na base de ameaças e castigos.

Em outros momentos, presenciei a indiferença das tias oficiais diante do comportamento das crianças e, ao mesmo tempo, do bem-estar dos visitantes. Durante uma das vezes em que visitava as crianças fui mordida gravemente. Feio, de sair sangue. Nesse dia, após o fato, ainda em choque, eu me dirigi às tias oficiais, que estavam todas sentadas na porta do salão de visitantes conversando, e disse: “Eu fui mordida”, com uma risada de nervoso. Se uma criança sob o meu cuidado morde alguém, confesso que eu não sei exatamente qual a minha reação, mas provavelmente eu peço desculpas para pessoa até ela potencialmente se irritar mais comigo que com a mordida.

As tias oficiais? Olharam-me com um leve desinteresse, enquanto uma respondeu, referindo-se à criança com a qual eu brincava momentos antes: “Ah, ele morde...”. E voltaram a conversar. A pessoa que me ajudou de verdade nesse dia foi um ajudante de cozinha, que me levou para lavar o braço e colocar gelo. Essa história não serve para dizer “Oh! Pobre de mim! Fui mordida e fiquei com uma cicatriz!”. Serve para refutar o argumento de que mulheres possuem tendências mais cuidadoras, para mostrar que as situações são complicadas, que as tias oficiais lidam com mordidas e pirraças e ameaças todos os dias.

Em comparação, provavelmente, a minha mordida pode não ser nada na perspectiva delas. Existem tantas coisas que eu não sei nesse espectro. Do meu ponto de vista, é necessária maior educação emocional, com enfoque em como se pode tratar o outro uma vez que, talvez, do ponto de vista delas, elas estejam fazendo o melhor que elas podem com o que elas possuem. O que eu quero dizer com isso é que o cuidado é um trabalho complexo e multifacetado e que não pode ser visto somente como demonstração de afeto. Exige um treinamento que, como já foi mostrado, não é oferecido a essas cuidadoras.

4.4 Quem eram as crianças que eu conheci?

Queria poder chegar aqui e dizer que o histórico está errado, que o número de crianças negras acolhidas não é maior que o de crianças brancas e que as crianças institucionalizadas não sofrem mais o preconceito que sofriam, mas eu não poderia mentir para vocês dessa maneira, não depois de termos chegado até aqui juntos. Entre as crianças com quem eu convivi, que eram em torno de quinze, embora eu não me lembre do número exato e ele variasse de acordo com entradas e saídas, todas pertenciam a alguma minoria e apenas duas não eram negras. Quando se via uma criança branca brincando, era praticamente certo de que ela não era interna e que, logo depois, você descobriria que os pais a levaram. E, talvez mais significativo ainda, essas crianças brancas, iam uma vez como visitantes, levando os brinquedos que não queriam mais ou que estavam quebrados (aprendiam a lição que os pais esperavam que elas aprendessem?) e nunca mais voltavam.

Não havia diferença quanto à quantidade de crianças por gênero, embora a pesquisadora Enid da Silva (2004, p. 50) ateste, na média nacional, uma proporção de aproximadamente 60% do gênero masculino para 40% do gênero feminino. As crianças pareciam ter algumas idades específicas. Apesar de o espaço, em tese, receber crianças dos 0 aos 18 anos, eu só tive contato com crianças de 2 a 4 anos, crianças de 6 a 8 anos e adolescentes de 12 a 14 anos. Nunca descobri se isso era uma coincidência ou se era planejado. As estatísticas oferecidas pela pesquisadora informam que:

Entre as crianças e os adolescentes abrigados na época de realização desta pesquisa, 11,7% tinham de zero a 3 anos; 12,2%, de 4 a 6 anos; 19,0%, de 7 a 9 anos; 21,8%, de 10 a 12 anos; 20,5%, de 13 a 15 anos; e 11,9% tinham entre 16 e 18 anos incompletos. (DA SILVA, 2004, p. 48)

É interessante perceber que há um aumento significativo a partir dos 7 anos que dura até os 15, dos 16 em diante notamos uma queda novamente. Esses números se encaixam com as histórias de jovens fugidos e com a raiva que eu via em alguns deles. Raiva de ter de estar ali, de ter que obedecer, de ter que continuar tentando. Os visitantes mais antigos contavam esses relatos de fugas, tanto do próprio abrigo quanto após a adoção, traçando uma relação com o caráter de crianças: agressivas, perturbadas, difíceis, que não “deixavam ninguém em paz”. Também descobri que havia pessoas que começavam o processo de adoção e devolviam as crianças ao sistema no meio do processo. Descobri que isso podia acontecer com crianças mais de uma vez. A tia visitante que me contava a história com maneirismos de fofoca culpava a criança: “Também, do jeito que ela é! Ela já pegou uma faca e tentou roubar visitantes no elevador, cê acredita?! E os irmãos mais novos, coitados, são quem sofrem com tudo isso!”.

Eu não fui criada com a habilidade social da assertividade. Estou trabalhando nela agora. Portanto, nesse dia, eu só franzi a boca e balancei a cabeça, na expectativa de que a minha expressão nula fosse o suficiente. Foi. E, eventualmente, depois de culpar mais algumas vezes a criança pelas coisas que lhe aconteceram, a tia visitante foi embora. Como eu disse antes, eu não costumava falar com os adultos. Na verdade, naquele dia em específico, ela me procurou após eu ter passado por uma demonstração de raiva de uma das crianças.

Eu estava no pátio, que raramente ficava aberto, plantando sementes de feijão com algumas crianças maiores, olhando as aranhas nas folhas e, como sempre, tentando conversar com elas. Descobri a cantora favorita de uma adolescente, decorei uns aniversários para anotar depois, nada fora do esperado até acabar o horário da visita. As crianças foram se dirigindo ao portão de metal, rumo ao elevador ou às escadas. Todas menos uma. Fui conversar com ela e ela disse que não iria. Tentei argumentar, explicar que era importante ir, que as tias oficiais já estavam gritando e parecendo chateadas com a situação. Ela estava irreduzível. Eu aprendi que o lado bom de ser a tia visitante é que eu nunca preciso brigar. Não é meu trabalho. Nada que eu fizer nas minhas duas horas semanais vai realmente educar as crianças, então eu simplesmente virei as costas e disse: “Tudo bem, então! Eu vou! Até sema...”. Fui interrompida no meio da frase por um grito: “Não vai não!”.

Ao me virar de novo, percebi que havia um pedaço quebrado de azulejo pronto para voar em minha direção. Comecei a andar bem lentamente e, com toda a calma que eu tinha, eu comecei a lhe dizer que ela não ia jogar o azulejo em mim, que gostava de mim e não queria me machucar. A minha tática foi menos eficaz que a de um outro tio visitante que chegou pela lateral e tirou o azulejo da sua mão, sem machucar. Uma tia oficial viu a cena e gritou para que a criança subisse. Dessa vez houve obediência. Até hoje, eu me pergunto se o azulejo seria mesmo jogado contra mim, pois havia muita raiva.

E é nessa raiva que eu gostaria de me deter por alguns instantes. Eu não me importo com o azulejo – claro que eu fiquei morrendo de medo, eu já tinha sido mordida, e confesso que a primeira coisa que eu pensei foi “Se eu chegar em casa com mais uma cicatriz desse lugar, minha mãe vai tentar me convencer a não voltar mais”. No entanto, não acho que eu era o “alvo”, exatamente. Acredito que a raiva que a criança sentia precisava ser expressa de alguma forma. Ela havia acabado de ser devolvida uma terceira vez, por uma terceira família diferente. Se tem gente que precisa de uma vida inteira de terapia analisando rejeição de pai e mãe com quem foi criado, imagina a frustração, a raiva, a impotência que uma criança deve sentir ao ouvir que ela não é querida por três famílias.

Especialmente quando encontramos discursos como o da tia visitante, que culpa a criança por sua raiva. O que eu gostaria de dizer para ela – e disse muito enfaticamente para a minha mãe, enquanto andava de um lado para o outro da sala – é que **é óbvio** que havia raiva. Eu também estaria com muita raiva nessa situação. A criança não é devolvida **porque** ela tem raiva e age impulsivamente nesses momentos, ela tem raiva e age impulsivamente **porque** é devolvida, é a lógica inversa. E eu penso no quão doloroso isso é. Quando há uma gravidez na adolescência, um caso de depressão pós-parto ou qualquer outra situação que leva famílias a colocarem crianças para adoção, existe, como já visto, a vontade de dar uma vida melhor a essa criança. Contudo, no caso em que há a escolha de passar por um processo longo e burocrático para a adoção, dar esperança a uma criança e depois simplesmente devolvê-la, é muito cruel.

Peço perdão pelo leve descontrole do parágrafo acima, mas a intenção deste capítulo é essa, não é? Aceitar o descontrole que, com estudo e trabalho, pôde se transformar nos capítulos anteriores e moldou a minha contribuição. Porque sem essa raiva, há muito menos combustível de trabalho, menos horas sentadas à frente do computador e menos entendimento de para quem eu estou produzindo. É importante que eu seja a pessoa que odeia com todas as forças um padre que morreu em 1593 por ter introduzido o menino de rua no Brasil, da mesma forma que é importante que eu odeie pessoas que devolvem crianças, porque eu olho pelo ponto de vista da criança. Porque, se eu fosse devolvida três vezes, com a necessidade que eu tenho de agradar todo mundo o tempo todo, eu ia surtar e levaria anos de terapia só para lidar com isso.

E aí eu penso em uma criança, que não tem a oportunidade de fazer terapia semanal, que, enquanto criança, assimila tudo o que acontece como culpa dela, e não consigo deixar de me perguntar: o que será que ela pensa? Como será que ela se sente sobre a possibilidade de ser adotada? Será que ela realmente quer isso? Sabemos que ela não quer ficar no abrigo, mas será que ela não pensa em uma opção melhor? Será que, se oferecêssemos um abrigo diferente, ela não seria mais feliz? Ou uma família que não fosse devolvê-la? Uma família que entendesse que a raiva faz parte do pacote, que, quando se leva a criança, a raiva, a frustração, a história de tudo o que ela viveu até o momento da adoção acompanham, e o pacote é esse. E o pacote não é para ser bonito. O pacote tem emoções e já aprendemos aqui que lidar com emoções não é obrigatoriamente bonito, mas é necessário. E é disso que as crianças precisam, de aprender a lidar com as suas emoções, de conhecê-las e descobrir que um pedaço de azulejo pode ser menos poderoso do que dizer: “Eu estou com raiva”.

Eu escolhi falar sobre a raiva porque eu me conecto diretamente com ela. A única diferença está na forma como eu e as crianças lidamos como a emoção. Eu falo abertamente sobre ela, digo que ela existe, escrevo esta seção inteira devotada a ela, dou um abraço imaginário na minha raiva e lhe digo: “você não vai a lugar nenhum, vamos conquistar coisas lindas juntas!”. No entanto, eu me identifico com ela porque já a reprimi a ponto de nem achar que eu a sentia. E já agi impulsivamente movida por minha raiva, tentando provar um ponto. E era o ponto errado, claro. Por isso, é importante ressaltar que essa não é a única história – nem a única raiva – e que existem muitos outros sentimentos e questões. E que todos eles têm o potencial de serem chaves de mudança.

4.5 As relações – lidando com experiências

Hoje eu fui bruxa, fui contadora de histórias, caí, quase caí, fui ligeiramente derrubada, fui aquela que vai pegar e aquela que tem que correr, fui alimentada de várias comidas imaginárias, tomei banho de fogo com sabonete de fogo e fui queimada numa fogueira. Errei um nome, perguntei outro, falei do meu dodói, passei com aquela que ensaia os primeiros passos. No espaço de uma hora, eu inventei histórias com personagens como a Princesa Rapunzel Érica (que se salva sozinha) e o Príncipe Daniel. Morri não sei quantas vezes, fui ressuscitada. Recebi pedidos e ouvi desculpas esfarrapadas. Hoje eu me lembrei mais uma vez de porque eu volto, porque é importante pra mim e aprendi um pouquinho mais nesse caminho. Hoje, como em todos os outros dias, eu fui tia. (28 de outubro de 2019)

Este texto foi escrito após uma das visitas mais significativas, que aconteceu logo antes da entrevista de seleção do mestrado. Ele referencia os momentos em que consegui me conectar com as crianças através de experiências. Primeiro, fui declarada bruxa, depois contadora de histórias e inventamos nossos próprios contos de fadas, até o momento em que eu, como bruxa, deveria contar, deixar a criança recontar do jeito que lhe agradava, e encenar o contado. Corremos todo o salão, dando vida a cada detalhe possível, cada ideia, cada sonho.

Os pedidos e desculpas esfarrapadas não foram novidade, eles começaram quando eu comecei a dar presentes. Veja, eu acredito que tudo pode ser incrível, depende de como é apresentado. Nunca houve a preocupação em dar presentes caros ou importantes ou sequer iguais para todas as crianças. Fiz exatamente o oposto. Cada presente era único e individualmente pensado para a criança em questão. O presente também nunca foi só um presente. Ele vinha com uma história, e normalmente era mágico de alguma maneira. Podia ser força, proteção, dependia do presente e da criança que a recebia.

As experiências ligadas aos presentes, além de importantes para mim, acabaram virando parte da minha convivência com as crianças. Pela forma individualizada como o presente era concebido e por ele carregar todo um contexto, em especial com as crianças a partir dos 6

anos, ele virava uma espécie de amuleto. E eu entrava num papel de confidente, pois compartilhávamos o segredo da história daquele objeto. Havia o momento em que a criança vinha me mostrar quando estava usando o presente, como também havia o ocasional olhar de quem perdeu o presente e pede um novo. Independentemente de o uso ser o que eu havia pensado ou completamente diferente, de ter perdido ou não, ficava marcado o vínculo que esse hábito criou.

Outro momento de vínculo muito marcante aconteceu no que eu chamei de “dia do monstro”. Para essa história, é importante vocês saberem que alguns visitantes levam saquinhas de doce, embalagens elaboradas com bombom, entregam para as crianças e ficam sentados olhando e conversando entre si. Confesso que eu nunca entendi muito essa prática. Eu sempre fui lá para brincar com as crianças, sair suja, às vezes babada, descabelada e exausta. Certo, tendo tudo isso estabelecido, o dia do monstro foi um desses em que as crianças ganharam bombons em embalagens plásticas transparentes que fecham em pontos específicos por pressão. daquelas que você recebe quando compra uma torta para viagem.

Confesso que não me lembro de como a brincadeira começou exatamente. Eu estava com uma criança, e, em algum momento, eu fiz a embalagem abrir e fechar a “boca” e virar um monstro que iria pegá-la. A gente correu o salão de visitantes inteiro várias vezes, revezando quem era o monstro e quem fugia. Eventualmente, outra criança se juntou à brincadeira, as duas me derrubaram no chão e eu fui lambida pelos dois monstros. Hora de mudar a brincadeira, eu entendi. E parti para ajudar as crianças a fazerem cambalhotas.

Por outro lado, houve vezes em que eu só consegui me conectar com as crianças através das nossas histórias semelhantes. Era um feriado de Páscoa. Eu era a única visitante, portanto, as crianças estavam reunidas na sala de brinquedos e era eu quem deveria me conduzir até elas, e não elas quem deveriam descer até mim. Quando eu cheguei com os chocolates, foi uma bagunça, houve o processo de sempre de ser justa e dizer aos espertinhos que queriam dois chocolates que eles já haviam ganhado um, mas logo, as coisas entraram num ritmo com o qual eu estava mais acostumada, só que cafeinado. Normalmente, com mais de um visitante, as muitas crianças vão dividindo sua atenção entre os todos. Como eu já disse, nesse dia era só eu. E todas as crianças queriam a minha atenção ao mesmo tempo para coisas diferentes. E eu tive que priorizar. Tirar o “homem aranha” que andava em cima de uma pia antiga era uma prioridade. A segunda era convencê-lo a ser um homem aranha que anda no chão ou, no máximo no sofá. Para a minha sorte, nenhuma criança se machucou e chegaram mais dois visitantes regulares que me ajudaram a dividir a atenção.

Eu acabei com um grupo de meninas, 3 sentadas no meu colo, as outras ao meu redor e elas decidiram me interrogar: “Tia, quantos anos você tem?” “24” “O que você faz?” “Eu estudo na faculdade.” (descobri muito cedo que o mais simples era dizer que estudava, porque, se eu tivesse a sorte de ser um modelo para elas, elas estudariam também e as crianças param de escutar quando você fala coisas que elas não entendem como, por exemplo, a palavra *design*) “E os seus pais?” “Eu moro com a minha mãe. Meu pai morreu.” Isso mexeu com todas elas. Quase como uma onda invisível, eu senti o corpo de todas responderem às minhas palavras e, de repente, depois de meses de visitas frequentes, de perguntas, de tentativas de descobrir as histórias delas, todas de uma vez começaram a me contar suas histórias: “Eu também morava com a minha mãe!”; “Eu não sei onde meu pai está.”; “Sempre fomos só eu, minhas irmãs e minha mãe”. Eu não consegui registrar todas e elas foram interrompidas por uma tia oficial que anunciou o fim do horário de visita.

Esse tipo de oportunidade em que uma criança se abre e conta histórias pessoais para você, é muito difícil de conseguir. Novamente, é importante lembrar que não estamos falando sobre crianças que possuem confiança em seus cuidadores, são crianças que só confiam em si mesmas e, se tiverem sorte, encontram uma criança mais velha ou adolescente com quem elas podem contar. Nas primeiras vezes em que eu cheguei lá, tinha a noção errada de que elas iam ter uma baixa autoestima, que eu ia precisar dizer a elas que elas eram bonitas e queridas e fortes. Elas me provaram o contrário muitas vezes. O dia em que um visitante levou esmalte foi o dia em que elas vieram cuidar de mim. Fizeram uma trança no meu cabelo e pintaram minhas unhas. Elas adoravam mostrar como eram boas nas coisas que sabiam fazer.



Figuras 24 e 25: Trança embutida e Unhas pintadas, respectivamente.
Fonte: A autora, 2019.

Esse acontecimento moldou a minha relação com elas nesse dia, pois, não somente elas se sentiram apreciadas por terem suas habilidades testadas em mim, como eu me senti fazendo parte do mundo que estavam dispostas a me mostrar. Colaborando com o sonho de uma de ser cabelereira, elas fizeram do salão de visitas o cenário do seu próprio salão de beleza e muitos visitantes saíram de lá transformados nesse dia.

Por fim, eu não podia deixar de falar de elementos que guardo até hoje. Presentes que simbolizam todo o carinho trocado nas visitas. Que representam o compromisso de estar presente, mesmo que distante nos tempos atuais. O primeiro, na figura 26 é uma pulseira feita de um laço de amarrar um dos saquinhos de doce e, enquanto enrolava no meu pulso, a criança que me deu disse: “Tia, vou fazer essa pulseira pra você e não pode tirar. Nem quando chegar em casa.”. Passei a visita inteira desse dia com essa criança e a percebi checando, vez ou outra, se eu continuava com sua pulseira. Pelo material, esse plástico muito liso, a pulseira não ficava amarrada direito, com medo de que ela caísse e eu perdesse, depois de três dias usando, eu tirei e guardei, tenho a fita até hoje, além da foto, marcando o dia.



Figuras 26 e 27: Pulseira e Barco de papel, respectivamente.
Fonte: A autora, 2019.

O barco da figura 27 ganhou sua própria reflexão, desenvolvida em algo que eu só consigo descrever como um semipoema que foi parar em uma das minhas redes sociais, junto com a foto:

Os planos mudaram, desfizeram-se, esvaíram-se. E me deram a oportunidade de estar aqui hoje, de ganhar esse barco com o pedido: "Guarda com carinho". Guardarei. Talvez pra sempre. O presente de quem tem menos que eu, e me dá muito mais do que eu poderia retribuir. (8 de setembro de 2019)

Esse foi o dia em que um visitante estava ensinando um grupo de crianças a fazer barcos de papel. Ele estava cercado de crianças que queriam aprender as dobraduras. O primeiro barco de um dos adolescentes foi um presente para mim. Não sei se foi porque eu estava "logo ali" ou se houve um motivo especial, mas ele sempre ficava próximo. Acho que ele sentia uma conexão que me deixava muito feliz. Notei que os adolescentes sempre ficavam deslocados das atividades, uma vez que tudo era muito mais voltado para as crianças. Talvez por isso eles tenham se unido a mim, eventualmente, visto que eu era a tia visitante mais nova e eu entendia as referências, mesmo que não compartilhasse dos gostos. Além disso, acho que nunca representei uma figura de autoridade, pois eu podia ser a "tia legal", que ouvia as histórias que eles queriam me contar e fazia coisas que agradavam a eles também.

Eu presenciei demonstrações de raiva, de felicidade, de cuidado, de confusão e são todas compreensíveis dadas as condições em que as crianças viviam naquele momento e já tinham vivido antes. Um ponto muito significativo é como as relações de afeto se transformam a partir de uma atividade, mesmo que somente em sua duração, mesmo que apenas por um momento. As experiências formaram pontes ou estimularam o crescimento de muitas das relações que eu desenvolvi dentro do espaço. As crianças e adolescentes recebem muito bem o que lhes é proposto e não têm dificuldades em entrar em brincadeiras e jogos. Inventar um mundo, aprender uma nova habilidade (mesmo que só naquele momento), apresentar as habilidades que já conhecem são atividades permeadas pelo lúdico, pelo brincar, e isso fez toda a diferença na minha forma de me relacionar com as crianças.

Por muito tempo, minha (gigantesca) síndrome de mulher maravilha vinha assumindo culpas. Pela marginalização, pela invisibilidade, pela massificação no atendimento, por todas as nossas falhas enquanto sociedade perante essas crianças e adolescentes. Venho me culpando desde a primeira vez em que pisei em uma instituição e entendi que eu não poderia salvar todas aquelas crianças. O máximo que eu podia fazer era dar amor e atenção enquanto estava lá. Nada mais. E é nesse contexto que entra meu maior comprometimento emocional e de trabalho com esta pesquisa. Eu assumi a única responsabilidade que eu posso assumir: não desistir do estudo. Não desistir das crianças e adolescentes vivendo nessas realidades. Entregar o meu melhor para este mestrado e aceitar que eu tenho limitações, que, independentemente do que eu faça, eu não vou salvar o mundo e talvez nem sequer uma criança, mas eu também não vou desistir de tentar.

5 CONTRIBUIÇÃO

Após o entendimento das necessidades dos jovens institucionalizados e das características do design voltado para crianças, foi possível unir o conhecimento prático exposto no diário de campo não intencional ao teórico dos capítulos 2 e 3 para desenvolver um sistema de experiências infantis voltado para a estruturação das habilidades sociais e o aproveitamento máximo do brincar como uma atividade educativa. Neste capítulo, abordaremos em detalhes como se desenvolveu o sistema de dinâmicas e como ele pode ser aplicado.

5.1 Habilidades como ponto de partida

Inicialmente, foi desenvolvida uma tabela relacionando as habilidades sociais de Del Prette e Del Prette com quatro categorias de interação: Livros; Filmes; Jogos; e Brinquedos. Para cada categoria, foram designados quatro materiais (físicos ou não), exceto para os livros, em que foram designados cinco. Esta tabela está no **Anexo 1** e constitui parte da contribuição deste estudo. Sua proposta não é de se manter estática, pelo contrário, ela se propõe a ser uma eterna coleta de recursos que serão usados para a elaboração das atividades ao longo deste capítulo.

Os critérios usados para fazer tal curadoria foram definidos em duas partes: a primeira, a partir de palavras-chave retiradas do ECA na seção referente aos abrigos institucionais (explicitados com mais propriedade no capítulo 1). Os termos foram: comunidade; acolhimento; familiar; e autonomia. Além disso, um critério inserido foi o de evitar que o foco do material esteja no núcleo familiar, para possibilitar uma maior identificação pelas crianças.

A partir dessas escolhas foi desenvolvida uma pequena tabela para os critérios básicos, mostrada a seguir:

Tabela 2: Critérios para seleção de materiais.

Abrigos Institucionais	Trazer sensação de comunidade
	Proporcionar acolhimento
	Aproximar-se da realidade da criança
	Estimular autonomia
	Não ter um núcleo familiar como foco da mensagem

Fonte: A autora, 2022.

Essa tabela fornece o ponto de partida para seleção de qualquer material voltado para as crianças e jovens em abrigos institucionais, trabalhando como a primeira peneira na curadoria. O material precisa se enquadrar em, no mínimo, três critérios para ser considerado apropriado. A segunda (e última) peneira, então, são as subclasses de habilidades propostas pelos próprios Del Prette e Del Prette (2013, p. 46 e 47), expostas nesta dissertação na tabela 1 na página 62. Portanto, para descobrir, por exemplo, se o jogo de **passar o bambolê** se enquadra nos parâmetros desta pesquisa para ser usado com crianças institucionalizadas, visando ao aprimoramento da habilidade de autocontrole e expressividade emocional, a análise seria a seguinte, em que “Sim” significa “Se enquadra” e “Não” significa “Não se enquadra”:

Tabela 3: Aplicação da tabela 2 a partir da habilidade social de autocontrole e expressividade emocional

Passar o bambolê		
Abrigos Institucionais	Trazer sensação de comunidade	Sim
	Proporcionar acolhimento	Sim
	Aproximar-se da realidade da criança	Sim
	Estimular autonomia	Não
	Não ter um núcleo familiar como foco da mensagem	Sim
Autocontrole e Expressividade Emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e as dos outros	Não
	Falar sobre emoções e sentimentos	Não
	Expressar emoções	Não
	Acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o próprio humor	Sim
	Lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo)	Sim
	Tolerar frustrações	Sim
	Mostrar espírito esportivo	Sim

Fonte: A autora, 2022.

Passar o bambolê é um jogo em que as crianças dão as mãos em um círculo. Entre o enlace de duas crianças é colocado um bambolê e a regra é passar o bambolê por todo o círculo até que ele retorne ao lugar de início sem que as crianças soltem as mãos. Ele pode ser usado para desenvolver uma dinâmica que fala sobre lidar com frustrações, acalmar-se diante de obstáculos e trabalhar em conjunto para lidar com um empecilho. Dessa forma, ele entra como parte da narrativa de uma atividade educativa, além de trazer o valor intrínseco da brincadeira.

Esse processo seletivo pode ser feito com qualquer material pensado para uma atividade com crianças e jovens acolhidos, utilizando cada uma das habilidades e, dessa forma, a

tabela do anexo 1 tem um potencial de crescimento tão grande quanto a quantidade de livros, filmes, jogos e brinquedos. Para a utilização desses critérios, foram desenvolvidas tabelas para cada habilidade social (como a do exemplo acima), com espaço para preenchimento do material ou atividade e análise de adequação. Estas tabelas se encontram no **Anexo 2**.

5.2 Definição de público

A maior parte desta seção usa como referência o livro *O livro Play and Child Development* (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011), com tradução da autora. Para evitar que o ritmo da leitura seja interrompido pela repetição de citações, pelos próximos parágrafos, será mencionado apenas o número da página retirada. As exceções serão apud e citações longas. Quando novas referências forem inseridas, o texto voltará ao padrão de citação tradicional ABNT.

O estudo do desenvolvimento infantil é segmentado de modo a se entender como a mente infantil processa as informações e, conseqüentemente, reage a elas de acordo com a idade. A primeira fase corresponde do nascimento até os 2 anos e é contada em meses, já que as mudanças nessa fase são muito frequentes. O desenvolvimento cognitivo começa pelo sensorio-motor, em que se espera que o bebê, até o final desse período tenha criatividade e experimentalmente comportamentos iguais e diferentes dos ensinados, saiba fingir (que dorme, que come, entre outros), solucionar problemas simples, antecipar certas ações e possuir o maior entendimento da permanência de objetos (p. 99 e 100). Além disso, nesse período, há também o desenvolvimento linguístico em que ao final dos dois anos, o bebê forma frases simples, cujo foco são as palavras principais (um exemplo disso seria “Ambulância piscando barulho” ao invés de “A ambulância passou piscando e fazendo barulho”), possui um vocabulário de até 200 palavras e um entendimento inicial das regras de gramática (p. 106).

Nesse período, também há uma forte variação nas respostas emocionais infantis. Elas estão começando a formar suas personalidades. Thomas e Chess (1977 apud FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011, p. 111) descreveram três temperamentos diferentes: a criança fácil seria aquela que se apresenta normalmente alegre, estabiliza-se em uma rotina e se adapta facilmente a mudanças e novas experiências. Já a criança difícil representa o oposto: não consegue se adaptar a rotinas e possui dificuldade com novas experiências. A criança que “demora-para-aquecer”, por sua vez, seria aquela que reage lentamente a novas experiências, demonstra reações lentas a estímulos externos e costuma ser pouco ativa. Os autores afirmam que algumas crianças não se encaixam nesses padrões, que podem possuir uma mistura desses

temperamentos e que os temperamentos se modificam de acordo com os períodos de desenvolvimento infantil. Dessa forma, fica claro que crianças até essa idade estão amadurecendo emoções simples e testando reações para entender como elas são recebidas pelo ambiente em que estão inseridas.

A partir dos 2 anos, os saltos de desenvolvimento passam a ser contados em anos e não em meses e a próxima fase é a pré-escolar, que vai dos 3 aos 5 anos, ao final dos quais, usando a coordenação motora grossa, a criança é capaz de ficar em um só pé por pelo menos 10 segundos, pular, saltitar, galopar e fazer cambalhotas, dar impulso a um balanço e pode aprender a andar de bicicleta e nadar. Enquanto com a coordenação motora fina, ela escova os próprios dentes e cuida das suas próprias necessidades, monta quebra-cabeças simples, constrói com brinquedos de construção pequenos, usa um lápis e manipula blocos pequenos e massinha de modelar (p. 133).

Já se tratando do desenvolvimento cognitivo, as crianças de 5 anos já conseguem agrupar objetos por familiaridade, demonstrando hierarquia entre os grupos e são capazes de adaptar o discurso de acordo com o ouvinte (por exemplo, ao falarem com crianças menores). Possuem o denominado “pensamento mágico”, que significa que acreditam em magia e sobrenatural, no entanto isso é específico para coisas que elas conhecem pouco. Em outras palavras, os objetos e pessoas com que se relacionam no dia a dia não possuirão características mágicas, mas objetos novos e bruxas ou fadas, sim. Outro fator relacionado à magia é que as crianças entendem com clareza a diferença entre o que é fingimento e o que é real, embora ainda não diferenciem o que aparenta ser real e o que é real (p. 137 e 138).

Quanto ao desenvolvimento linguístico, nessa fase, as crianças sabem um pouco menos de 10 mil palavras e suas frases típicas contêm quatro e cinco palavras. Como as crianças são capazes de se expressar usando frases mais longas, elas demonstram que conhecem regras de morfologia, ou o uso de plurais, posse e tempo verbal em substantivos e verbos. Aos 4 anos, as crianças têm alguma compreensão das formas culturalmente aceitas de manter uma conversa em sua cultura (p. 142 e 143). Por fim, a fase pré-escolar é marcada primariamente pelos seguintes desenvolvimentos: da noção de eu, a partir dos 3 anos a criança começa a se diferenciar do outro. Isso é notado principalmente a partir da linguagem (pelo uso da primeira pessoa do singular). Há, também, o início da estruturação de autoestima, a partir de julgamentos sobre suas ações. Ainda são altamente sugestionáveis e superestimam suas habilidades em relação a novas atividades. Começam a desenvolver mecanismos de regulação das emoções e é o momento do nascimento da empatia. Além disso, as relações com os cuidadores, irmãos e amigos começam a pesar mais na sua percepção de mundo (p. 147 e 148).

A próxima e última fase a ser analisada nesta pesquisa é a fase da idade escolar que corresponde dos 6 aos 10 anos. As habilidades motoras grossas se refletem principalmente na melhora em flexibilidade, equilíbrio e agilidade. Elas são mais hábeis para atividades como esportes em geral, pular corda, brincadeiras de pique e amarelinha. No final dessa fase, também possuem maior força ao jogar ou chutar uma bola, por exemplo. As habilidades motoras finas estão focadas no refinamento da escrita e desenho, principalmente. A escrita evolui do uso do braço todo para o uso do pulso e dedos e a letra passa a ser cursiva. O desenho adquire mais detalhes e, entre 9 e 10 anos passa a adquirir perspectiva (p. 179).

O desenvolvimento cognitivo das crianças nesse estágio é mais lógico e organizado. Essa habilidade mental é evidenciada quando uma criança descentraliza, se concentra em mais de um aspecto de uma tarefa, ou usa a reversibilidade, ou seja, trabalha mentalmente por meio de uma série de ações mentais e depois inverte o processo. (p. 184) Outras características do pensamento operacional concreto são a capacidade de ordenar itens por alguma dimensão, como comprimento ou diâmetro, e uma compreensão do espaço que permite às crianças dar instruções sobre como ir de um ponto a outro. Ademais, são capazes de se concentrar em uma tarefa ou usar a atenção seletiva em seu aprendizado e para memorizar e resolver problemas. (p. 184 e 185).

Em relação ao desenvolvimento linguístico, há o aprendizado de cerca de 20 novas palavras por dia, que são principalmente captadas a partir da leitura. Além disso, as crianças são capazes de analisar palavras para compreender seu significado. Muito desse tipo de desenvolvimento na fase escolar é voltado para o humor, uma vez que a capacidade de pensar sobre as palavras permite a compreensão de múltiplos significados, o que faz com que as crianças entendam humor e aprendam a contar charadas e piadas. Além disso, são capazes de ouvir com atenção, e a partir da compreensão do que os outros acharão engraçado, lembram-se de como contar uma piada. Outras características são: a dominação de construções gramaticais mais complexas; a compreensão de diferentes códigos de linguagem e a capacidade passar de um para outro. (p. 188)

À medida que as crianças avançam nas séries do ensino fundamental, elas passam por grandes mudanças de personalidade e experimentam muitos fatores que afetam seu desenvolvimento social e emocional. Embora a família continue sendo uma influência importante, as relações com os colegas e o sucesso na escola também se mostram relevantes, uma vez que aprimoram seu autoconceito ao se comparar com os outros. Elas comparam sua aparência, habilidades e realizações com as de seus colegas. (p. 192)

Como as crianças em idade escolar são mais conscientes de seus próprios sucessos e fracassos, elas têm muito mais informações sobre seu desempenho do que na pré-escola. Elas usam a sua própria avaliação de desempenho mais o *feedback* de outras pessoas para avaliar sua autoestima em termos de suas habilidades físicas, acadêmicas e sociais. Ademais, são capazes de descrever seu sentimento geral de autoestima, combinando suas realizações nessas três categorias. Embora possuam a capacidade de serem bastante realistas na avaliação de suas próprias características, elas tendem a se dar classificações mais baixas do que quando pré-escolares, que costumam ser excessivamente otimistas. (p. 192)

Suas interações com os outros incluem a capacidade emergente de usar perspectiva em suas relações sociais, o que lhes permite entender o que os outros estão pensando ou levar em consideração o ponto de vista da outra pessoa. Paralelamente, há o desenvolvimento moral, que avança por meio da compreensão crescente das crianças sobre as perspectivas dos outros. Elas estão desenvolvendo ideias de justiça e mérito. Além disso, são capazes de reconhecer que uma consideração especial deve ser dada aos seus pares, quando estes estão em desvantagem (p. 192 e 193).

Entende-se que existam discrepâncias no desenvolvimento devido a diferenças sociais, culturais e ambientais, já que cada criança é única e os tipos de desenvolvimento não são uniformes. No entanto, as informações acima foram usadas como parâmetro para a escolha de uma faixa-etária infantil usada como referência para este estudo. Com a consideração de que crianças acolhidas muitas vezes demonstram atrasos de desenvolvimento, principalmente o social-emocional, esta pesquisa focou-se em crianças de 8 a 10 anos.

Além da faixa etária, decidiu-se trabalhar com grupos, dado o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski, que corresponde:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1991, p. 58)

Dessa forma, o autor afirma que, a partir da cooperação e da imitação, as crianças são capazes de se desenvolver melhor em grupos, demonstrando competências que sozinhas ainda não são capazes de realizar (VIGOTSKI, 1991, p. 59). Outrossim, comportamentos socialmente dependentes estão diretamente relacionados ao contexto em que estão inseridos, portanto, o brincar em conjunto permite à criança essa experiência (TONETTO et al., 2020, p. 201). Por fim, Gutman ainda afirma que:

(...) para consolidar amizades, (as crianças) costumam se interessar por aquilo que apaixona a outra criança em questão. O ponto de partida é sempre a amizade. Justamente, o segredo para aprender alguma coisa – o que for – é a intenção de se vincular afetivamente com outro. Isso será possível se nos interessarmos pelas mesmas

questões. Não há inspiração maior do que a possibilidade de compartilhar uma descoberta, uma pista, uma aventura, uma possibilidade. (GUTMAN, 2021, p. 138 e 139)

É importante ressaltar que o público proposto para esta pesquisa não está inserido no mesmo ambiente cultural que a autora e isso pode provocar algumas dificuldades de comunicação. Por outro lado, traz também um potencial de troca maior, visto que, segundo Vigotski (2009, p. 40), “na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos”. Em outras palavras, a inadequação da autora frente ao seu público tem o potencial de promover novas formas de comunicação. Acredita-se que uma dessas formas foi o sistema de dinâmicas desenvolvido neste estudo.

5.3 As dinâmicas

Para cumprir o objetivo deste estudo, foram desenvolvidas cinco atividades com o propósito de serem combinadas em dinâmicas com um máximo de 30 minutos de duração. Cada atividade pode ter de 10 a 20 minutos, portanto, uma dinâmica possui de duas a três atividades. Ressalta-se que, se houver interesse infantil de continuar a brincadeira, é estimulado que se permita que as crianças determinem o tempo de duração, possibilitando negociações, o que já é um estímulo das habilidades sociais de assertividade, resolução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas.

A construção do sistema se funda na possibilidade de adaptação de cada atividade às habilidades sociais, de modo a produzir dinâmicas completamente diferentes com as mesmas atividades, mudando apenas a habilidade social proposta. Todas as atividades exigem um facilitador presente que ajude a manter a dinâmica direcionada para a proposta de estimular o desenvolvimento das habilidades. A seguir, está explicada cada atividade e seu tempo estimado de duração.

A primeira atividade proposta é a de **leitura** (ou contação de histórias). Na tabela do anexo 1, já existem quatro livros para leitura para as crianças que podem ser utilizados nessa atividade e outros livros podem ser selecionados, usando os critérios explicados na seção 5.1. Após ler o livro, é proposto que se façam duas ou três perguntas, de modo a conduzir um debate sobre a subclasse de habilidade que o livro desperta. É estimulada a atenção, que as crianças se envolvam no debate e a autonomia no sentido de desenvolver um raciocínio e de expô-lo. A atividade tem duração de 10 minutos.

A atividade seguinte é a **mímica**, dividida em duas modalidades. Na modalidade 1 (**M1**), as crianças sorteiam palavras para fazer a mímica e os colegas adivinharem. Ao final da

atividade, pergunta-se para as crianças se elas percebem o tema em comum entre as atividades e como elas se relacionam com tal tema. Propõe-se que essa modalidade dure 10 minutos. Já na modalidade 2 (**M2**), as crianças recebem o tema e, a partir dele, escrevem suas próprias palavras, como uma forma de conexão diferente com a habilidade. Após os primeiros 10 minutos destinados a que as crianças escrevam o máximo de palavras possível, passa-se, então para a mímica que dura mais 10 minutos. Ambas as modalidades incentivam a expressão própria e aumentam o vocabulário infantil.

A atividade dos **opostos** acontece com as crianças sentadas em roda, uma bola e um tema referente à habilidade escolhida. A criança empurra a bola para outra em qualquer lugar da roda, enquanto oferece uma palavra referente ao tema proposto. A criança que receber a bola deve dizer o oposto da palavra e propor outra palavra do tema, ao passar a bola adiante. O jogo segue dessa forma: a bola percorre a roda, sem ordem específica. Colocar as crianças para pensar não somente no tema, mas também no oposto do que ele representa é positivo para fazer com que o assunto se torne mais tangível, de modo que elas entendam o que significam certas ações e, muitas vezes, suas consequências. Permite maior consciência e domínio sobre seus atos sem que sejam uma reação a um estímulo. Configura-se como uma possibilidade de ambientar a criança dentro de uma habilidade de forma lúdica. Sugere-se que a atividade dure 10 minutos.

Na atividade denominada **História sem fio**, usa-se um papel A3 (ou maior), canetas/lápis/lápis de cor/tinta/qualquer outro material de desenho desejado e uma ampulheta. Com as crianças sentadas em roda, oferece-se um tema e a folha de papel. Uma criança começa o desenho de acordo com o tema pelo tempo de duração da ampulheta, ao acabar seu tempo, ela interrompe onde estiver e entrega o papel para a criança do lado. O mesmo papel vai passando pela roda, enquanto as crianças constroem um desenho e uma história em conjunto. Quando o papel chega ao final da roda, o grupo colabora para criar um título para a história desenhada. Essa atividade é baseada em uma similar elaborada pela autora, no ano de 2016, em um projeto de co-design com a Biblioteca Parque Estadual, no Centro do Rio de Janeiro. A Biblioteca Parque fechou poucos anos após o criação desse projeto, mas ele foi desenvolvido por um ano, com três testes com protótipos simples e aprimoramentos antes do produto final, que foi entregue à biblioteca, testado pelo grupo desenvolvedor e depois os materiais ficaram disponíveis e foram usados pela Biblioteca algumas vezes antes do seu fechamento.

O tempo da atividade vai depender do tamanho do grupo, mas propõe-se que a ampulheta tenha duração de 1 minuto, o que abrangeria grupos de 5 a 15 crianças. Essa estimativa considera o tempo para pensar em um título para a história e que, em grupos menores, a ativi-

dade possa se repetir. Dessa forma, mantém uma média de 10 a 20 minutos. Em casos de grupos maiores, a dinâmica pode consistir em somente essa atividade, fechando o total proposto de 30 minutos.

Para a última atividade, propõe-se que se escolha um **jogo** da tabela do anexo 1 ou um selecionado a partir dos critérios da seção 5.1. A ideia de deixar uma atividade com pouca definição vem da incapacidade de prever as características de todos os grupos de crianças que podem ser encontrados, além da escolha por permitir mais espaço de interação entre facilitador e criança. Estar entre o grupo a que se pretende aplicar a dinâmica é uma experiência diferente de pensá-la individualmente, portanto uma atividade que possa capturar a atenção das crianças mais distraídas ou interessar àquelas menos participativas pode ser essencial. Nesse caso, fica a cargo do facilitador a decisão sobre se a atividade dura 10 ou 20 minutos.

Oferecer um tema para as crianças e permitir que elas o interpretem permite uma leitura do quanto as crianças entendem de cada habilidade e, conseqüentemente, deriva um entendimento de onde estão as maiores deficiências. Esse conhecimento possibilita certo nível de individualização para cada grupo de crianças ou até mesmo para crianças específicas, de acordo com cada caso. Em longo prazo, o registro das maiores dificuldades infantis também é uma boa forma de levantamento de dados e aprimoramento das atividades.

A maioria das atividades escolhidas foi pensada ao redor da linguagem. Isso ocorre porque “de todas as formas de criação, a criação literária e verbal é a mais característica da idade escolar” (VIGOTSKI, 2009, p. 61) e o desenvolvimento desta criação é mais fácil e bem-sucedido quando há o estímulo para que a criança expresse em palavras o seu “mundo interior”, afirma Vigotski (2009, p. 66). Além disso, as atividades funcionam como incentivo lúdico para a expansão do vocabulário e construção do discurso, dado que “qualquer atividade a que a criança se entregar com alegria e método se transformará em uma ferramenta perfeita para seu desenvolvimento” (GUTMAN, 2021, p. 140).

5.4 Dinâmicas como sistema

Um sistema pode ser definido como “uma coleção de entidades reais ou abstratas interdependentes - hardware, software, pessoas, instalações e procedimentos - organizados como um todo, de modo a conquistar um grupo de objetivos comum” (BUEDE, 2009; CHECKLAND et al. 1999 apud CAVALIERI; PEZZOTTA, 2012, p. 280)⁴. O entendimento das

⁴ Tradução feita pela autora.

dinâmicas como um sistema vem da compreensão das crianças, do facilitador e das atividades como entidades. Além da possibilidade de intercambiar atividades, de forma a evitar repetições, estimular o brincar de formas diferentes e, mesmo assim, manter uma coesão dentro do objetivo da pesquisa de estruturar um sistema de dinâmicas em conjunto com recomendações para desenvolvimento de atividades lúdicas para aprimorar e desenvolver as habilidades sociais em crianças, em situação de acolhimento institucional, nas idades de 8 a 10 anos.

A combinação de mais de uma atividade em uma dinâmica permite a atração de mais de uma personalidade infantil visto na tabela Gielen (2010, p. 7), como visto neste trabalho, na página 72. Além disso, dado que a imaginação infantil é alimentada pelas experiências, Vigotski afirma que:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 23)

Dessa forma, o desenvolvimento de um sistema se apresenta como uma solução coerente e alinhada à proposta de estímulo das habilidades sociais. Isso só funciona de forma adequada, entendendo que existe, no mínimo, uma variação de cada atividade de acordo com as habilidades sociais. Exemplos de aplicação estão representados em forma de tabela para facilitar a visualização e aplicação na prática diária, no **anexo 3**. A seguir, esses exemplos serão detalhados.

5.4.1 Autocontrole e expressividade emocional

Para a atividade de **leitura**, propõe-se o livro *Emocionário* (PEREIRA; VALCÁRCEL, 2018), seguido das seguintes perguntas: Alguma dessas emoções chamou a atenção de vocês? Qual? Por quê? Que cor vocês acham que aceitação tem? (A emoção pode variar de acordo com o contexto, dia, momento...). O debate é continuado de acordo com as respostas infantis e, no caso de haver pouco engajamento, o facilitador pode dar exemplos pessoais e falar das suas experiências, como forma de exemplo e estímulo para que as crianças imitem sua ação.

Ao aplicar **mímica M1**, sugere-se o uso de palavras retiradas do próprio livro lido, reforçando o vocabulário e proporcionando a possibilidade de aplicação das palavras. Portanto, algumas das palavras sugeridas são: medo, felicidade, amor, susto, alegria, saudade, tristeza,

satisfação, estranhamento, raiva, confusão, angústia, carinho, ternura, ódio, irritação, tensão, alívio, serenidade, compaixão, remorso, culpa, vergonha, insegurança e timidez.

Com as crianças escrevendo as palavras em **mímica M2**, é dado às crianças o tema “o que me acalma”. O motivo dessa escolha é promover um raciocínio que caminhe para além da pergunta “o que eu sinto”, na direção de explorar como as emoções impactam a vida cotidiana e de entender como as crianças possuem controle sobre o seu ambiente interno. Ademais, ver a representação de outras crianças das próprias palavras ajuda na compreensão de que um mesmo assunto pode ser interpretado e abordado de formas diferentes, dependendo da pessoa.

No jogo de **opostos**, propõe-se um tema amplo: emoções. Isso promoverá um maior entendimento por parte do facilitador do que foi compreendido pelas crianças acerca do tema, além de possibilitar um debate sobre como as crianças estão se sentindo no momento e quais são os recursos que promovem mudanças nos sentimentos.

Ao criar a **história sem fio**, sugere-se o tema “Dizendo o que eu sinto”, com a intenção de estimular o entendimento e a expressão das emoções. A partir da representação visual do desenho e da contação de uma história, a criança entende essa atividade como a permissão de processar emoções e colocá-las em forma fictícia, imaginando respostas e reações. Cada criança, assim, imprime no papel formas diferentes de expressão, expandindo o vocabulário expressivo do grupo. Ao final, o desenho pode ter um título que fale sobre essa jornada de falar sobre os sentimentos.

Por fim, na escolha de **jogo**, foi usado o exemplo anterior do passar o bambolê, em que as crianças dão as mãos em um círculo. Entre o enlace de duas crianças, é colocado um bambolê e a regra é passá-lo por todo o círculo, até que ele retorne ao lugar de início, sem que as crianças soltem as mãos. Antes da atividade, o facilitador pode sugerir que as crianças pensem sobre como lidar com frustrações, acalmar-se frente a obstáculos e trabalhar em conjunto para lidar com um empecilho. Outra possibilidade é questionar como as crianças se sentiram após o jogo.

5.4.2 Civilidade

Na atividade de **leitura**, indica-se o livro *Bruxa, bruxa venha à minha festa* (DRUCE, 2002), que conta a história de uma menina que vai fazer aniversário e convida a bruxa, mas esta condiciona sua presença a que o convite seja estendido a vários outros personagens. As últimas a serem convidadas são “as crianças” e sugere-se o estímulo de que as crianças, ao ouvirem a história, respondam. Complementam a atividade as perguntas: por que todos con-

cordavam em ir à festa? Como você convidaria os amigos para irem à sua festa? O que dizer ao ser convidado?

Para a atividade de **mímica M1**, algumas palavras podem ser: por favor, obrigado(a), com certeza, sim, com licença, desculpa, bom dia, olá, tchau, como vai?, prazer em conhecer, educação, cortesia, gentileza, atenção, respeito, e segurar a porta para o outro.

O tema proposto para **mímica M2** é “O que dizer ao conhecer novas pessoas?”, e tem como objetivo voltar a atenção infantil para os modelos de comportamento em relação a novos amigos e conhecidos. Pode-se sugerir que as crianças incluam elogios que elas achem apropriados, caso elas demonstrem dificuldade com as palavras. Outra forma de estímulo é propor que se imagine de onde a criança estaria conhecendo essa nova pessoa: “É um aluno novo da sua sala”, “Uma tia nova que ainda não conhece o espaço”, “Um novo professor de artes marciais (ou qualquer atividade que se encaixe no contexto infantil)”, entre outros.

Para **opostos**, sugere-se o tema “Formas de educação” (que seria, por exemplo, agradecer, cumprimentar as pessoas, ouvir o que as pessoas têm a dizer). Isso tem a finalidade de estimular o pensamento quanto às formas de se comportar no cotidiano e em como a civilidade está presente na rotina. Ainda oferece à criança a possibilidade de fazer o paralelo entre as atividades desejadas por ela e as indesejadas, permitindo um debate sobre como se deseja ser tratado e como tratar os outros.

Na atividade **história sem fio**, oferece-se o tema “Novos amigos”. A proposta é que, através da criação de uma história, as crianças possam inserir as subclasses da Civilidade dentro de um cenário cotidiano. Com a imaginação como um componente principal desta atividade, é possível a criação de alternativas de interação saudáveis que permitam consolidações de bases de apoio

Com o **jogo**, a ideia é estimular o fazer e receber elogios a partir de uma “adedanha” falada. Começando com uma letra sorteada, as crianças vão fazendo elogios ao colega do lado até acabarem as palavras com a letra. É sorteada uma nova letra e recomeça-se o jogo. Isso estimula a procura de coisas positivas no outro e o entendimento de que o colega tem algo a contribuir na vida da criança.

5.4.3 Empatia

Como **leitura**, é proposto o livro *Ernesto* (FRANCO; LOLLO, 2016). De final aberto, boa parte do livro é contada através de fofocas, rumores, falando mal do personagem Ernesto para explicar como ele se sente mal e é sozinho devido a tais atitudes. Aproveitando-se da

pergunta final do livro “E você? Você tem alguma coisa a dizer pro Ernesto?”, é sugerido dar às crianças oportunidade de responderem, iniciando o debate. Após as respostas ou caso as crianças não respondam, ainda existem as perguntas: Por que o Ernesto é triste? Como vocês se sentiriam no lugar do Ernesto? Por quê?

Como palavras para a atividade de **mímica M1**, são propostas: carinho, cuidado, respeito, amizade, atenção, companheirismo, cooperação, suporte, apoio, confiança, afeto, união, convivência, intimidade, laços, confidente, conselho, brincar junto e colaboração. Já para a atividade de **mímica M2**, “Formas de ajudar um amigo” é o tema sugerido, com a intenção de reforçar as atitudes de assumir perspectiva do outro e expressar compreensão pelas experiências alheias.

Na atividade de **opostos**, mantendo a proposta de assumir perspectiva, além de assumir uma postura atenta ao outro e estimular o foco nas emoções alheias, sugere-se o tema “Eu olho para o outro com...”. Pela natureza da atividade de promover o pensamento do desejável (melhores formas de olhar para o outro) e do indesejável (piores formas de olhar para o outro), promove o raciocínio reverso e o entendimento dos conceitos também pela associação.

Ao escolher a atividade **história sem fio**, o tema proposto é “Somos diferentes, mas merecemos ser tratados igualmente”. A aparente oposição entre “diferentes” e “igualmente” estimula o pensamento empático de assumir perspectiva, demonstrar interesse e preocupação pelo outro além de reconhecer e inferir suas emoções.

O **jogo** sugerido é pique correntinha. Com todas as crianças espalhadas pelo espaço, uma corre para pegar as demais. Toda criança que é capturada deixa de fugir individualmente e passa a ajudar a pegar as outras, de mãos dadas, formando uma corrente. O jogo termina quando todas as crianças estiverem na corrente e não houver mais ninguém sozinho para pegar. Essa atividade foca primariamente na cooperação e na capacidade de prestar atenção no outro. Uma vez formada a corrente (a partir de duas pessoas), trabalhar em conjunto vai ser essencial para conseguir pegar as outras crianças.

5.4.4 Assertividade

Como **leitura**, é proposto o livro *Flicts*. Escrito por Ziraldo (2019), este livro conta a história de uma cor chamada Flicts, cujo desejo era pertencer. Ao longo da leitura, acompanha-se a jornada do personagem em busca de autoaceitação e pertencimento. As perguntas propostas são: Por que é importante para o Flicts não desistir? O que vocês fariam se estivessem na situação do Flicts?

Para **mímica M1**, as palavras sugeridas são: direitos, deveres, sim, não, permissão, autonomia, concordar, discordar, correto, ideal, positivo, negativo, aceitar, rejeitar, respeito, independência, privilégio e consentimento. Ao escolher a **mímica M2**, o tema proposto é “Como eu sou”. Esse tema tenciona ajudar a construir a noção de subjetividade nas crianças e permitir sua consolidação ou modificação através da interpretação individual e dos colegas. É uma forma de conduzir a criança à percepção de como certos traços pessoais são vistos pelo outro, assim como de reforçar sua noção de identidade.

Novamente explorando o desejável e o indesejável, a atividade de **opostos** traz o tema “Como eu quero que me tratem”, permitindo uma exploração de maneiras de concordar e discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações e defender os próprios direitos.

Na **história sem fio**, o tema proposto é “Pedindo algo que eu quero”. Por ser bem amplo, permite uma grande variedade de histórias a serem contadas. Ademais, é uma boa forma de introdução da subclasse reconhecida como fazer e recusar pedidos. A história pode ser conduzida de modo que cada criança, no seu tempo de desenho, responda ao pedido feito pela criança anterior e faça um novo pedido para a seguinte, de modo que, no final do desenho haja um caminho de pedidos e respostas que ofereça novas ferramentas no assunto.

Para o **jogo**, propõe-se o nó humano. As crianças fazem um círculo e decoram quem está de cada lado. Depois, pede-se que elas se movimentem pelo espaço e parem ao ouvirem o comando. Nesse momento, sem mudar de posição, elas novamente devem dar as mãos para as pessoas iniciais e, sem soltar as mãos, trabalharem em conjunto para desfazerem o nó. Um dos elementos principais dessa atividade é a negociação: oferecer e receber sugestões e opiniões, para chegar a um acordo sobre qual é o próximo passo a ser dado. Chegar à roda sem nós pede calma, compreensão e respeito das crianças.

5.4.5 Fazer amizades

A **leitura** proposta para esta atividade é o livro *Menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 2019). O livro trata da amizade entre uma menina e um coelho que, ao admirar a beleza da menina, tenta ser igual a ela. Ao entender que não conseguirá, acaba se apaixonando por uma coelha com as mesmas características que admira na menina e tem uma filha com beleza comparada. As perguntas propostas são: O que fez a menina e o coelho ficarem amigos? Por que o coelho colocou um laço de fita na sua filha?

Para **mímica M1**, as palavras sugeridas são: amigo, amizade, elogio, carinho, companheirismo, cooperação, grupo, equipe, suporte, apoio, confiança, afeto, união, convivência, intimidade, laços e confidente. Ao optar pela **mímica M2**, o tema proposto é “Do que os meus amigos gostam”. É estimulado o conhecimento das informações oferecidas pelos amigos, além de situações que mantêm a amizade, como gostos em comum, atividades que são feitas em conjunto.

No jogo de **opostos**, o tema oferecido é “Meu amigo é...”. Por ter uma base primária em adjetivos, este tema pode abranger muitos conhecimentos sobre o outro e o reforço da importância de oferecer e prestar atenção às informações livres feitas pelos amigos. Além disso, por tratar do que o amigo é e do que ele não é, oferece um conhecimento mais abrangente sobre o outro e seus interesses.

Na atividade **história sem fio**, propõe-se o tema “Chamar alguém para brincar em conjunto”, com a intenção de estimular as habilidades de sugerir atividades; cumprimentar e oferecer e aceitar elogios. A abertura do tema permite uma diversidade de interpretações capaz de gerar para as crianças novas formas de conexão.

O **jogo** sugerido é bola no tecido. Ele acontece quando as crianças seguram as bordas de um tecido (de qualquer formato) e uma bola é jogada no centro. Com cooperação, as crianças não deixam a bola cair do tecido. Além de cooperar, há o estímulo para oferecer e aceitar ajuda e reforçar um bom comportamento esportivo.

5.4.6 Solução de problemas interpessoais

Para a **leitura**, é sugerido o livro *A parte que falta* (SILVERSTEIN, 2018). O livro com desenhos minimalistas retrata um semicírculo sem nome que sai em busca da parte que lhe falta, visto que não é feliz. Durante sua procura, ele aproveita algumas coisas, desgosta de outras e encontra outras figuras que podem ou não ser a sua parte faltante. Por fim, ele encontra sua parte, mas percebe que ele perde as coisas da vida que ele aproveitava antes e que nem pode mais cantar. Ele então para de rolar, deixa a parte e vai embora, cantando novamente. Perguntas propostas: Quais foram os problemas que ele encontrou quando estava com a parte? O que vocês acham que ele pensou antes de decidir largar a parte?

As palavras sugeridas para a atividade **mímica M1** são: problema, resolução, solução, definição, ajuda, calma, paciência, prudência, justiça, bom senso, imparcialidade e integridade. Para a atividade **mímica M2**, oferece-se o tema “O que são problemas?”. Uma boa parte do entendimento dessa habilidade reside na capacidade de saber o que são problemas para,

depois disso, iniciar o processo de resolvê-los. Esse tema busca delinear melhor para crianças essa diferença.

O tema proposto para **opostos** é “Formas de solucionar um problema”. Nesse caso, tenciona-se estimular que a própria criança proponha formas de solução de problemas e formas de fugir dele. Esse conhecimento é relevante para iluminar comportamentos instintivos, como, por exemplo, recusar-se a falar sobre coisas que causam desconforto ou bater nas pessoas ao se sentir ameaçado. Justapor uma solução efetiva como conversar sobre o que machuca com esses tipos de comportamento de fuga é uma forma de ensinar o comportamento mais adequado sem que ele seja imposto, mas de modo que ele seja uma sugestão de um amigo do grupo. Com o tempo e repetição desses tipos de atividades, a criança vai criar a consciência do comportamento prejudicial.

Para criar a **história sem fio**, o tema sugerido é “Um amigo está chateado comigo. O que fazer?”. A criação de uma premissa inicial tem a proposta de conduzir melhor a atividade, para que ela não fuja do foco da habilidade de solução de problemas interpessoais. Visto que pode ser um pouco vaga para crianças, faz-se necessária uma maior condução dessa atividade de criatividade livre.

Para o **jogo**, é proposto pique bandeirinha. É necessário reforçar que o ponto mais importante é que as crianças solucionem os problemas em conjunto e como um grupo. Promover uma versão do jogo em que as crianças precisam negociar pela bandeira, ao invés de roubá-la, é mais interessante para estimular o pensamento antes de tomar decisões, despertando a identificação e avaliação de possíveis soluções e a escolha, implementação e avaliação de uma alternativa.

5.4.7 Habilidades sociais acadêmicas

A **leitura** sugerida para esta habilidade é o livro *Minha professora é um monstro!: Não sou, não* (BROWN, 2015). O livro conta a história de Roberto, um aluno que gosta de jogar aviõezinhos de papel durante a aula e que considera sua professora um monstro. A professora fala alto e assusta Beto. Quando eles se encontram no parque, Beto e a professora começam a se entender e ele percebe que ela não é tão “monstruosa” quanto ele pensa. As perguntas sugeridas são: Qual a diferença entre a professora no início do livro e no final? O que mudou? Por que o comportamento do Beto faz a professora virar um monstro?

Para a atividade de **mímica M1**, as palavras sugeridas são: educação, foco, ajuda, concentração, disciplina, dedicação e compromisso. Na modalidade **mímica M2**, propõe-se o

tema “O que é positivo se fazer em sala de aula”, trazendo o questionamento sobre o comportamento que as crianças entendem por ideal comparado ao que elas próprias executam. Essa sobreposição pode ser explorada em um debate após a atividade.

Dado que essa habilidade inclui buscar aprovação pelo desempenho realizado, o tema sugerido para o jogo dos **opostos** é “Eu ganho elogios quando...”. Ainda é ressaltado o fato de as habilidades sociais acadêmicas serem inteiramente focadas nas ações das crianças perante o outro (colega de classe ou educador), portanto, o tema também permite o entendimento sobre a percepção alheia do comportamento infantil.

Para contar a **história sem fio**, sugere-se o tema “Um dia em sala de aula” que permitirá o entendimento da visão infantil do ambiente escolar através do qual será possível classificar quais são as subclasses de habilidade em que as crianças possuem mais dificuldade.

Para o **jogo**, propõe-se telefone sem fio. Visando a desenvolver subclasses de prestar atenção e imitar comportamentos socialmente competentes, são possíveis duas abordagens do jogo: a primeira é a tradicional, sentados em roda, uma criança fala uma frase ou palavra referente ao ambiente da sala de aula no ouvido da criança ao lado e a frase vai passando de ouvido em ouvido até chegar à primeira criança novamente. A segunda é a versão corporal em que as crianças ficam em roda, de pé e de costas. A primeira e a segunda crianças começam viradas para frente. A primeira faz um movimento e vira de costas. A segunda alerta a terceira para virar e repete o movimento da primeira. O movimento vai seguindo a roda até voltar para a primeira.

5.5 Montagem das dinâmicas

Uma vez tendo estabelecido pelo menos uma opção para cada uma das atividades entre todas as habilidades, o processo seguinte é o de estruturar as dinâmicas de modo a poder aplicá-las com os grupos. Como exemplos, foram montadas sete dinâmicas (uma para cada habilidade), de acordo com as propostas de atividades da sessão anterior. Dado que são sete habilidades sociais, cada uma com, no mínimo, seis atividades para serem divididas em dinâmicas de 2 ou 3 atividades por vez, fica evidente que há muito espaço para confusão. Dessa forma, foi designada uma cor para cada habilidade. A escolha de cores baseou-se nas cores do arco-íris, traçando um paralelo entre cada habilidade e uma cor. Assim, autocontrole e expressividade emocional é vermelho, civilidade é laranja, empatia é amarelo, assertividade é verde, fazer amizades é azul claro, solução de problemas interpessoais é azul escuro e habilidades sociais acadêmicas é anil. As dinâmicas estão demonstradas na tabela a seguir.

Tabela 4: Montagem de dinâmicas

 Autocontrole e expressividade emocional		
Leitura: <i>Emocionário</i>	Perguntas: Alguma dessas emoções marcou vocês? Qual? Por quê? / Que cor vocês acham que aceitação tem? (A emoção pode variar de acordo com o contexto, dia, momento...).	Duração: 10 minutos
Opostos	Tema: Emoções	Duração: 10 minutos
Mímica M1	Sugestões de palavras: medo, felicidade, amor, susto, alegria, saudade, tristeza, satisfação, estranhamento, raiva, confusão, angústia, carinho, ternura, ódio, irritação, tensão, alívio, serenidade, compaixão, remorso, culpa, vergonha.	Duração: 10 minutos
 Habilidades de Civilidade		
Leitura: <i>Bruxa, bruxa venha à minha festa</i>	Perguntas: Por que todos concordavam em ir à festa? Como você convidaria os amigos para irem à sua festa? O que dizer ao ser convidado?	Duração: 10 minutos
História sem fio	Tema: Novos amigos	Duração: 10 minutos
Jogo	Adedanha falada: Começando com uma letra sorteada, as crianças vão fazendo elogios ao colega do lado até acabarem as palavras com a letra. É sorteada uma nova letra e recomeça-se o jogo.	Duração: 10 minutos
 Empatia		
Leitura: <i>Ernesto</i>	Perguntas: Por que o Ernesto é triste? O que vocês diriam ao Ernesto?	Duração: 10 minutos
Jogo	Pique correntinha: Com todas as crianças espalhadas pelo espaço, uma corre para pegar as demais. Toda criança que é capturada deixa de fugir individualmente e passa a ajudar a pegar as outras, de mãos dadas, formando uma corrente. O jogo termina quando todas as crianças estiverem na corrente e não houver mais ninguém sozinho para pegar.	Duração: 20 minutos

 Assertividade		
Opostos	Tema: Como eu quero que me tratem?	Duração: 10 minutos
História sem fio	Tema: Pedir algo que eu quero	Duração: 10 minutos
Jogo	Nó humano: As crianças fazem um círculo e decoram quem está de cada lado. Depois, pede-se que elas se movimentem pelo espaço e parem ao ouvirem o comando. Nesse momento, sem mudar de posição, elas novamente devem dar as mãos para as pessoas iniciais e, sem soltar as mãos, trabalhar em conjunto para desfazerem o nó.	Duração: 10 minutos
 Fazer amizades		
História sem fio	Tema: Chamar alguém para brincar em conjunto	Duração: 10 minutos
Mímica M2	Tema: Do que os meus amigos gostam?	Duração: 20 minutos
 Solução de Problemas Interpessoais		
Leitura: <i>A parte que falta</i>	Perguntas: Quais foram os problemas que o personagem encontrou quando estava com a parte? Qual foi o pensamento que o fez escolher largar a parte?	Duração: 10 minutos
Opostos	Tema: Formas de solucionar um problema	Duração: 10 minutos
Jogo	Pique bandeirinha: O importante é que as crianças solucionem os problemas em conjunto e como um grupo. Se for necessário negociar pela bandeira, ao invés de roubá-la, pode ser mais interessante.	Duração: 10 minutos

Habilidades Sociais Acadêmicas		
Mímica M2	Tema: O que é positivo se fazer em sala de aula?	Duração: 20 minutos
Jogo	Telefone sem fio: Sentados em roda, uma criança fala uma frase ou palavra referente ao ambiente da sala de aula no ouvido da criança ao lado e a frase vai passando de ouvido em ouvido até chegar à primeira criança novamente.	Duração: 10 minutos

Fonte: A autora, 2022.

É disponibilizada, no **anexo 4**, uma tabela em branco que pode ser impressa e usada para construção de dinâmicas diferentes a partir das outras atividades propostas neste estudo. Além disso, serve como material de apoio para as recomendações a seguir.

5.6 Metodologia e recomendações

Além da possibilidade de criar variações para as atividades já propostas, estimula-se que, dentro das instituições, sejam criados grupos multidisciplinares de trabalho voltados para o desenvolvimento e teste de novas atividades. Recomenda-se que os grupos estejam abertos a todos os interessados em promover uma melhor educação emocional infantil e que se convidem os adolescentes que estão há mais tempo na instituição para participarem, visto que eles possuem uma perspectiva única sobre a vida nas condições de internato e que o pensamento e estudo sobre as habilidades sociais a partir das trocas com o grupo pode lhes proporcionar ferramentas para o próprio crescimento.

O primeiro passo após a construção dos grupos é a familiarização com o material já exposto. Este capítulo (5) e os anexos (do 1 ao 3) deste estudo servem como guias, com exemplos e fichas de trabalho (anexo 2). O entendimento dos critérios da escolha de cada material de trabalho e do desenvolvimento do sistema é essencial para uma individualização focada nas necessidades dos acolhidos e dos facilitadores do local a ser aplicado. Dessa forma, também é recomendado o conhecimento das crianças e o entendimento de quaisquer necessidades específicas.

O segundo passo é a aplicação das atividades propostas e desenvolvidas neste estudo, com o propósito de entender a reação infantil e analisar a resposta ao que já foi proposto. A

partir da coleta desses dados, é possível a melhoria constante das atividades e dinâmicas (talvez pela compreensão da melhor ordem de aplicação ou de combinações de atividades). A cada nova aplicação, indica-se a coleta de novos dados como a reação infantil, o engajamento, o pleno entendimento da tarefa, entre outros. Ademais, é importante ressaltar que as sugestões desta pesquisa são exemplos e que existem muitos outros livros, temas, palavras para mímica M1 e afins para cada habilidade, portanto manter a tabela do anexo 1 ativa e crescente vai ser uma grande ferramenta para a continuação do sistema.

Professores, cuidadoras, psicólogas e psicopedagogas já utilizam na sua prática diária algumas atividades específicas para trabalhar com as crianças. Portanto, para o terceiro passo, recomenda-se a inserção e adaptação das mesmas, em conjunto com as atividades propostas aqui. Conseqüentemente, isso aumenta as possibilidades do sistema e permite novas coletas de dados para a melhoria constante das atividades.

Os próximos passos vão depender das necessidades do espaço ou das crianças a serem atendidas, mas podem-se seguir caminhos de criação de novas atividades, adaptação das atividades já existentes para outras faixas etárias e aplicação com crianças em escolas, hospitais e outros espaços que recebam crianças por um longo período. Cada novo espaço exige avaliação e modificação dos critérios de seleção de material para que se adequem aos valores e necessidades específicos. A primeira parte da tabela de seleção de materiais (anexo 2) é a única que precisa ser modificada, portanto, para substituir os critérios definidos para instituição de acolhimento pelos critérios do espaço escolhido.

Essa versatilidade e maleabilidade comprova que a contribuição desta dissertação corresponde não somente ao design de experiência e de serviço, como também ao design de uma metodologia, com potencial de ser cada vez mais refinada e ampliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“AO INFINITO E ALÉM”

“O design exige esforços cooperativos de múltiplas disciplinas” (NORMAN, 2013. p. 34). Este estudo é uma comprovação da afirmação do autor. Caminhando por várias áreas do conhecimento, ele finalmente pôde ser amarrado pelo design. Juntar todos os pedaços de conhecimento e montar esta dissertação, em uma colagem que reflete também muito de mim, conta, essencialmente, duas histórias: a da construção científica e a do meu amadurecimento frente à pesquisa. Este mestrado foi um desafio muito maior do que eu imaginava quando comecei.

As impossibilidades do panorama mundial e todas as questões pessoais que permeiam a vida, apesar de tudo, fizeram este estudo melhor. Obrigaram-me a jogar o mestrado de acordo com as suas regras e a encontrar nele o lugar do lúdico. Confesso que iniciei esta pesquisa com toda a arrogância de alguém que brinca frequentemente: eu vou fazer do meu jeito e o mundo que se ajuste. Como era de se esperar, rapidamente entendi que era eu quem precisava me adaptar ao mundo, aprendi a diferença entre brincar e jogar e descobri que era possível encontrar um meio do caminho, seguir as regras do jogo e me manter o ser lúdico que leva brincadeira muito a sério. E, na maioria das vezes, a melhor parte foi brincar de aprender.

No capítulo 1, exploramos o histórico da instituição brasileira, dos internatos anteriores ao ECA, que tinham como finalidade esconder crianças e adolescentes, até as instituições atuais, que ainda estão em processo de mudança para sair do regime correccional-repressivo. Observamos como esse processo ainda está no início e como, na tentativa de adaptação à legislação atual, o acolhimento infantil se encontra permeado por contradições e dificuldades de comunicação entre cuidadoras, crianças, equipes de acompanhamento e família de origem. Esse foi o ponto de partida da nossa jornada: entender o que veio antes, para saber o que podemos fazer agora, para descobrir que ainda há uma necessidade muito grande de olhar para as crianças e de construir laços de confiança.

É a partir da estruturação de uma base de apoio que a criança separada da sua família de origem e acolhida em uma instituição consegue retomar o seu caminho de amadurecimento saudável, desenvolvendo confiança e autonomia. Dado que a imaginação e o brincar estão intimamente conectados, em que aquela é componente essencial deste, o estímulo de ambos é vital para o aprendizado. Foi importante aprender onde se edifica o reino do brincar, entender que o que eu interpretava como “magia” é o interjogo entre criança e artefato, brincante e

brincadeira. Estabelecer esse lugar significa delinear o lúdico, a partir do qual é possível dar mais um passo no caminho de estimular e desenvolver as habilidades sociais infantis.

Tal incentivo repercute em melhora no rendimento acadêmico, maior responsabilidade, independência e cooperação. Os benefícios sociais são encontrados em todos os níveis da vida do indivíduo, de modo que o desenvolvimento dessas habilidades na infância faz-se essencial para sua vida toda. O estímulo de comportamentos socialmente competentes por meio do estabelecimento de regras e formas de interação nas atividades lúdicas é o fundamento da maioria das oportunidades de design, segundo Tonetto, Pereira, Koller, Bressane e Pierozan (2020, p. 212). Com isso, surgiu a proposta de trabalhar com as atividades aqui apresentadas, como meio de me aceitar como ferramenta do meu estudo, de respeitar que, querendo ou não, eu faço parte da contribuição e sinto falta da agitação, de brincar, de ser a tia.

Retraçar os meus passos e me reencontrar com a Letícia-tia, revisitar sentimentos e entender motivações foi importante não somente por um motivo metodológico. A construção do diário de campo não intencional permitiu um reforço do aprendizado teórico, um entendimento de como a minha experiência poderia servir para este estudo e de como, de uma forma não estruturada, eu já possuía algumas ferramentas que poderiam ser usadas. O que me faltava era aprender a usar essas ferramentas de forma correta. O diário de campo, também me permitiu canalizar o conhecimento teórico em uma experiência prática.

Eu já possuía a moldura empática falada por Gielen (2010, p. 10), o que o processo de resgatar memórias fez foi me permitir usá-la, dentro do contexto científico, para melhor estruturar a imagem de criança que já existia na minha cabeça. Também descobri que já estão inseridos em mim o entendimento do *aimlessness* e do valor intrínseco do brincar, uma vez que ninguém escolhe se juntar às crianças se não tem esses dois conceitos muito bem fundamentados. O que aumentou toda a diversão foi aprender que eu tinha aprendido. É nesse lugar que entra a mudança de ponto de vista. Onde uma brincadeira boba deixa de ser uma “brincadeira boba” e passa a ter intenção por trás. Um propósito.

E foi isso que eu encontrei neste estudo: um caminho por onde trilhar. Como contribuições, esta pesquisa oferta uma metodologia, uma série de recomendações e um sistema prontos para serem testados. Devido à pandemia e à falta de vacina para crianças, foi uma escolha não insistir na aplicação das propostas durante o desenvolvimento. No entanto, fica evidente que o término desta dissertação não é um ponto final, e sim um ponto e vírgula. Uma breve pausa para começar uma nova etapa. E é um desejo muito forte poder aplicar e ver esta pesquisa sair do papel e virar risadas, novos aprendizados e um novo diário de campo.

A partir do conhecimento acumulado aqui, meu próximo passo é colocar o sistema e a metodologia em prática, de modo a refiná-la e expandi-la cada vez mais. Seguir minhas próprias recomendações e gerar mais dados de pesquisa. Encontrar os meus erros e acertos, e talvez até descobrir desvios interessantes pelos erros. Lapidar esse processo como uma pedra de rio, através dos caminhos, dos atritos, e da força de seguir em frente.

O desenvolvimento deste estudo não foi somente a construção de atividades, de dinâmicas ou sistemas, foi um processo de interiorização que resultou em uma construção profissional e pessoal. O que um dia eu chamei de confusão foi elaborado em capítulos e futuros projetos, permitindo o entendimento de que, mesmo quando achei que estava perdida ou andando em círculos, o foco nas crianças sempre foi o guia, iluminando os próximos passos. Em retrospectiva, eu estive sempre no caminho da inevitabilidade do sucesso e posso dizer que me encontro bem longe de onde achei que estaria e exatamente onde deveria estar.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, S. *Infâncias Perdidas: O Cotidiano nos Internatos-Prisão*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Xenon Ed., 1990.
- ASSIS, L.; OLIVEIRA, T. *Os Santos – Episódio 28: O bronze do Camilo*. Disponível em: <https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- BASANTES, A. V. et al. Mobile Devices in the Learning Process of the Faculty of Education Science and Technology of the Technical University of the North in Ecuador. *Formación universitaria*, v. 10, n. 2, p. 79–88, 2017.
- BASOGLU, M. et al. Psychological effects of torture: a comparison of tortured with nontortured political activists in Turkey. *American Journal of Psychiatry*, v. 151, n. 1, p. 76–81, jan. 1994.
- BOWLBY, J. *Formação e Rompimento dos Laços Afetivos*. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 1982.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1995.
- BROWN, P. *Minha professora é um monstro!: Não sou, não*. 1ª ed. [s.l.] Intrínseca, 2015.
- CABRAL, J.; VELLOSO, V. P. *Santa Casa Da Misericórdia Do Rio De Janeiro*. Disponível em: <<https://hospitalgeralsantacasario.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- CAMPOS, A. V. D. DE S. *O Menor Institucionalizado: Um Desafio para a Sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- CAVALCANTE, L. I. C.; CORRÊA, L. D. S. Profile and trajectory of shelter educators work. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 494–517, ago. 2012.
- CAVALIERI, S.; PEZZOTTA, G. Product–Service Systems Engineering: State of the art and research challenges. *Computers in Industry*, v. 63, n. 4, p. 278–288, 1 maio 2012.
- CHIARELLI, B. C. C.; PROCÓPIO, A. M. M.; COLLOR, F. Lei no 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. 13 jul. 1990.
- DA SILVA, E. R. A. Capítulo 2_ O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. Em: *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: CONANDA, 2004. p. 41–70.
- DE MELO, S. G.; DA SILVA, E. R. A. Capítulo 4_ Quem cuida? O quadro de recursos humanos nos abrigos. Em: *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: CONANDA, 2004. p. 99–133.
- DE MELO, S. G.; DA SILVA, E. R. A. Capítulo 1_ Contextualizando o “Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada”. Em: *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: CONANDA, 2004. p. 21–39.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- DREXEL, J.; IANNONE, L. R. *Criança e Miséria: Vida ou Morte?* 11ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- DRUCE, A. *Bruxa, bruxa venha à minha festa*. Tradução: Gilda De Aquino. 1ª ed. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

- DUNKER, C. *OS ISENTÕES / Christian Dunker / Falando n'isso* 332, 23 nov. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/ILyVHWka-LE>>. Acesso em: 15 jun. 2022
- EMICIDA; FABRINI, A. *E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas*. 1ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 2020.
- ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL REPÚBLICA. *Escola Técnica Estadual República*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/220413818025527/photos/a.338592312874343/338592332874341/>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- FEIFFER, J. *Um barril de risadas, um vale de lágrimas*. 1ª ed. [s.l.] Seguinte, 1996.
- FERREIRA, J. *Banho Dos Bebês - Bebe Golfinho*. 1ª ed. [s.l.] Bicho Esperto, 2011.
- FIGUEIREDO, J. 6.697. Código do Menor. 1979.
- FRANCO, B.; LOLLO, J. C. *Ernesto*. 1ª ed. [s.l.] Companhia das Letrinhas, 2016.
- FROST, J.; WORTHAM, S.; REIFEL, S. *Play and Child Development*. 4ª ed. Boston: Pearson, 2011.
- GIELEN, M. A. Essential concepts in toy design education: aimlessness, empathy and play value. *International Journal of Arts and Technology*, v. 3, n. 1, p. 4–16, jan. 2010.
- GUERRA, L. L. DE L. *Repertório social de crianças sob acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus cuidadores*. São Carlos, São Paulo: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 31 mar. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10600>>.
- GUTMAN, L. *Uma civilização centrada na criança: Como uma criação amorosa pode revolucionar o mundo*. Tradução: Luís Carlos Moreira Cabral. 1ª ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2021.
- IVAMOTO, H. S. et al. The Santas Casas da Misericórdia: five centuries of philanthropy - *Acta Medica*. 1 dez. 1998.
- JESUÍTAS, P. *Padre José de Anchieta é proclamado santo*. Disponível em: <<https://www.jesuitasbrasil.org.br/2014/04/03/padre-jose-de-anchieta-e-proclamado-santo/>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- LEITE, L. C. *Meninos de Rua: A infância excluída no Brasil*. São Paulo: Atual, 2001.
- MACHADO, A. M. *Bisa Bia, Bisa Bel*. 3ª ed. São Paulo: Salamandra, 2007.
- MACHADO, A. M. *Menina bonita do laço de fita*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2019.
- MACHADO, V. *Bebê feliz - passeio na fazenda: livro de pano infantil*. 1ª ed. [s.l.] Vale das Letras, 2020.
- MALINOWSKI, B. *Um Diário No Sentido Estrito Do Termo*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Record, 1989.
- MARINHO, R. M.; MELO, C.; DA SILVA, M. Mulher-cuidadora: reflexões sobre o instituto da curatela a partir das relações de gênero. *Caderno Espaço Feminino*, v. 32, n. 2, p. 402–418, 2019.
- MARTINS, V. D. B.; SILVA, F. F. D. Orientações técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescente. 18 jun. 2009.
- MCDONALD, M. Hysterical Girls: Combat Trauma as a Feminist Issue. *IJFAB: International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, v. 11, n. 1, p. 3–22, 1 fev. 2018.

- MIRANDA, J. *Padre Manuel da Nóbrega*. Disponível em: <<https://www.grupoescolar.com/pesquisa/padre-manuel-da-nobrega.html>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- MUSEU SANTA CASA DE SÃO PAULO. *Crianças na varanda do Azilo dos Expostos*. Disponível em: <<https://museudofutebol.org.br/noticias/>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- NATUSCH, I. *21 de novembro de 1989: é aprovada a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <<https://www.dmtemdebate.com.br/21-de-novembro-de-1989-e-aprovada-a-convencao-internacional-sobre-os-direitos-da-crianca/>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- NORMAN, D. *The Design of Everyday Things: Revised and Expanded Edition*. Revised edition. Cambridge (Mass.): Basic Books, 2013.
- PEREIRA, C. N.; VALCÁRCEL, R. R. *Emocionário: Diga o que você sente*. Tradução: Ra-faella Lemos. 1ª edição ed. [s.l.] Editora Sextante, 2018.
- PRIORIDADE ABSOLUTA. *Estatuto da Criança e do Adolescentes: o caminho para a lei*. Disponível em: <<https://prioridadeabsoluta.org.br/estatuto-crianca-adolescente/o-caminho-para-a-lei/>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- RIBEIRO, M. G. *A Roda dos Enjeitados no Porto*. Disponível em: <<https://etcetaljournal.pt/j/2017/12/a-roda-dos-enjeitados-no-porto/>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- RIZZINI, I.; RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro, RJ : Brasília, DF : São Paulo, SP: Editora PUC-Rio : CIESPI ; UNICEF ; Edições Loyola, 2004.
- ROESE, A. et al. Field Diary: construction and utilization in scientific researches. Bibliographic analysis. *Online Brazilian Journal of Nursing*, v. 5, n. 3, 16 dez. 2006.
- ROSA, S. *Como É Bonito o Pé do Igor*. 1ª ed. São Paulo: DCL, 2008.
- SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE SÃO PAULO. *Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo: excelência na assistência, ensino e pesquisa*. Disponível em: <<https://www.santacasasp.org.br/portal/historico/>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- SANTOS, F. *Trabalho Infantil*, 2008. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/professorfabio/trabalho-infantil-presentation/28>>. Acesso em: 5 jul. 2022
- SILVA, M. L.; ARPINI, D. M. O acolhimento institucional na perspectiva da nova Lei de Adoção. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 15, n. 3, p. 95–106, dez. 2013.
- SILVERSTEIN, S. *A parte que falta*. 1ª ed. [s.l.] Companhia das Letrinhas, 2018.
- THOMAS, A.; CHESS, S. *Temperament and Development*. 1ª ed. New York: Brunner-Routledge, 1977.
- TONETTO, L. M. et al. Designing Toys and Play Activities for the Development of Social Skills in Childhood. *The Design Journal*, v. 23, n. 2, p. 199–217, 3 mar. 2020.
- VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância - Coleção Ensaios Comentados*. 1ª ed. [s.l.] Ática, 2009.
- WEIGELT-MAROM, H.; WEINTRAUB, N. Keyboarding versus handwriting speed of high-

er education students with and without learning disabilities: Does touch-typing assist in narrowing the gap? *Computers & Education*, v. 117, p. 132–140, 1 fev. 2018.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro, Brasil: Imago Editora Ltda., 1975.

YIN, R. K. *Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZIRALDO. *Flicts: Edição Comemorativa de 50 Anos*. 1a edição ed. [s.l.] Melhoramentos, 2019.

GLOSSÁRIO

Adoção: "é medida excepcional e irrevogável, à qual se deve recorrer apenas quando esgotados os recursos de manutenção da criança ou adolescente na família natural ou extensa" (CHIARELLI; PROCÓPIO; COLLOR, 1990, p.31).

Adolescente: a pessoa "entre doze e dezoito anos de idade" (CHIARELLI; PROCÓPIO; COLLOR, 1990, p.15).

Base segura: conceito de que as pessoas são mais felizes quando estão seguras de que outras pessoas virão em seu suporte caso haja obstáculos.

Brincar: é a atividade lúdica automotivada caracterizada pela liberdade comportamental cujo propósito está contido na ação em si.

Brinquedo: é qualquer produto desenvolvido com o intuito de prover um jogo ou uma brincadeira.

Criança: "a pessoa até doze anos de idade incompletos" (CHIARELLI; PROCÓPIO; COLLOR, 1990, p.15).

Cuidador: aquele que zela pelo bem-estar da criança e adolescente dentro das instituições, fazendo, também, o papel de educador.

Educador: neste trabalho é um sinônimo de cuidador.

Família de origem: família natural e família extensa ou ampliada.

Família extensa ou ampliada: "aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade" (CHIARELLI; PROCÓPIO; COLLOR, 1990, p.27).

Família natural: "comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes" (CHIARELLI; PROCÓPIO; COLLOR, 1990, p.27).

Guarda: é o acolhimento, preferencialmente familiar, da criança ou do adolescente por período curto, em que a família natural tem a permissão de manter contato e prover pelo bem-estar da criança, de acordo com o definido pelo estado.

Jogo: é qualquer atividade com um conjunto de regras predeterminadas e um objetivo claro.

Luto patológico: é o luto que, geralmente em crianças pequenas, possui a predisposição de causar patologias durante o seu desenvolvimento e amadurecimento.

Luto: é a perda ou separação inesperada de alguém próximo.

Sistema; "uma coleção de entidades reais ou abstratas interdependentes - hardware, software, pessoas, instalações e procedimentos - organizados como um todo, de modo a conquistar um grupo de objetivos comum" (BUEDE, 2009; CHECKLAND et al. 1999 apud CAVALIERI; PEZZOTTA, 2012, p. 280).

Tutela: é o acolhimento que "pressupõe a prévia decretação da perda ou suspensão do poder familiar e implica necessariamente o dever de guarda" (CHIARELLI; PROCÓPIO; COLLOR, 1990, p.31).

ANEXO A - Tabela de semelhantes por classes de habilidades sociais

	Autocontrole e expressividade emocional	Habilidades de civilidade	Empatia	Assertividade	Fazer amizades	Solução de problemas interpessoais	Habilidades sociais acadêmicas
	<u>Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças</u>	<u>Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças</u>	<u>Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças</u>	<u>Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças</u>	<u>Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças</u>	<u>Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças</u>	<u>Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças</u>
	<i>Emocionário</i>	<u>Fisher-price - Kit Coleção Como É Bom</u>	<u>Fisher-price - Kit Coleção Como É Bom</u>	<i>A parte que falta</i>	<u>Fisher-price - Kit Coleção Como É Bom</u>	<i>A parte que falta</i>	<i>Menina bonita do laço de fita</i>
Livros	<i>E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas</i>	<i>Menina bonita do laço de fita</i>	<i>A parte que falta</i>	<i>Chapeuzinho amarelo</i>	<i>Menina bonita do laço de fita</i>	<i>Chapeuzinho amarelo</i>	<i>Minha Professora É Um Monstro!: Não sou, não</i>
	<i>Diário das emoções</i>	<i>Minha Professora É Um Monstro!: Não sou, não</i>	<i>Ernesto</i>	<i>Flicts</i>	<i>Ernesto</i>	<i>Flicts</i>	<i>Bruxa, bruxa venha à minha festa</i>
	<i>Ernesto</i>	<i>Bruxa, bruxa venha à minha festa</i>	<i>A árvore generosa</i>	<i>Ernesto</i>	<i>Bruxa, bruxa venha à minha festa</i>	<i>Ernesto</i>	<i>Pedro e o lobo</i>
Filmes	<u>Divertidamente</u>						
	<u>Up: Altas aventuras</u>	<u>Viva: A vida é</u>	<u>Toy Story</u>				

	<u>turas</u>	<u>uma festa</u>					
	<u>Procurando Nemo</u>	<u>Up: Altas aventuras</u>	<u>Como treinar o seu dragão</u>	<u>A Viagem de Chihiro</u>	<u>Como treinar o seu dragão</u>	<u>A Viagem de Chihiro</u>	<u>Como treinar o seu dragão</u>
	<u>Pinóquio</u>	<u>Procurando Nemo</u>	<u>Viva: A vida é uma festa</u>	<u>Viva: A vida é uma festa</u>	<u>Viva: A vida é uma festa</u>	<u>Viva: A vida é uma festa</u>	<u>Viva: A vida é uma festa</u>
Jogos	Dança da cadeira	Bola no tecido	Bola no tecido	Passa anel	Bola no tecido	Passa anel	Adedanha
	Passar o bambolê	Nó humano	Nó humano	Nó humano	Nó humano	Nó humano	Bola no tecido
	Nó humano	Telefone sem fio	Passar o bambolê	Dança da cadeira	Telefone sem fio	Dança da cadeira	Telefone sem fio
	Telefone sem fio	Passar o bambolê	Pique correntinha	Pique bandeirinha	Passar o bambolê	Pique bandeirinha	Pique cor
Brinquedos	Jogo da memória de emoções	Blocos de encaixar	Jogo da memória de emoções	Detetive	Pega varetas	Pega varetas	Blocos de encaixar
	War	Detetive	Cara a cara	War	Blocos de encaixar	War	Detetive
	Damas	Cara a cara	Twister	Damas	Detetive	Damas	Damas
	Twister	Twister	Blocos de encaixar	Twister	Twister	Twister	Quebra cabeças

ANEXO B - Critérios para análise de atividades e materiais

Material:		
Abrigos Institucionais	Trazer sensação de comunidade	
	Proporcionar acolhimento	
	Aproximar-se da realidade da criança	
	Estimular autonomia	
	Não ter um núcleo familiar como foco da mensagem	
Autocontrole e Expressividade Emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros	
	Falar sobre emoções e sentimentos	
	Expressar emoções	
	Acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o próprio humor	
	Lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo)	
	Tolerar frustrações	
Mostrar espírito esportivo		

Material:		
Abrigos Institucionais	Trazer sensação de comunidade	
	Proporcionar acolhimento	
	Aproximar-se da realidade da criança	
	Estimular autonomia	
	Não ter um núcleo familiar como foco da mensagem	
Habilidade de Civilidade	Cumprimentar pessoas	
	Despedir-se	
	Usar locuções como: <i>por favor, obrigado, desculpe, com licença</i>	
	Fazer e aceitar elogios	
	Aguardar a vez para falar	
	Fazer perguntas	
	Responder perguntas	
	Chamar o outro pelo nome	
Seguir regras ou instruções		

Material:		
Abrigos Institucionais	Trazer sensação de comunidade	
	Proporcionar acolhimento	
	Aproximar-se da realidade da criança	
	Estimular autonomia	
	Não ter um núcleo familiar como foco da mensagem	
Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir o outro	
	Demonstrar interesse e preocupação pelo outro	
	Reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor	
	Compreender a situação (assumir perspectiva)	
	Demonstrar respeito às diferenças	
	Expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro	
	Oferecer ajuda	
	Compartilhar	

Material:		
Abrigos Institucionais	Trazer sensação de comunidade	
	Proporcionar acolhimento	
	Aproximar-se da realidade da criança	
	Estimular autonomia	
	Não ter um núcleo familiar como foco da mensagem	
Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva, desagrado)	
	Falar sobre as próprias qualidades e defeitos	
	Concordar ou discordar de opiniões	
	Fazer e recusar pedidos	
	Lidar com críticas e gozações	
	Negociar interesses conflitantes	
	Defender os próprios direitos	
	Resistir à pressão de colegas	
	Pedir mudança de comportamento	

Material:		
Abrigos Institucionais	Trazer sensação de comunidade	
	Proporcionar acolhimento	
	Aproximar-se da realidade da criança	
	Estimular autonomia	
	Não ter um núcleo familiar como foco da mensagem	
Fazer Amizades	Fazer perguntas pessoais	
	Responder perguntas, oferecendo informação livre (autorrevelação)	
	Aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor	
	Sugerir atividade	
	Cumprimentar, apresentar-se	
	Elogiar, aceitar elogios	
	Oferecer ajuda, cooperar	
	Iniciar e manter conversação ("enturmar-se")	
Identificar e usar jargões apropriados		

Material:		
Abrigos Institucionais	Trazer sensação de comunidade	
	Proporcionar acolhimento	
	Aproximar-se da realidade da criança	
	Estimular autonomia	
	Não ter um núcleo familiar como foco da mensagem	
Solução de Problemas Interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação-problema	
	Pensar antes de tomar decisões (lembrando os "princípios")	
	Reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas	
	Identificar e avaliar possíveis alternativas de solução	
	Escolher, implementar e avaliar uma alternativa	
	Avaliar o processo de tomada de decisão	

Material:		
Abrigos Institucionais	Trazer sensação de comunidade	
	Proporcionar acolhimento	
	Aproximar-se da realidade da criança	
	Estimular autonomia	
	Não ter um núcleo familiar como foco da mensagem	
Habilidades Sociais Acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais	
	Observar, prestar atenção	
	Imitar comportamentos socialmente competentes	
	Aguardar a vez para falar (autocontrole)	
	Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas	
	Fazer e responder perguntas	
	Oferecer, solicitar e agradecer ajuda	
	Buscar aprovação por desempenho realizado	
	Reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro	
	Agradecer elogio ou aprovação	
	Cooperar	
	Atender pedidos	
Participar de discussões em classe		

ANEXO C - Possibilidades de atividades por habilidade social

	Autocontrole e expressividade emocional	Habilidades de Civilidade	Empatia	Assertividade	Fazer amizades	Solução de Problemas interpessoais	Habilidades Sociais acadêmicas
Leitura	<p>Livro: <i>Emocionário</i></p> <p>Perguntas: Alguma dessas emoções chamou a atenção de vocês? Qual? Por quê? / Que cor vocês acham que aceitação tem? (A emoção pode variar de acordo com o contexto, dia, momento...)</p>	<p>Livro: <i>Bruxa, bruxa venha à minha festa</i></p> <p>Perguntas: Por que todos concordavam em ir à festa? Como você convidaria os amigos para irem à sua festa? O que dizer ao ser convidado?</p>	<p>Livro: <i>Ernesto</i></p> <p>Perguntas: Por que o Ernesto é triste? Como vocês se sentiriam no lugar do Ernesto? Por quê?</p>	<p>Livro: <i>Flicts</i></p> <p>Perguntas: Por que é importante para o Flicts não desistir? O que vocês fariam se estivessem na situação do Flicts?</p>	<p>Livro: <i>Menina bonita do laço de fita</i></p> <p>Perguntas: O que fez a menina e o coelho ficarem amigos? Por que o coelho colocou um laço de fita na sua filha?</p>	<p>Livro: <i>A parte que falta</i></p> <p>Perguntas: Quais foram os problemas que ele encontrou quando estava com a parte? O que vocês acham que ele pensou antes de decidir largar a parte?</p>	<p>Livro: <i>Minha professora é um monstro!</i></p> <p>Perguntas: Qual a diferença entre a professora no início do livro e no final? O que mudou? Por que o comportamento do Beto faz a professora virar um monstro?</p>
Mímica M1	<p>Sugestões de palavras: medo, felicidade, amor, susto, alegria, saudade, tristeza, satisfação, estranhamento, raiva, confusão.</p>	<p>Sugestões de palavras: por favor, obrigado, com certeza, sim, com licença, desculpa, bom dia, olá, tchau, educação, como vai?</p>	<p>Sugestões de palavras: carinho, cuidado, respeito, amizade, atenção, companheirismo, cooperação, suporte, apoio, confiança, afeto.</p>	<p>Sugestões de palavras: direitos, deveres, sim, não, permissão, autonomia, concordar, discordar, correto, ideal, positivo, negativo, aceitar.</p>	<p>Sugestões de palavras: amigo, amizade, elogio, carinho, companheirismo, cooperação, grupo, equipe, suporte, apoio, confiança.</p>	<p>Sugestões de palavras: problema, resolução, solução, definição, ajuda, calma, paciência, prudência, justiça, bom senso.</p>	<p>Sugestões de palavras: educação, foco, ajuda, concentração, disciplina, dedicação, compromisso</p>

Mímica M2	Tema: O que me acalma	Tema: O que dizer ao conhecer novas pessoas	Tema: Formas de ajudar um amigo	Tema: Como eu sou	Tema: Do que os meus amigos gostam	Tema: O que são problemas?	Tema: O que é positivo se fazer em sala de aula
Opostos	Tema: Emoções	Tema: Formas de educação (ex. dizer as "palavras mágicas", cumprimentar as pessoas, ouvir o que as pessoas têm a dizer)	Tema: Eu olho para o outro com...	Tema: Como eu quero que me tratem	Tema: Meu amigo é...	Tema: Formas de solucionar um problema	Tema: Eu ganho elogios quando...
História sem fio	Tema: Dizer o que eu sinto	Tema: Novos amigos	Tema: Somos diferentes, mas merecemos ser tratados igualmente	Tema: Pedir algo que eu quero	Tema: Chamar alguém para brincar em conjunto	Tema: Um amigo está chateado comigo. O que fazer?	Tema: Um dia em sala de aula
Jogo	Passar o bambolê	Adedanha falada	Pique correntinha	Nó humano	Bola no tecido	Pique bandeirinha	Telefone sem fio

ANEXO D - Tabela de organização de dinâmicas

	Autocontrole e expressividade emocional
	Habilidades de Civilidade
	Empatia



