

DANIELA DI MORAES JARDIM

**O SERVIÇO DOMÉSTICO E AS BRINCADEIRAS NO
PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS
PERTENCENTES ÀS CAMADAS POPULARES**

Goiânia
2005

DANIELA DI MORAES JARDIM

**O SERVIÇO DOMÉSTICO E AS BRINCADEIRAS NO
PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS
PERTENCENTES ÀS CAMADAS POPULARES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa

Goiânia
2005

DANIELA DI MORAES JARDIM

**O SERVIÇO DOMÉSTICO E AS BRINCADEIRAS NO
PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS
PERTENCENTES ÀS CAMADAS POPULARES**

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Católica de Goiás, como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre

Banca Examinadora

Prof^a Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa
Universidade Católica de Goiás
Presidente

Prof^a. Dra. Arlene Carvalho de Assis Clímaco
Universidade Federal de Goiás
Professora convidada

Prof. Dr. Benedito Rodrigues dos Santos
Universidade Católica de Goiás
Professor da Instituição

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por fotocópia ou processos eletrônicos.

Assinatura _____ . Local e Data _____ .

Ao meu marido e companheiro de todas as horas, Fabiano, sem o qual não teria sido possível o percurso e conclusão desse caminho.

Aos meus irmãos, Robertinho e Fernando, que me mostraram a importância de ir até o fim.

Aos meus pais, Roberto e Lídia, por me apoiarem incondicionalmente em todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora doutora Sônia Margarida Gomes Sousa, que esteve ao meu lado durante todo o processo do Mestrado, dando-me força e exemplos de compromisso, honra, responsabilidade e critério com a arte de estudar.

Ao professor doutor Benedito Rodrigues dos Santos, por suas sábias palavras ao participar desde o processo da minha qualificação até a banca examinadora, e também por me mostrar de uma maneira leve como é bom estudar.

À professora doutora Arlene C. de Assis Clímaco, que, com muita sensatez e respeito, fez considerações imprescindíveis sobre o meu trabalho, que sobremaneira contribuíram para seu aprimoramento.

À Ivana, colega e amiga do Mestrado, que soube estar a meu lado de uma maneira carinhosa e especial.

À Sandra, amiga sincera, que contribuiu para amenizar minhas ansiedades e angústias provenientes do processo de Mestrado, assim como disponibilizou material complementar de leitura para a elaboração deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, Suzie, Lorena, Livia e Luis, pelos momentos de discussão teórica, que muito enriqueceram meus conhecimentos.

À Doris, pela sua especial contribuição e atenção ao me ajudar na coleta de informações.

Às crianças que participaram da pesquisa, pelo acesso, paciência e participação, sem as quais a realização da pesquisa não seria possível. E pelos ensinamentos acerca do sublime universo infantil.

À Sueli, que, com muito carinho, dedicação e disponibilidade, além de revisar o texto da minha dissertação, deu-me força para finalizar o trabalho e serenidade para corrigi-lo.

Aos meus pais, que me ensinaram que estudar é vencer e que lutar pelo que queremos é a essência da vida.

Aos meus irmãos, que, apesar de serem mais novos, concluíram o processo do mestrado primeiro que eu, o que para mim simbolizou que a nossa união nas idéias e maneira de viver são acima de tudo um dos grandes sentidos da minha vida.

Aos meus amigos Elaine, Paulo, Gabi, Robério, Beto, Paula, Isa, Maurício, Gustavo, Carol, entre tantos outros – por me proporcionarem momentos de alegria e diversão ao longo de todo este caminho, muitas vezes, com sacrifícios dos meus momentos de lazer e diversão.

À Gisa, que, com muita paciência, tolerância, carinho e dedicação, ouviu minhas angústias e reclamações ao longo de boa parte desse processo, fazendo-me acreditar em todos os momentos que sou capaz.

Aos colegas de trabalho de Secretaria Municipal de Saúde, que souberam entender minhas necessidades e correria durante o mestrado.

Ao meu grande amor, Fabiano, que esteve de mãos dadas comigo e sempre por perto, mesmo quando tivemos que deixar de viver tantas emoções – inclusive a de sermos pais – em virtude do longo processo do mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa trata do processo de socialização de crianças pertencentes às camadas populares, tendo em vista que alcançar esse universo faz-se importante, porque é o primeiro passo para que haja esforços no sentido de elaborar políticas públicas direcionadas a esse segmento, assim como planejar estratégias para sua inclusão na sociedade de uma maneira acolhedora. Para tanto, fez-se um breve estudo sobre a infância, desde a Idade Média até a contemporaneidade, focando-se aspectos ligados à infância no Brasil, e posteriormente, no município de Goiânia. A metodologia fundamentou-se na abordagem sócio-histórica proposta por Vigotski, mediante uma pesquisa documental, seguida de pesquisa empírica. Com a pesquisa documental realizou-se um estudo histórico do município de Goiânia, bem como coletaram-se informações das fichas de cadastro de 203 crianças matriculadas em uma instituição não-governamental (Sociedade Cidadão 2000). A pesquisa empírica baseou-se na aplicação de 81 questionários e na entrevista com 12 crianças de ambos os sexos, escolhidas a partir da aplicação dos questionários, com o objetivo de compreender melhor o modo de vida e o cotidiano dessas crianças. Com as entrevistas, aprofundaram-se as informações obtidas a partir dos questionários, para um novo direcionamento para a constituição da subjetividade das crianças, diante da constatação de que, no seu processo de socialização, as brincadeiras e os serviços domésticos são centrais. A partir disso, apresentou-se um desenho familiar bastante diversificado, em que os avós são figuras presentes e importantes na vida das crianças e as mães são as mais citadas com referência à sua educação. Trata-se de crianças que associam sentimentos positivos em relação à família, colaboram nos serviços domésticos da casa e a brincadeira faz parte do seu cotidiano. Boa parte dessas crianças diz ter sofrido algum tipo de violência, e para elas, ser criança é poder brincar e ter diversão. Por meio das brincadeiras, as crianças pesquisadas socializam-se com seus pares, aprendem regras e lidam com limites que são previamente estabelecidos pela sociedade a que pertencem, de forma lúdica e ao mesmo tempo séria. O serviço doméstico também entra nesse processo de socialização, mediante realização das atividades da casa, tendo em vista que desde cedo questões de diferenças de gênero aparecem nessa distribuição.

Palavras-chave: infância – serviço doméstico – brincadeiras – teoria sócio histórica.

ABSTRACT

This essay intended to study and comprehend the socialization process of children from popular classes. It is important to reach such universe for it's the first step to the effort of elaborating public policies towards this segment, as well as thinking of strategies to include them into society in a warm manner. Thus, a brief study on the history of childhood from its conception since Feudal Ages until Contemporary times was carried out, outlining whatsoever the aspects of childhood in Brazil and in the city of Goiânia. The methodology was based upon the social-historic approach as proposed by Vigotski, developing a documental research followed by an empirical research. The first utilized the scholar applications of 203 children from a non-governmental institution (Sociedade Cidadão 2000). The empirical part consisted of the evaluation of 81 questionnaires and the interview of 12 children (of both genders), picked from the ones who answered the questionnaires. The questionnaires were intended to allow a better comprehension of the routine and lifestyle of the surveyed children, while the interviews provided in depth information based on the questionnaire answers, allowing for a new direction on the constitution of these children subjectivity - as it was noticed that childhood playing and household duties are central in their socializing process. The surveyed children presented diverse family patterns, where grandparents are present and important figures in their lives, whereas the mothers are the most referred to concerning child education. These children associate positive feelings concerning their family, cooperate on household duties and have child playing as part of their routine. Most of these children report suffering some kind of violence, but define being a child as being able to play and have fun. By child playing they socialize with their pairs, learn rules and deal with limits previously established by the society they belong to in a playful, and yet serious, manner. The household duties are also part of their socializing process, however gender issues play an early role in this matter.

Key Words: childhood – house choir – child play – historic-social theory

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAT	Coordenação do Adolescente Trabalhador
CEC	Coordenação de Educação Comunitária
CPI	Coordenação de Proteção Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMCIDEDEC	Empresa Estadual de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico-Social
FUMDEC	Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário
HIV/Aids	Human Immunodeficiency Virus Acquired Immunodeficiency Syndrome
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NIAF	Núcleo de Pesquisa da Infância, Adolescência e Família
NUEC	Núcleo Educacional Comunitário
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROPE	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SEPLAM	Secretaria de Planejamento do Município
UCG	Universidade Católica de Goiás
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 O CONTEXTO DE VIDA DAS CRIANÇAS PESQUISADAS: MARCAS DA POBREZA E DA EXCLUSÃO	
O contexto socioeconômico do município de Goiânia.....	24
A Região Noroeste.....	31
A Sociedade Cidadão 2000.....	36
Núcleos Educacionais Comunitários (Nuecs).....	40
O Nuec da Vila Mutirão.....	41
CAPÍTULO 2 OS DESENHOS FAMILIARES, O PERFIL E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS PESQUISADAS	
Os desenhos familiares	45
Perfil das crianças pesquisadas	52
Idade e sexo das crianças pesquisadas	53
Vida escolar	53
O cotidiano.....	55
Serviço doméstico e trabalho infantil	56
Lazer, diversão e amigos	57
Situações de violência.....	60
Interesses e opiniões	62
CAPÍTULO 3 A SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS POR MEIO DO SERVIÇO DOMÉSTICO E DAS BRINCADEIRAS	
O processo de socialização das crianças.....	66
Trabalho infantil, serviço doméstico e brincadeiras: a socialização das crianças das camadas populares	68
As crianças entrevistadas	73
A fala das crianças sobre o serviço doméstico	76
As falas das crianças sobre as brincadeiras	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO A – Proposta Teórico- Metodológica- Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Goiânia, da Sociedade Cidadão 2000 (objetivos)	97
ANEXO B – Atribuições do Conselho Tutelar da região.....	98
ANEXO C – Ficha de Cadastro das Crianças e Adolescentes que freqüentam o Nuec	99

ANEXO D – Cotidiano das crianças / Atividades realizadas	101
APÊNDICE A – Perfil das crianças (6 a 11 anos) que freqüentam o Nuec da Vila Mutirão	103
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	107
APÊNDICE C – Desenhos familiares das crianças/adolescentes da pesquisa	109
APÊNDICE D – Entrevistas com as crianças (Modelo).....	112

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Núcleo de Pesquisa da Infância, Adolescência e Família (Niaf) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Prope) da Universidade Católica de Goiás (UCG). Esse núcleo tem buscado, desde a sua criação, em 1999, constituir-se em um espaço de estudo e pesquisa sobre a temática da infância, especialmente das dimensões de exclusão/inclusão social.

Nesse sentido, tendo como sujeito de investigação crianças moradoras de bairro periférico de Goiânia e que freqüentam instituição municipal de assistência (Sociedade Cidadão 2000), esta pesquisa possui em comum com o Niaf o esforço de dar visibilidade às situações de vida e às vivências infantis, sempre negadas e/ou impedidas de serem expressadas em decorrência das dimensões de classe, gênero, raça e idade.

A criança e a infância¹ como objeto de estudo

O estudo da criança e da infância não é recente e várias áreas do conhecimento se dedicaram ao seu estudo, como a psicologia, a história, a antropologia. Entretanto, nem sempre as dimensões históricas, políticas e sociais dessa fase da vida são levadas em consideração. De modo que, ao se abordar o assunto, é necessário citar alguns autores cujas contribuições estão na área da infância.

A psicologia, como é sabido, tem-se voltado para a compreensão do desenvolvimento humano, e autores como Piaget (1896 - 1980), Wallon (1879 - 1962) e Vigotski (1896 - 1934) vêm desenvolvendo estudos sobretudo sobre a infância.

Vale destacar que Piaget (1975, 1978 e 1995) apresenta uma concepção construtivista da formação da inteligência, em que postula a teoria da psicogenética.

¹ Neste estudo diferencia-se *criança* de *infância*. *Criança* refere-se aos sujeitos concretos e *infância* à dimensão sócio-histórica de sua expressão particular. Observa-se que a psicologia, tradicionalmente, tem estudado a criança como sujeito singular e, na maioria das vezes (o que não é o caso de Wallon e Vigotski), sem uma perspectiva sócio-histórica de constituição de suas subjetividades.

Um dos estudiosos mais influentes da psicologia do desenvolvimento no século XX, Piaget demonstra um interesse principal pelas influências biológicas, acreditando que o que distingue o ser humano dos outros animais é o raciocínio simbólico abstrato. Existem dois aspectos que marcam sua teoria: o processo como se dá a construção do conhecimento; e os estágios pelos quais o ser humano passa para adquirir esse conhecimento.

Wallon (1980, 1981 e 1988) propõe a psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento. Assim, ele considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e o desenvolvimento é visto nos vários campos funcionais: afetivo, motor e cognitivo. Wallon postula a idéia de que o homem é geneticamente social.

Vigotski² (1987, 1988 e 1998) associa o desenvolvimento intelectual do indivíduo às condições sócio-históricas em que ele vive, a partir da premissa de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá primeiramente no plano social e posteriormente no individual. Vale dizer que sua teoria ficou conhecida como psicologia sócio-histórica.

Os estudos sobre a infância no século XX também se dão em outras áreas do conhecimento, como por exemplo a sociologia, a história e a história das mentalidades.

Dois estudiosos franceses contemporâneos – o historiador Philippe Ariès e o sociólogo Bernard Charlot – têm contribuído significativamente para a construção de um campo teórico crítico sobre a infância.

Ariès publicou, em 1960, *História social da criança e da família* (1981), livro que constitui, internacionalmente, uma referência no estudo da infância, pois traça um quadro da lenta transformação da criança e da família, baseado na meticulosa pesquisa em velhos diários e testamentos, igrejas e túmulos, pinturas e esculturas. Nessa obra, Ariès defende fundamentalmente duas teses: a primeira, que não estava elaborada na Idade Média, refere-se ao sentimento de infância; e a segunda, de que o centro das chamadas sociedades industriais passa a ser ocupado pela criança/família.

² Neste trabalho utiliza-se a forma Vigotski, por ser esta grafia a mais empregada nas traduções para o português, assim como nas obras de autores brasileiros que o citam. Entretanto, serão respeitadas grafias diferentes, como Vygotski, Vygotsky ou Vigotsky, nas referências citadas.

O século XVII representa, no Ocidente, um marco na construção social da infância na modernidade. Como demonstra Ariès, em suas pesquisas, é nesse momento histórico que se multiplicam os retratos de crianças vivas, que nasce o sentimento de infância, que ocorre o início do interesse pela criança, que aparecem os retratos de crianças sozinhas e retratos de família com a criança no centro da cena e também começam os primeiros registros da linguagem infantil. Trata-se de transformações ocorridas na vida das crianças daquele século que marcam profundamente o lugar social ocupado por elas no mundo ocidental a partir de então, até os dias atuais.

Em seu livro *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, publicado em 1976, Charlot discute a idéia de “natureza” infantil e afirma que ela exerce a função de camuflagem, pois dissimula a relação da criança com o adulto e com a realidade social. Afirma também que a dimensão socioafetiva da relação entre a criança e o adulto é ocultada por sua dimensão instrumental.

Para Charlot (1986), embora a criança esteja submetida a um processo biológico evolutivo, o seu desenvolvimento é assegurado pelos adultos, e a relação criança–adulto é marcada pela sociedade e pela história. Apesar de a idéia de infância ser uma representação dos adultos e da sociedade, a criança tende a internalizar esse modelo, seja pela identificação, seja por seu oposto, a rebeldia. Assim, a relação criança–adulto carrega sempre a marca de submissão e autoridade, sendo que a autoridade do adulto reproduz as formas dominantes de autoridade numa dada sociedade. A tese principal de Charlot é de que a criança é um “ser socialmente rejeitado”.

A partir de uma pesquisa empírica realizada com professores franceses, Charlot (1986) conclui que a imagem da criança na sociedade ocidental é a de um ser contraditório, e relaciona as quatro principais contradições que são camufladas no cotidiano da vida infantil: a criança é inocente e má; a criança é perfeita e imperfeita; a criança é dependente e independente; e a criança é herdeira e inovadora. Essas contradições são ocultadas pelo discurso do senso comum, que naturaliza as relações das crianças entre si e com o mundo adulto, o que, de acordo com ele, só é possível por causa da ideologia que camufla as contradições inerentes às relações sociais (especialmente relacionada às classes sociais).

Os estudos de Ariès (1981) e Charlot (1986) são indispensáveis para se identificar os traços da concepção moderna de infância, a saber: a ausência de ritos institucionalizados na passagem de uma fase de desenvolvimento para outra; a descontinuidade entre o mundo do adulto e o da criança; a segmentação dos espaços de elaboração da identidade – por exemplo, família, escola, igreja –, e a visão da infância como um problema para a ordem social, que vai merecer a atenção de diferentes especialistas (pedagogos, juristas, pediatras, psicólogos etc.) (Santos, 1996).

Tais estudos também colaboram com aqueles realizados sobre a infância na psicologia social crítica³, na perspectiva de que esta busca estudar a tensão entre o indivíduo e a sociedade. Além disso, no caso brasileiro, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), passa-se a reconhecer a criança como sujeito de direitos.

Uma breve história da infância brasileira

Os estudos de Ariès e de Charlot contribuíram sobremaneira para inspirar diversos pesquisadores brasileiros a “irem em busca” da criança e da infância brasileira, tanto no passado quanto no presente. Conforme observa Del Priore (1992, p.7),

resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significava mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil.

³ Denominam-se psicologia social crítica as diversas vertentes da psicologia social que têm no materialismo histórico e dialético a sua fonte teórico-metodológica, assim como o compromisso com a transformação social.

Assim, com o objetivo de explicitar a história da infância até a atualidade, para poder verticalizar no estudo da infância pobre brasileira contemporânea, apresentar-se-á uma breve contextualização, a partir da colonização, cujos primeiros ensinamentos direcionados à população foram de autoria dos jesuítas. Segundo Del Priore (1991, p.10), eles vieram à Terra de Santa Cruz para “ordenar o cenário”, com o objetivo de instalar vilas; construir capelas; semear os campos e transformar os nativos em cristãos. Neste início de colonização as crianças eram vistas a partir de duas imagens distintas: a da *criança mística*, que imita Jesus – possuidora de características santas –, dócil, inocente e engraçadinha; e a da *criança-indígena*, o “papel branco”, a cera virgem, em quem deveriam ser inscritos os ensinamentos jesuítas, para que suas almas fossem salvas. Essas últimas eram entendidas como uma tábula rasa, pois nada sabiam e tudo deveriam aprender, uma vez que sua cultura não era reconhecida. Com o objetivo, portanto, de “educar” essas crianças, separavam-nas de suas famílias, inculcando-lhes regras e valores, a partir de uma educação rígida e disciplinadora, com “gosto de sangue”, estabelecida a partir de castigos e ameaças. Ainda no Brasil colônia, nas camadas médias e altas da população, a organização familiar dava-se ao redor da figura do pai, que tinha, por lei, o direito de castigar escravos, filhos e mulheres, uma vez que toda a estrutura social era montada com tendência a favorecer o homem. De acordo com Costa (1989, p. 153),

no sistema colonial o filho ocupava uma posição puramente instrumental dentro da família. Não que fosse tratado como “utensílio” ou “coisa”, ao mesmo título do escravo. Sua posição era instrumental, no sentido de secundária, de não ser o motivo operante, o móvel principal da atividade familiar.

Não somente o filho, mas todos os demais membros da família jamais possuíam o mesmo valor que o pai. Todos eram colocados a serviço do poder paterno. O pai, que não manifestava afetividade para com os filhos e a esposa, tinha como tarefa cuidar dos bens da família. Além disso, naquela época, a mulher não herdava os bens do marido e, sim, somente o filho primogênito, o que garantia a continuidade da autoridade masculina perante o restante dos membros da família.

No Brasil Império, a palavra da ordem era dada pelos médicos higienistas, que pregavam a disciplina e o cuidado com o corpo a partir da renovação dos hábitos alimentares e da prática de exercícios físicos. A família (mesmo a rica) era entendida como algo que influenciava negativamente na criação dos filhos, pelo fato de não dispor do conhecimento necessário na área da saúde para educar suas crianças, que foram afastadas de suas famílias e deixadas aos cuidados de colégios que poderiam proporcionar-lhes uma outra educação. As famílias das classes abastadas passaram a desejar que seus filhos tivessem um melhor nível de instrução, enquanto que, nas camadas populares, as crianças – filhos das escravas – continuavam analfabetas por vontade da sociedade dominante.

De acordo com Costa (1989), a vida de uma criança escrava era dividida basicamente em duas idades, quais sejam: de 0 a, aproximadamente, 8 anos; e de 8 a, aproximadamente, 12 anos de idade, segundo o desenvolvimento de suas funções sociais. Em sua primeira faixa etária, a criança escrava era vista como o crioulinho, o pardinho, sempre batizado de acordo com as possibilidades de ascensão social, e como um escravo em miniatura, pois desenvolver-se-ia para tal, ou seja, nessa condição a criança ainda não exercia atividades econômicas. Já a partir dos 8 anos aproximadamente, a criança abandonava o *status* de criança e entrava no mundo dos adultos, na condição de aprendiz (moleque ou moleca), iniciando sua vida de prestação de serviços aos senhores para retribuir as despesas que gerasse, passando a dever obediência não mais a seus pais, e sim ao seu senhor.

A partir das pressões que a Inglaterra exercia sobre o Brasil para a libertação dos escravos, uma série de leis foram criadas para tentar conter as pressões e ao mesmo tempo satisfazer os latifundiários cafeicultores que não queriam de forma alguma. Entre estas leis, a Lei do Ventre Livre (1871) propunha a libertação das crianças daí por diante nascidas de escravas. Porém, essa lei fez com que os senhores donos dos escravos muitas vezes preferissem abandonar essas crianças para alugar suas mães como amas-de-leite, lucrando imediatamente com esse serviço. Temiam ter de sustentar as crianças recém-nascidas até que completassem 8 anos – quando poderiam receber a indenização do Estado – e que elas morressem antes dessa idade, uma vez que era alto o índice de mortalidade infantil naquela época. Na realidade, de acordo com Lima e Venâncio (1992), o

estabelecimento da Lei do Ventre Livre possibilitou o aumento do abandono de crianças negras no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, e, por certo, estendeu seus reflexos até a atualidade, neste país em que a maior parte das crianças abandonadas é negra.

O fim do regime escravagista, um ano antes da proclamação da República (1889), não significou imediatamente melhores condições de vida para a totalidade da população e muito menos para a infantil. Os próprios ex-escravos, por não terem habilidades técnicas e profissionais, com o início da industrialização eram subaproveitados como mão-de-obra barata nas fábricas, enquanto viam suas crianças também entrarem nesse mesmo sistema.

No início do século XX, com o advento da industrialização, o palco social era campo para extremos conflitos. Os trabalhadores, “jogados nas fábricas”, viviam sob condições precárias – jornadas excessivas de trabalho; falta de segurança no trabalho; condições insalubres e baixa remuneração –, que ocasionavam alta incidência de acidentes de trabalho. Não havia leis que os protegessem e eles eram submetidos a essas condições por falta de opção. De acordo com Moura (1992), naquele período houve grande inserção do “menor” no mercado de trabalho como modo de baixar os custos da produção, sendo que esse contingente chegou a ocupar 15% da mão-de-obra no setor industrial. Nas fábricas, ocorria o absurdo de se fazer a adaptação das máquinas para adequá-las ao tamanho das crianças.

Outro fato que, nesse mesmo período, agravou a situação da criança no Brasil foi a transformação de crianças desamparadas em “menores abandonados” e “delinqüentes”, configurando-se, assim, mais um grave problema social. A partir do início da República, o termo “menor” mudou de conotação e entrou no vocabulário jurídico brasileiro como um termo usado pelos juristas para significar responsabilidade penal sobre os seus próprios atos. Até o final do século XIX, esse mesmo termo continuou denotando crianças, adolescentes e jovens que ainda não tinham emancipação paterna, e não podiam assumir responsabilidades civis ou canônicas, como delimitação etária. Avançando-se um pouco mais nessa questão, constata-se que, a partir de 1920 aproximadamente, o termo menor passou a ter conotação pejorativa, sendo usado para se referir a crianças em situação de abandono e marginalidade, de acordo com estudos feitos por Londoño (1992).

Até então crianças e jovens que cometessem delitos misturavam-se aos adultos nas ações punitivas e educativas oferecidas pelo Estado. A partir de 1890, com a elaboração de um novo código penal, foi estabelecida a necessidade de se criar instituições para crianças e jovens separadas das dos adultos, fato que demorou a se constituir em realidade. Nessa época, a idade penal era 9 anos e, a partir de então, a criança já respondia por seus atos criminais. Foi somente após 1940 que essa idade mínima passou para 18 anos. Outro fato relevante foi a criação do Código de Menores, em 1927, época em que o modo de se entender a criança abandonada ou infratora começou a mudar, deixando de ser uma questão de polícia para ser uma questão ligada ao campo da assistência e da proteção por parte do Estado.

O Código de Menores, que levou quase trinta anos para ser promulgado, na aparência, trazia respostas às crianças e famílias das camadas populares, mas na realidade serviu muito mais como um instrumento de legitimação da intervenção que o Estado passou a fazer na vida das crianças e das famílias. Uma de suas expressões é a divisão que vai se operar entre “crianças” (filhos(as) das camadas médias e altas e os “menores” (filhos(as) do povo). Essa dicotomia se fará presente, por exemplo, nas políticas públicas que serão dirigidas às camadas populares (internato, retirada das crianças de suas famílias de origem etc).

A partir do processo de abertura política que o Brasil viverá no início dos anos 1980, essas ambigüidades serão explicitadas, e a articulação para a substituição deste instrumento legal, mas não justo, se efetivará a partir da Constituição de 1988 e culminará com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

Dessa forma, no âmbito nacional, a grande conquista do século XX, na área da infância e da adolescência, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – que traz em seus artigos temas diversos relacionados à criança e ao adolescente – abordando, sobretudo, a proteção integral que lhes é devida e seus direitos como cidadãos. Síntese melhor dessa conquista da sociedade brasileira talvez esteja no artigo 3º daquela lei:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata

esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (1990)

Apesar da existência do ECA, a infância contemporânea brasileira encontra-se ainda sujeita a situações preocupantes e indignas, fruto do processo histórico de pobreza do país, dentre elas, a violência, o trabalho infantil e a exploração sexual comercial.

A história da infância no Brasil é, sobretudo, a história da infância pobre: a história de crianças índias do Brasil Colônia, de crianças escravas do Brasil Império e de crianças trabalhadoras e de rua no Brasil República. Na contemporaneidade, ainda há crianças brasileiras trabalhando enquanto deveriam estar na escola. Com pouca proteção social e do Estado as crianças de uma forma geral estão sujeitas a vários tipos de violência (física, psicológica e sexual).

A infância pobre contemporânea

A partir da compreensão, anteriormente explicitada, de que a infância e suas concepções não são “naturais”, mas sócio-historicamente constituídas, é que se apresentarão as reflexões referentes à relação *infância e pobreza*.⁴

O relatório Situação Mundial da Infância 2005, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2004)⁵, é mais específico ainda quando conceitua crianças em situação de pobreza:

Crianças que vivem na pobreza vivenciam uma situação de privação dos recursos materiais, espirituais e emocionais necessários para a sobrevivência, o desenvolvimento e a prosperidade, o que as impede de desfrutar seus direitos, de realizar seu potencial pleno ou de participar completa e igualitariamente da sociedade.

⁴ Para este estudo adotou-se o conceito de pobreza das Nações Unidas, qual seja, “uma condição humana caracterizada pela privação persistente ou crônica de recursos, capacidades, escolhas, segurança e poder necessários para um padrão adequado de vida e para outros direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais” (Unicef, 2004.).

⁵ Informações coletadas na Internet da referida instituição, razão por que não é possível indicar a página.

Ao conceituar pobreza como privação, o relatório do Unicef aponta sete indicadores: privação de nutrição, privação de água, privação de saneamento, privação de saúde, privação de abrigo, privação de educação e privação de informação. Dessa forma, a pobreza é compreendida muito além da distribuição de renda, embora também seja um indicador importante.

Necessário lembrar que o fenômeno “*infância e pobreza*” não se dá apenas no Brasil ou nos países ditos do terceiro mundo. O relatório (Unicef, 2004) revela um aumento da proporção de crianças pobres em países ricos na última década.⁶ Entretanto, nos países pobres, é óbvio, essa situação torna-se desumana.

Segundo o citado relatório (Unicef, 2004), a infância de mais de um bilhão de crianças em todo o mundo está marcada pela pobreza. Milhões delas sofrem com os conflitos armados e com a epidemia de HIV/Aids; uma a cada seis sofre com a fome; uma em cada sete não tem acesso a serviços de saúde e uma a cada cinco não tem acesso à água potável. No Brasil, a pobreza, a violência urbana e a epidemia do HIV/Aids também colocam sob ameaça a vida de milhões de crianças. Essa ameaça é refletida e reforçada pela mortalidade infantil, pela falta de acesso a saneamento básico e água potável, pela exclusão de crianças por fatores raciais e regionais, pelos índices de homicídios contra adolescentes e jovens, pela má qualidade de ensino.

O relatório do Unicef (2004) apresenta uma série de informações referentes à situação de pobreza das crianças brasileiras, dentre as quais relacionam-se as mais relevantes:

- *Pobreza de renda*: entre os países da América do Sul, a população do Brasil é apontada como mais pobre que a do Chile, Guiana, Uruguai e Argentina, e empata com a Colômbia. Vale colocar, 8% da população brasileira vive com menos de um dólar por dia.

⁶ Em onze dos quinze países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) dos quais há dados, as taxas de pobreza infantil aumentaram de forma considerável. No ano de 2000, apenas três países (Finlândia, Noruega e Suécia) tinham uma taxa de pobreza infantil inferior a 5%, e quatro países (Canadá, Estados Unidos, Noruega e Reino Unido) tinham reduzido modestamente a proporção de crianças que viviam em lares de baixa renda durante a década anterior. No entanto, os países que conseguiram reduzir a taxa de pobreza infantil ainda registram níveis relativamente elevados, segundo o relatório. Com base nas estatísticas, a Finlândia é o país com menor índice de pobreza infantil, já que apenas 2,8% das crianças vivem em famílias cuja renda não chega à metade da média da renda disponível para todas as pessoas. A Noruega vem logo depois, com apenas 3,0%. Assinale-se que nesse país a pobreza era de 5,2% nos anos 1980 (Unicef, 2004).

A pobreza no Brasil está concentrada, principalmente, na infância e adolescência. Segundo ainda o Unicef, o último censo demográfico apontou que 33,5% da população total vive em famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo. Quando se trata de crianças e adolescentes, este percentual sobe para 45%, ou seja, há 27,4 milhões de crianças e adolescentes que vivem em famílias com meio salário mínimo ou menos por pessoa.

A desigualdade fica mais gritante quando se observam as regiões e grupos específicos. Assim, os municípios mais pobres concentram-se nas regiões Norte e Nordeste, e em alguns municípios do Amazonas o percentual de crianças e adolescentes pobres é superior a 90%.

Também a escolaridade da mãe e a raça/cor de uma criança definem padrões de pobreza. Uma criança filha de mãe sem instrução ou com menos de um ano de estudo tem seis vezes mais risco de ser pobre do que crianças filhas de mães com onze ou mais anos de estudo. As crianças brasileiras negras são muito mais vulneráveis à pobreza; em 2003, metade delas vivia em famílias pobres, enquanto que entre as crianças brancas este percentual era de 26,1%.

- *A mortalidade infantil*: a taxa de mortalidade infantil no país é a terceira mais alta da América do Sul. O índice é de 33 por mil crianças nascidas vivas, o que significa que cerca de cem mil crianças morrem antes de completar um ano de vida. Algumas crianças estão ainda mais vulneráveis à mortalidade infantil, como as que nascem em famílias de baixa renda, pois elas têm duas vezes menos chances de sobreviver até o primeiro ano de vida do que as crianças com maior renda. Também a escolaridade da mãe é um fator importante; crianças com mães com até três anos de estudo têm quase o dobro de risco de morrer antes do primeiro ano de vida do que crianças de mães com oito ou mais anos de estudo.

- *A falta de acesso à água potável*: o Brasil tem uma taxa de 89% de acesso à água potável, o que comparativamente o coloca em 7º lugar entre os países da América do sul, atrás de Equador, Bolívia, Venezuela, Paraguai, Guiana e Peru (com 81% de acesso). A partir do relatório da PNAD, de 2002, nesse ano 12,8% (ou 22,6 milhões) da população não tinha acesso à água potável. Também as variáveis regionais, renda, escolaridade e raça/etnia contribuem para a desigualdade. A população do Piauí tem 48,2% vezes mais risco de não ter acesso à água potável do que a população de São Paulo. Dados do IBGE mostram que 35% da população mais pobre não tem acesso à água potável, enquanto essa situação se aplica a

0,5% da população mais rica. Os percentuais de negros e indígenas sem acesso à água são de 20,7% e 20,4% respectivamente.

- *A falta de saneamento básico*: o Brasil apresenta uma taxa de 75% da população com acesso a esgotamento sanitário adequado, entretanto, considerando-se a renda nacional, a sua situação deveria ser melhor. Novamente a renda e o local de moradia definem o acesso a este serviço. Não têm acesso ao esgotamento sanitário adequado 64,2% da população mais pobre e 83,5% da população do Mato Grosso do Sul.

- *Acesso e qualidade da educação*: apesar da quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental, o Brasil tem desafios importantes nessa área. Ainda 740 mil crianças de 7 a 14 anos estão fora das salas de aula e 780 mil crianças que alcançam a 4ª série do Ensino Fundamental não sabem ler e escrever. Dados do Ministério da Educação/INEP mostram que, em 2002, 2,8 milhões de alunos do Ensino Fundamental abandonaram a escola antes de terminar o ano letivo. A falta de acesso, de sucesso e de permanência das crianças na escola possibilitam a reprodução do “ciclo da miséria” das famílias e representam um grave risco para a capacidade de desenvolvimento do Brasil.

- *Mortes violentas de adolescentes e jovens*: no Brasil, as mortes violentas (homicídios, suicídios, acidentes de trânsito) vitimaram 14 mil adolescentes de 12 a 19 anos em 2002. Isso representa uma taxa de mortalidade de 49 mortes violentas a cada 100 mil mortes. As maiores vítimas são os adolescentes do sexo masculino.

- *A epidemia de HIV/Aids*: a partir do *Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde* (2003), o Unicef (2004) afirma que a taxa de incidência de casos de Aids tem sido, nos últimos anos, significativamente maior entre as adolescentes do sexo feminino de 13 a 19 anos (2,1 por mil habitantes), do que entre os do sexo masculino da mesma faixa etária (1,6 por mil habitantes). Entre as crianças de 5 a 12 anos, observa-se crescimento no número de casos em virtude dos seguintes fatos: do aumento do número de mulheres infectadas; da comunicação tardia de casos de transmissão vertical e aperfeiçoamento do sistema de notificação no país.

Esse é o quadro visível da pobreza no país. Conhecê-lo é importante para que se possa, na condição de sociedade organizada, reivindicar a elaboração de políticas públicas e auxiliar na sua implementação. Gradativamente e progressivamente, pode-se eliminar a pobreza, secularmente enraizada na história.

Também é importante conhecer os *sujeitos-crianças* que vivem essas dimensões de exclusão e verificar como constroem os seus cotidianos.

Segundo o Unicef (2004), o combate à pobreza, e à pobreza infantil em especial, é fundamental, pois

ela exhibe inúmeras faces e tem muitas dimensões. Ela ameaça todos os aspectos da infância por privar as crianças de oportunidades de sobrevivência, desenvolvimento e prosperidade. Ela cristaliza ou amplia disparidades sociais, econômicas e de gênero que impedem as crianças de desfrutar oportunidades igualitárias, e corrói os ambientes familiares e comunitários de proteção, tornando as crianças vulneráveis à exploração, ao abuso, à violência, à discriminação e à estigmatização. A pobreza inibe a capacidade das famílias e das comunidades de cuidar das crianças. Também constitui uma ameaça ao exacerbar os efeitos do HIV/Aids e de conflitos armados.

É preciso conhecer a realidade de pobreza absoluta em que vivem crianças em todo o mundo, e que se torna mais alarmante, por exemplo, nos países africanos. Na Etiópia, em Ruanda e em Uganda, quatro em cada cinco crianças utilizam água de superfície ou precisam caminhar mais de quinze minutos para encontrar uma fonte de água protegida, o que não pode levar a um raciocínio lógico que justifique a pobreza no Brasil, especialmente nos estados centrais, e considerá-la como sendo “menor” ou “menos pior”. A pobreza, mesmo a relativa, impede as crianças de se desenvolverem adequadamente e de se constituírem como cidadãos. Por isso, deve-se ter o compromisso ético-político não apenas de estudá-la, mas fundamentalmente de combatê-la.

Convém assinalar que, dentro desse contexto de pobreza, “naturalmente”, o trabalho doméstico, o não-doméstico e o serviço doméstico (quando as crianças assumem as responsabilidades do cuidado da casa e dos irmãos menores para que os familiares possam trabalhar fora de casa) comparecem na vida das crianças pobres como uma das possíveis alternativas de vencer a pobreza e de não cair na marginalidade.

Crianças atendidas no Núcleo Educacional Comunitário (Nuec)

No contexto da infância contemporânea brasileira, sobretudo da criança pobre, sujeita à violência, ao trabalho precoce e à exploração sexual, desenvolveu-se um estudo de crianças⁷ das camadas populares do município de Goiânia e suas relações sociais, familiares, com a escola, com os amigos assim como sua subjetividade. Para isso, optou-se pela Região Noroeste, a mais pobre dessa cidade em termos econômicos. A partir, especialmente, da leitura de entrevistas realizadas com as crianças, procurou-se focalizar o processo de socialização daquelas que participaram da Sociedade Cidadão 2000,⁸ e especialmente do Núcleo Educacional Comunitário da Vila Mutirão (Nuec), na sua expressão do serviço doméstico e das brincadeiras. Das 203 participantes do Nuec, 81 responderam ao questionário e 12 participaram das entrevistas.

A opção de se pesquisar as crianças participantes desse Núcleo se deve fundamentalmente ao fato de fazer parte da política da Sociedade Cidadão 2000 atender a crianças oriundas de famílias com mais dificuldades econômicas e também porque a pesquisadora já trabalhou na Sociedade Cidadão 2000, o que facilitaria o contato tanto com as famílias (para autorizar a participação das crianças no estudo) como com as crianças.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se, como referencial teórico-metodológico, a Psicologia Sócio-Histórica, um campo do conhecimento humano que se

fundamenta no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico. A sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material. As idéias, como representações da realidade material. A realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias. E a história, como o

⁷ Considera-se criança, neste trabalho, o indivíduo que possui até doze anos de idade incompletos, de acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, os sujeitos-crianças pesquisados, por opção metodológica do estudo, são crianças de seis a onze anos completos de ambos os sexos.

⁸ A Sociedade Cidadão 2000 é uma Organização Não-Governamental (ONG) conveniada com a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec), criada em 1993 com o objetivo de “contribuir para que uma nova estrutura nas políticas sociais do Município imprima mudanças significativas na concepção e metodologia de atendimento a crianças e adolescentes das camadas populares” (Sousa, 1996, p.19). Outros dados sobre essa instituição são apresentados no Capítulo 1 deste texto, e no Anexo A.

movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de idéias, incluindo a ciência e a psicologia. (Bock et al., 2001, p.17).

Assim, a Psicologia Sócio-Histórica analisa o ser humano como autor e participante na construção de sua própria história e da sociedade em que se encontra inserido. Abandonando o conceito de neutralidade científica, ela se posiciona perante fenômenos diversos de forma crítica, uma vez que seu compromisso não se firma com pressupostos dominantes que visam controlar a sociedade, e sim com fatos construídos e compartilhados na coletividade.

Portanto, ao se eleger aqui o materialismo histórico e dialético como método, segundo as formulações de Bock et al. (2001), estar-se-á tomando como referencial a realidade material, ao mesmo tempo em que a contradição e a sua superação estarão sendo consideradas a base do movimento de transformação constante da realidade. Além disso, toma-se também a história, como um fator a ser analisado a partir da realidade concreta e não a partir das idéias. Dessa maneira, pretende-se aqui examinar o fenômeno na sua totalidade. Para isso, leva-se em consideração a comunicação entre as suas partes, procurando entendê-la na sua forma qualitativa, sem desconsiderar os elementos quantitativos. Em síntese, o que importa é entender que, na relação do objeto com o mundo que o cerca, existem forças contrárias que o fazem movimento e transformação contínua.

É a partir desse olhar que se empreendeu a pesquisa que terá o seu percurso metodológico apresentado a seguir.

Percurso Metodológico

Pesquisar aspectos psicossociais da contemporaneidade requer do pesquisador a flexibilidade de utilização de recursos metodológicos variados. Por isso, neste estudo, fez-se necessário o uso da pesquisa documental e da pesquisa empírica.

A pesquisa documental baseou-se no levantamento de informações contidas em documentos da Secretaria de Planejamento Urbano de Goiânia – Seplam (Goiânia, 2000, 2002, 2003); nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (Brasil, 2000) referentes a Goiânia; nas Atribuições do Conselho

Tutelar (Anexo B); nos documentos da Sociedade Cidadão 2000 (Goiânia, 2001) e do Nuec da Vila Mutirão (Goiânia, 2002) e nas fichas de arquivo do Nuec da Vila Mutirão. Com isso, buscaram-se informações a respeito da naturalidade, sexo, idade, situação habitacional, situação econômica, composição familiar e educação formal das crianças matriculadas (Anexo C).

A pesquisa empírica procurou obter junto às crianças informações que abrangessem diversos aspectos relacionados a suas vidas – ou seja, informações sobre condições socioeconômicas, familiares, vida escolar, e de moradia e, principalmente, sobre como elas entendiam a sua condição de criança. Por isso, foram aplicados questionários (Apêndice A) e realizadas entrevistas com as crianças, primeiramente coletivas e, posteriormente, individuais.

1) Pesquisa documental

A opção pela pesquisa documental deveu-se ao fato, segundo Gil (1999), de ela se assemelhar muito à pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado; porém, dela se diferencia por utilizar materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa em curso.

Coleta de informações

A coleta de informações subdividiu-se em três momentos distintos:

- coleta de informações em documentos elaborados pela Secretaria de Planejamento de Goiânia (Seplam) entre 2000 e 2003, no banco de dados do IBGE, em dissertações de mestrado de Oliveira (2002) e Moysés (1996) e em tese de doutorado de Moysés (2001);
- coleta de informações em documentos elaborados pela Sociedade Cidadão 2000 (2001), e em documento elaborado pelo Nuec da Vila Mutirão (2002);
- coleta de informações (sexo e idade) nos diários de frequência do Nuec;
- coleta de informações em fichas de cadastro das crianças e dos adolescentes vinculados ao Nuec da Vila Mutirão e em diários de frequência.

Sistematização e análise das informações

A partir da coleta de dados sobre o município de Goiânia, procedeu-se a um estudo sobre a constituição histórica da referida cidade, a distribuição de sua população, suas condições de moradia, de renda e de educação. Depois, abordou-se a Região Noroeste, local onde residiam as crianças participantes da pesquisa. O estudo das ações da Sociedade Cidadão 2000 e de suas frentes de trabalho deu-se com o objetivo de exemplificar políticas públicas direcionadas à infância pobre goianiense.

Com base nas fichas de cadastro preenchidas com dados de todas as 203 crianças vinculadas ao Nuec – compostas dos seguintes itens: identificação, situação habitacional, situação econômica, composição familiar, educação formal, documentação e parecer sobre a criança (Anexo C) – foram construídos quadros a partir de categorias temáticas relacionadas aos subtemas da ficha de cadastro. Objetivava-se, assim, quantificar e demonstrar a realidade que pautava a vida das crianças pesquisadas.

Os dados obtidos dos diários de frequência permitiram a montagem de quadros que retratam a distribuição das crianças e dos adolescentes do Nuec da Vila Mutirão por sexo e idade, a fim de se obter uma visão geral das crianças e adolescentes que freqüentavam a unidade, para futura seleção dos participantes da pesquisa.

2) Pesquisa empírica

A pesquisa empírica consistiu na aplicação de 81 questionários nas crianças de 6 a 11 anos (em ambos os turnos) matriculadas e freqüentadoras do Nuec e na realização de entrevistas com as doze crianças selecionadas para o estudo qualitativo.

2.1) Aplicação dos questionários

Os questionários são, conforme Gil (1999), uma forma de investigação composta por uma certa quantidade de questões apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de conhecer suas opiniões, suas crenças, seus

sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Tais instrumentos podem ser propostos por escrito aos respondentes (auto-aplicados), ou serem formulados oralmente pelo pesquisador.

No caso desta pesquisa, pelo fato de os sujeitos serem crianças, quando da aplicação do questionário optou-se por perguntas orais a serem respondidas por cada um deles, e cada resposta foi registrada pela pesquisadora. O modelo de questionário então concebido contém questões fechadas e abertas (Apêndice A).

Coleta de informações

Inicialmente, fez-se um pré-teste da aplicação do referido questionário com o objetivo de evidenciar possíveis falhas na redação e pertinência de suas questões. Para tanto, escolheram-se sete sujeitos, pelo menos um de cada faixa etária, porém com o cuidado de não incluir nesses grupos crianças que iriam participar da pesquisa.

As perguntas obtidas mediante a aplicação de tais questionários foram organizadas em sete subitens que apresentavam informações pertinentes às seguintes questões: I) caracterização da criança; II) vida escolar; III) vida familiar; IV) atividades domésticas e não-domésticas; V) lazer, diversão e amigos; VI) situações de violência; VII) interesses e opiniões.

Os questionários foram aplicados em 81 crianças, o que corresponde a 50% das crianças com idade entre 6 e 11 anos que freqüentavam o Nuec, em dois turnos, matutino e vespertino. A aplicação destes ocorreu durante os meses de maio e junho de 2003.

As crianças foram selecionadas a partir de sorteio, obedecendo à necessidade de abranger ambos os sexos e as diversas idades, sendo que o número de crianças participantes de cada grupo de idade e sexo correspondeu à metade do total existente na unidade pesquisada. Assim, como no turno vespertino havia dez crianças com 6 anos de idade do sexo feminino, cinco delas foram sorteadas para responder ao questionário, e assim por diante.

Sistematização e análise das informações

Depois de aplicados os questionários, as respostas obtidas foram lidas e seus dados sistematizados pelo programa estatístico EPIINFO 6.04 (Dean et al., 2002). Houve a necessidade de cruzar alguns dados obtidos no questionário, que também ocorreram a partir do mesmo programa de computador. Como algumas questões eram abertas, foram criadas categorias por temas a partir das respostas para que se pudesse expressar, da forma mais próxima possível, a resposta dada pelas crianças.

A análise depois procedida levou em consideração tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos. Os dados quantitativos serviram para mostrar a forma como aquelas crianças viviam, seus principais afazeres, lazeres, gostos e opiniões. Já os qualitativos subsidiaram um aprofundamento da análise em algumas questões julgadas pertinentes, para que houvesse uma maior aproximação com a realidade então vivida pelas crianças, e suas significações do mundo infantil.

2.2) Entrevistas coletivas e individuais

Entende-se aqui por entrevistas o processo por meio do qual pesquisador e sujeito interagem a partir de perguntas estabelecidas pelo pesquisador, com o objetivo de obter informações a respeito do assunto investigado (Gil, 1999). É esta, portanto, uma forma de interação social e uma das técnicas de coleta de informações mais utilizadas pela Psicologia Social.

Coleta de informações

Depois de aplicados os questionários, foram entrevistadas doze crianças (seis do sexo feminino e seis do sexo masculino), uma de cada sexo e de cada idade pesquisada (6, 7, 8, 9, 10 e 11 anos). Todas elas foram selecionadas aleatoriamente, a partir dos critérios de turno, idade e sexo.

Primeiramente, estabeleceu-se um contato com as famílias de todas as crianças a serem entrevistadas mediante visitas em suas residências, com o fim de

esclarecer o objetivo da pesquisa e obter autorização por escrito de pais ou responsáveis (Apêndice B).

Depois, realizaram-se as entrevistas no próprio Nuec, em salas separadas, sem contato com as demais crianças. Primeiramente deu-se a entrevista coletiva de cada turno, para que se pudesse não apenas conhecer melhor as crianças, mas também perceber como elas se relacionavam com seus pares e conviviam em grupo. Posteriormente, foram realizadas entrevistas individuais, com o intuito de aprofundar o diálogo com cada criança, a fim de se entender, pormenorizadamente, sua vida e o que significava para elas o conceito ser criança.

Antes do início das entrevistas, foi proposto um momento inicial de “quebra de gelo” (*rapport*), a fim de promover uma maior aproximação da pesquisadora com os entrevistados. O registro das entrevistas foi feito a partir de gravação em fita cassete, para posterior transcrição literal dos respectivos conteúdos.

Entrevista coletiva

Quando se realizaram as duas entrevistas coletivas (uma em cada turno), todas as crianças já conheciam a pesquisadora, dada a anterior aplicação do questionário e as visitas feitas às famílias em suas casas. Cada uma dessas entrevistas coletivas foi dividida em dois blocos: um que abrangeu todas as crianças entrevistadas que freqüentavam o Nuec no período matutino, e outro com as crianças do período vespertino.

Para uma melhor compreensão e observação de todas as crianças naquele momento e também para que melhor se pudesse observá-las, foi necessária a participação de uma outra pesquisadora, que operou como auxiliar, anotando a forma de agir e de atuar daquelas crianças.

As entrevistas coletivas tiveram a duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos e foram divididas em três partes. Uma, que era a atividade de aquecimento e de apresentação, durante a qual todas associavam a letra do seu nome a alguma palavra de sua escolha, sendo que todos deveriam prestar atenção no que os demais falavam, pois, posteriormente, deveriam tentar repetir o que ouviram. Depois, a outra atividade, conhecida como “batata quente”, na qual uma caixinha com várias perguntas, prendas ou brincadeiras, rodava entre as crianças, enquanto tocava uma música, até que ela parava e quem estivesse com a caixinha

na mão deveria responder ou fazer a atividade proposta. Por último, foram distribuídas massinhas de modelar às crianças, solicitando-lhes que fizessem desenhos ou representassem situações que simbolizassem o que significava ser criança para elas.

Entrevista individual

De início, a entrevista se dava de forma semi-estruturada, enfocando-se temas como família, escola, amigos, brincadeiras preferidas e outros, todos abordados livremente, para que melhor se pudesse ouvir o que cada criança tinha a falar sobre esses mesmos temas.

Em seguida, para melhor compreender o cotidiano daquelas crianças, perguntava-se a cada uma, com o auxílio de uma ficha (Anexo D), quais atividades eram realizadas por ela desde a hora que acordava até a hora em que ia dormir, inclusive durante os finais de semana.

Para concluir, era pedido à criança entrevistada que fizesse um desenho que indicasse o que significa infância para ela. A partir do desenho, estimulava-se o relato do que havia desenhado. Assim, objetivava-se propiciar a cada criança a oportunidade de expressar seus pensamentos, uma vez que, em se tratando de crianças, a técnica de entrevista a partir de perguntas e respostas pode ser limitada.

De acordo com Sousa (1994, p.60),

as entrevistas com crianças possuem especificidades na medida em que elas não acumularam uma grande vivência e que a sua linguagem nem sempre lhes permite organizar o pensamento para que ele expresse a sua relação com o mundo ao qual pertence.

Isso não significa uma diminuição ou menor importância do sujeito-criança. Pelo contrário, expressa a necessidade do pesquisador em buscar recursos metodológicos que sejam capazes de apreender a especificidade da vivência infantil.

Sistematização e análise

Inicialmente as entrevistas foram transcritas com a linguagem das crianças e com os diálogos entre elas e a pesquisadora e organizadas por sexo e idade. Na seqüência se procedeu a várias leituras tentando apreender as categorias subjacentes à fala de cada criança.

Como foi constatado que a experiência de vida das crianças entrevistadas ou o seu processo de socialização está marcada pelos sentidos atribuídos ao serviço doméstico e às brincadeiras, foram estas as categorias selecionadas, que passam a ser apresentadas no terceiro capítulo, como síntese do estudo empreendido.

* * * * *

A exposição dos conteúdos desta pesquisa, segundo as informações obtidas a partir dela, é organizada em capítulos. Assim, ela é feita após este texto de introdução, que contextualiza o problema da pesquisa e apresenta as suas justificativas bem como o percurso metodológico empreendido, como segue a seguir:

- Capítulo 1 – *O contexto de vida das crianças entrevistadas: marcas da pobreza e da exclusão.* Apresenta o contexto socioeconômico do município de Goiânia, com o intuito de dar visibilidade à condição de vida que apresenta sua população, para se chegar nas crianças das camadas populares; a Região Noroeste, por ser a mais excluída em termos financeiros do município; a Sociedade Cidadão 2000 (instituição à qual as crianças encontram-se vinculadas); os Núcleos Educacionais Comunitários (Nuecs), e o Nuec da Vila Mutirão (local onde se encontravam as crianças da pesquisa).

- Capítulo 2 – *Os desenhos familiares, o perfil e o cotidiano das crianças pesquisadas.* Neste capítulo são apresentadas as informações coletadas sobre as crianças e suas famílias a partir das fichas de cadastro que todas preenchem ao serem matriculadas na instituição, assim como informações obtidas a partir das próprias crianças por meio dos questionários respondidos por elas. Foi construído um perfil geral dessas crianças, tendo em vista sua vida, para que, por meio das entrevistas, posteriormente fosse possível aprofundar essa análise.

- Capítulo 3 – *A socialização das crianças por meio dos serviços domésticos e das brincadeiras.* Retrata o quão significativo se fazem o desenvolvimento de

atividades ligadas ao serviço doméstico e as brincadeiras na vida das crianças das camadas populares. Elas estão diariamente envolvidas com esse tipo de atividade, de modo que suas vivências pessoais são marcadas diretamente pela inter-relação de ambas as atividades.

- Considerações finais

- Referências

- Anexos – apresenta os documentos utilizados para subsidiar algumas considerações feitas no trabalho, assim como documentos que foram utilizados na pesquisa: A) Proposta Teórico-Methodológica-Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Goiânia, da Sociedade Cidadão 2000; B) Atribuições do Conselho Tutelar da região; C) Ficha de Cadastro das Crianças e Adolescentes Matriculados no Nuec; e D) Cotidiano das Crianças / Atividades Realizadas.

- Apêndices – apresentam os documentos construídos, de acordo com a necessidade, para a realização desta pesquisa: A) Perfil das crianças (6 a 11 anos) que freqüentam o Nuec da Vila Mutirão; B) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; C) Desenhos familiares das crianças/adolescentes da pesquisa; e D) Modelo de Entrevista.

Em síntese, esta pesquisa pretende investigar a situação de vida das crianças de uma região pobre de Goiânia e compreender como se dá o seu processo de socialização, marcado pela exclusão/inclusão social.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO DE VIDA DAS CRIANÇAS PESQUISADAS: MARCAS DA POBREZA E DA EXCLUSÃO

Este capítulo visa apresentar o contexto socioeconômico de Goiânia, cidade onde esta pesquisa foi desenvolvida. Suas principais características e peculiaridades serão aqui enfatizadas, uma vez que a condição socioeconômica de uma população remete sempre à forma como se distribuem e vivem os que nela habitam. Em seguida apresentam-se o histórico e as principais características da Região Noroeste e da Sociedade Cidadão 2000, instituição a que se encontravam vinculadas as crianças participantes da pesquisa, bem como dos Núcleos Educacionais Comunitários, em especial o Nuec da Vila Mutirão.

Por esta razão, este capítulo está assim subdividido: O Contexto Socioeconômico do Município de Goiânia; A Região Noroeste; A Sociedade Cidadão 2000; Os Núcleos Educacionais Comunitários (Nuecs), e o Nuec da Vila Mutirão.

O contexto socioeconômico do município de Goiânia

De acordo com o censo de 2000 (Brasil, 2000), Goiânia, capital do estado de Goiás desde 1934, é uma das grandes cidades brasileiras, com uma população superior a um milhão de habitantes (1.093.007), apesar de ter sido planejada para abrigar não mais que cinqüenta mil habitantes.

De acordo com a Radiografia Sócio-Econômica do Município de Goiânia-Goiás – Seplam (Goiânia, 2002), a evolução histórica do espaço urbano da capital pode ser dividida em cinco fases.

A primeira abrange o período de 1933 a 1950, e envolve desde a construção da capital até a criação de um centro de decisões políticas e administrativas; a segunda abrange o período de 1950 a 1964, durante o qual se deu a ampliação do espaço urbano, em que os proprietários de terra procederam ao parcelamento de suas glebas de forma extensiva, beneficiando-se do capital social investido na primeira fase; a terceira cobre o período de 1964 a 1975, sendo esta a fase de

concentração de lugares no espaço urbano, a consolidação de Goiânia como pólo de desenvolvimento regional, período do crescimento da cidade rumo à direção ao sul, rumo ao município vizinho de Aparecida de Goiânia.

Já a quarta fase abrange o período de 1975 a 1992, quando se deu a expansão do espaço urbano da capital em conurbação com municípios vizinhos, fase da concentração de renda, da concentração geográfica de edifícios de apartamentos, da crise econômica dos anos 1980 e 1990 e do início da proliferação das áreas de posse, dos loteamentos clandestinos e dos condomínios fechados. Finalmente, a quinta fase, que vai do início de 1993 até 2004, quando se definiram alguns marcos em relação ao uso e à ocupação do solo, dentre eles a edição da lei de zoneamento; o assentamento popular para a população de baixa renda; a preocupação ambiental; e a implantação de um Banco de Lotes da Prefeitura, com base em um parcelamento desenvolvido na Região Noroeste da capital.

Em relação à *distribuição da população*,⁹ atualmente existe uma disparidade extremamente marcante no município de Goiânia, referente à predominância da ocupação da área urbana em detrimento da área rural – população urbana: 1.085.806 (99,3%); e população rural: 7.201 (0,7%). No que tange ao gênero, observa-se um número um pouco maior da população feminina em relação à masculina – população feminina: 571.952 (52,3%); e população masculina: 521.055 (47,7%).

Já em relação à *faixa etária*, verifica-se uma maior concentração da população de Goiânia nas faixas de idade superior a 10 anos¹⁰ (83,3%), num total equivalente a 911.064 habitantes, sendo que, destes, 867.412 (95%) são alfabetizados, o que aponta para um destacado índice de alfabetização, se considerados os índices apresentados por outros municípios brasileiros.

Em contrapartida, a população de Goiânia com idade inferior a 10 anos equivale a um total de 181.943 habitantes, o que representa 16,7% da população total. Um fato a ser também considerado diz respeito ao decréscimo da população correspondente a essa faixa etária, uma vez que, de acordo com o censo do IBGE de 1991, a população com idade inferior a 10 anos de idade totalizava, naquela época, 189.309 pessoas (20,5%) da população total, tendo havido, assim, em nove

⁹ Os dados estatísticos apresentados neste trabalho têm como referência o último censo do IBGE (Brasil, 2000).

anos, uma queda de 18,9% na população dessa faixa etária em relação à população geral de Goiânia em 2000.

Assim sendo, a distribuição da população de Goiânia por grupos de faixa etária em 2000 pode ser melhor compreendida a partir do Quadro 1.

Quadro 1 – Idade da população de Goiânia dividida por grupos

Grupo de idade (em anos)	Ano 2000	%
0 a 4	90.720	8,3
5 a 9	91.223	8,4
10 a 19	216.387	19,8
20 a 29	225.528	20,6
30 a 39	179.139	16,4
40 a 49	134.275	12,3
50 a 59	79.551	7,3
60 ou mais	76.184	6,9
Total	1.093.007	100,0

Fonte: Seplam (2003)

Embora os cortes de análise utilizados pelo IBGE dificultem a comparação por faixa etária da infância (0 a 11 anos) e adolescência (12 a 18 anos) definidas pelo ECA, é possível fazer algumas considerações mais gerais.

Agrupando a faixa etária de 0 a 9 anos obtém-se um total de 181.943 (16,7%) de crianças; na faixa etária correspondente a adolescência/juventude (10 a 19 anos), têm-se 216.387 (19,8%) pessoas; na faixa etária dos adultos (20 a 49 anos), 538.942 (49,3%) pessoas, e as pessoas com 50 anos ou mais perfazem um total de 155.735 (14,2%).

Dessa forma, a cidade é constituída por 49,3% de adultos (20 a 49 anos); 19,8% por adolescentes e jovens (10 a 19 anos); por 16,7% de crianças (0 a 9 anos); e por 14,2% de “idosos” (a partir de 50 anos).

Embora estes números não possam afirmar, nos estudos comparativos do censo demográfico, observa-se uma diminuição crescente do número de nascimentos (e da relação número de filhos por casal) e o aumento da população idosa.

¹⁰ A utilização da idade de 10 anos como marco para a população infantil nesta parte do trabalho refere-se à segmentação por faixa etária organizada pelo IBGE, que é a seguinte: 0 a 4 anos; 5 a 9 anos; 10 a 19 anos; 20 a 29 anos; 30 a 39 anos; 40 a 49 anos; 50 a 59 anos; e 60 anos ou mais.

Em Goiânia, a distribuição da *população* se dá por *regiões*.¹¹ Aqui também existem algumas regiões mais habitadas do que outras, o que pode ser explicado em função do período de existência de cada região específica, definido a partir da sua data de fundação, bem como em função do seu tamanho e do tipo de classificação de cada região segundo a Lei de Zoneamento do Município de Goiânia.¹²

Dentre todas as onze regiões de Goiânia, as mais populosas são a Sul, a Sudoeste e a Central, e as menos populosas são a Sudeste, a Mendanha e a Vale do Meia Ponte (Brasil, 2000).

Portanto, em 2000, a distribuição da população urbana do município de Goiânia apresentava-se conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição da população urbana do município de Goiânia por regiões – ano 2000.

Região	População	%
Central	145.960	13,0
Sul	165.287	15,0
Sudoeste	150.637	14,0
Oeste	65.355	6,0
Mendanha	56.393	5,0
Noroeste	111.389	10,0
Vale do Meia Ponte	52.640	5,0
Norte	63.840	6,0
Leste	106.966	10,0
Campinas	123.530	11,0
Sudeste	43.807	4,0
Total	1.085.806	100,0

Fonte: Seplam/ DPSE/ DVP (Goiânia, 2003)

Em relação à *distribuição de renda* no município de Goiânia em 2000, o Censo do IBGE informa que 92,5% da população declarava ter alguma fonte de renda, enquanto que 7,5 % declarava não ter. Portanto, a distribuição da renda na capital de Goiás se dava de maneira extremamente desigual, pois 44,2% da

¹¹ A divisão do município de Goiânia adotada neste trabalho se baseia no que foi definido pela Secretaria de Planejamento do Município (Seplam), que dividiu Goiânia em onze regiões: Região Central; Região Sul; Região Sudoeste; Região Oeste; Região Mendanha; Região Noroeste; Região Vale do Meia Ponte; Região Norte; Região Leste; Região Campinas e Região Sudeste.

¹² A Lei de Zoneamento de Goiânia (Lei Complementar nº 31, de 29 de dezembro de 1994, Goiânia, Seplam, 2000), definiu o mapeamento da capital em diversas zonas, de acordo com a principal característica e o interesse de cada região: Zonas de Especial Interesse Urbanístico Prioritária, Zonas de Proteção Ambiental, Zonas Especiais de Interesse Social, Zonas de Urbanização Prioritária etc.

população ganhava entre um e três salários mínimos e 6,6% ganhava mais de vinte salários mínimos, conforme indica o Quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição da renda da população de Goiânia por regiões em salários mínimos – ano 2000.

Salários Mínimos	Região	%
1 a 3	Noroeste	70,5
1 a 3	Mendanha	60,4
3 a 5	Vale do Meia Ponte	20,0
3 a 5	Oeste	18,6
5 a 10	Central	22,2
5 a 10	Campinas	20,8
10 a 15	Central	8,9
10 a 15	Sul	8,4
15 a 20	Central	8,9
15 a 20	Sul	8,4
Mais de 20	Central	17,0
Mais de 20	Sul	15,9

Fonte: Seplam/ DPSE/ DVP (Goiânia, 2003)

As duas regiões de Goiânia que reúnem o maior número de habitantes com renda superior a vinte salários mínimos são a Central e a Sul (17% e 15,9%, respectivamente), e as duas que abrigam o maior número de habitantes com renda entre um e três salários mínimos são as regiões Noroeste e Mendanha (70,5% e 60,4%, respectivamente).

Com relação à *educação*, pode-se dizer que a quase totalidade da população de Goiânia (1.093.007) é alfabetizada (93,6%), sendo que o maior índice foi registrado em duas regiões de maior renda e populosas de Goiânia: a Central, com 97,3%, e a Sul, com 96,3%. Já o menor índice de alfabetização ocorre na região de menor renda, a Noroeste (86,6%).

Existem em Goiânia, segundo o censo do IBGE (2000), 665 escolas distribuídas entre todas as onze regiões da cidade, classificadas conforme o vínculo em municipais, estaduais, particulares e conveniadas (com o município ou com o estado).

Observando-se a distribuição dessas escolas pelas regiões de Goiânia, constata-se que as duas regiões que possuem o maior número de escolas são a Central, com 141 escolas (21,2%), e a Sul, com 120 escolas (18,0%). Já as regiões que possuem menos escolas são a Mendanha, com 25 (3,7%), e a Sudeste, com

32 escolas (4,8%). A região Sudoeste, apesar de ser então a segunda mais populosa de Goiânia, possui apenas 52 escolas (7,8%).

Em relação à *habitação e ao saneamento*, pode-se dizer que em Goiânia existem três tipos de domicílios particulares e permanentes: domicílios tipo casa (80,7%), domicílios tipo apartamento (15,1%) e domicílios tipo cômodo (4,2%).

A maior parte da população de Goiânia mora em domicílios particulares permanentes próprios (64,2%). As duas regiões que então mais possuem pessoas morando nesse tipo de domicílio são: a Noroeste, onde 76,7% dos moradores têm casa própria, e a Oeste, onde esse número chega a 72,6%. Outra parcela da população de Goiânia mora em domicílios particulares permanentes alugados (25,2%), sendo Campinas a região onde se concentra a maior parte dela (37,5%), seguida pela região Central, onde 32,7% dos moradores vivem nas mesmas condições. Finalmente, convém ressaltar que 11,7% da população de Goiânia mora em domicílios particulares permanentes cedidos, sendo que a maior parte (15,1%) encontra-se na região Mendanha, e 14,7%, na região Leste.

Quanto ao abastecimento de água dos domicílios de Goiânia, 88,8% são feitos pela rede geral de água, enquanto que 11,8% por água de poço ou nascente. Em relação ao esgoto sanitário, 75,3% dos domicílios da capital possuem rede geral de esgoto; 17,9%, fossa rudimentar; 5,3%, fossa séptica e 0,1%, vala.

* * * * *

Como se vê, Goiânia é uma cidade populosa e jovem (sua população com idade superior a 60 anos não chega a 7%), com grande concentração de domicílios na zona urbana, sendo que a maior parte de sua população (76,4%) se concentra na faixa etária entre 10 e 59 anos de idade, ou seja, a grande maioria da população de Goiânia é então constituída por pessoas que, provavelmente, participam do mercado de trabalho.

Goiânia foi dividida em onze regiões, umas mais populosas que outras; a distribuição da renda dá-se de maneira extremamente desigual, tanto que nela ainda se verifica uma histórica concentração de renda numa pequena parcela da população. Ainda que, em 2000, tenha sido alto o seu índice de alfabetização

(93,6%), em 2001, segundo dados do IBGE, apenas 3,9% da sua população estava matriculada em instituições de ensino superior. Grande parte da população (64,2%) possui domicílio próprio, e, paradoxalmente, a sua região com maior população que possui domicílio próprio é também a de menor renda, a Região Noroeste. Esse fato pode ser explicado pela existência de incentivos governamentais que facilitaram a compra de casas naquela região, com o fim de torná-la habitada. Em termos de saneamento básico, 88,8% dos domicílios de Goiânia são abastecidos pela rede geral de água e 75,3% possuem rede geral de esgoto. Todas as regiões da capital possuem escolas e postos de saúde, assim como distritos policiais.

Observa-se também uma certa organização do município de Goiânia em termos da distribuição, por regiões, dos serviços prestados. Porém, a elevação dos índices de violência diz respeito a uma realidade que precisa ser melhor contemplada em termos de políticas públicas tanto na área jurídica quanto na área da educação, da segurança, da saúde e do transporte coletivo, dentre tantas outras.

A título de esclarecimento, convém lembrar que existem atualmente, em Goiânia, 178 áreas de posse urbana cadastradas e 70 loteamentos clandestinos localizados em áreas urbana, de expansão urbana e área rural. Nesse caso, existe um quantitativo de aproximadamente 25.000 lotes ocupados por uma população estimada em 97.500 pessoas. Isso significa dizer que, hoje, cerca de 8,20% da população de Goiânia vive de forma irregular (Goiânia, 2002a).

Se, comparativamente, Goiânia, diante de outros municípios brasileiros, expressa indicadores importantes de qualidade de vida, no seu interior se fazem presentes as dimensões de exclusão/inclusão social que marcam a sociedade brasileira.

O estudo Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Goiânia, elaborado pela Fumdec (Goiânia, 2004),¹³ representa o esforço teórico-metodológico e o compromisso político de conhecer a cidade “por dentro” e de dar visibilidade às suas necessidades socioeconômicas.

Embora no conjunto, como foi dito anteriormente, Goiânia apresente “bons” indicadores socioeconômicos, eles não podem ser olhados isoladamente, pois os

¹³ Para uma melhor compreensão do percurso metodológico empreendido na construção do “Mapa”, indica-se a sua leitura.

resultados obtidos a partir do cálculo dos índices de exclusão social apontam a presença de 37 dos 63 distritos censitários em situação de exclusão social. Em termos populacionais, os resultados mostram um total de 539 mil habitantes residindo em distritos excluídos de Goiânia. Este número representa 53% de todos os habitantes da cidade. (Goiânia, 2004, p.44)

Esse processo de exclusão/inclusão pode ser exemplificado da seguinte forma: em Goiânia, 22% da população, ou 242 mil pessoas, de uma população que já se aproxima de 1,1 milhão de habitantes, ganha menos de dois a três salários mínimos. Nos bairros mais ricos, como Setor Oeste, 40,9% dos chefes de família recebem mais de vinte salários mínimos (R\$ 5,2 mil), enquanto, no Bairro São Domingos (Região Noroeste), 0,09% têm renda superior a vinte salários mínimos e 12,3% não contam com nenhum rendimento.

Os distritos censitários 54 (Mutirão e Curitiba),¹⁴ 55 (São Domingos)¹⁵ e 56 (Finsocial),¹⁶ que correspondem à Região Noroeste, obtiveram, numa pontuação de -1 a 1, as seguintes notas: 54 (-0,54), 55 (-0,82) e 56 (0,54), que expressam a grande exclusão vivida por esta população, como se verá na seqüência.

A Região Noroeste

A Região Noroeste foi escolhida para a realização dessa pesquisa porque é ela a região de Goiânia que, de acordo com o censo de 2000, possui a maior parcela da população concentrada na menor faixa de renda (de um a três salários mínimos).

Goiânia registra em sua história de ocupação do solo inúmeras situações provocadas pela invasão de terras por parcelas da população excluída. Essa foi a alternativa que muitas famílias encontraram para resolver seu problema de moradia. Segundo dados da Prefeitura, nos anos 80, quando Goiânia contava com cerca de 700 mil habitantes, aproximadamente 200 mil deles eram “invasores”.

¹⁴ Constituído pelos seguintes bairros: Curitiba, Mutirão I, Liberdade, Fortaleza, Helou, Prive Norte, Novo Planalto, Jardim das Hortências, Vista Bela, Colorado, Colorado Sul e Mansões Rosa de Ouro.

¹⁵ Constituído pelos seguintes bairros: São Domingos, São Carlos, Boa Vista e Bairro Floresta.

¹⁶ Constituído pelos seguintes bairros: Finsocial, Estrela Dalva, Morada do Sol, Paraguaçu, Recanto do Bosque, Alto do Vale, Barravento, Fonte Nova, Parque Tremendão, Belvedere, Maria Lourença e Recreio Panorama.

De acordo com Moysés (1996), as áreas invadidas, públicas ou particulares, eram ocupadas por grande leva de migrantes que, desde os anos 60, vêm procurando a capital em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Dessa forma, ao longo do tempo, definiu-se um quadro grave para a cidade de Goiânia, onde eram precárias as oportunidades estáveis de emprego e onde grande parcela da população estava condenada à situação de extrema pobreza. Aqui, as invasões ocorreram inicialmente na Região Noroeste, em áreas de propriedade da antiga Rede Ferroviária Centro-Oeste e, posteriormente, em localidades do Setor Universitário.

Segundo a própria Seplam (Goiânia, 2002b), essas invasões, ou “áreas de posse” como são conhecidas em Goiânia, deram-se, num primeiro momento, de forma desorganizada e espontânea. Mas, a partir de 1979 (com a ocupação da Fazenda Caveirinhas, que originou o Jardim Nova Esperança), elas se deram de modo mais planejado, denotando um maior nível de organização do movimento de posseiros na capital.

A partir de 1981, o poder público estadual patrocinou diversos assentamentos populares situados na zona rural, fora do perímetro de expansão urbana do município e localizados em áreas de vegetação nativa, consideradas como áreas de preservação ambiental. Ou seja, foi a partir de uma política extremamente populista que várias famílias se assentaram na Região Noroeste. Faz-se importante aqui esclarecer que aquela região originou-se a partir da quarta fase de ocupação do solo verificada no município de Goiânia, o que abrange o período que vai de 1975 até 1992, um período marcado pelo início da proliferação das áreas de posse, dos loteamentos clandestinos e dos condomínios fechados em Goiânia.

O processo de urbanização da Região Noroeste iniciou-se com a ocupação de terras que resultou na implantação e na consolidação do Jardim Nova Esperança e, posteriormente, iniciou-se o lançamento dos loteamentos Vila Finsocial, em 1981, Vila Mutirão, em 1983, e Jardim Curitiba, a terceira etapa da ocupação desta região.

A seguir, será feita uma síntese dos dados e informações específicas sobre a demografia, renda familiar, educação, habitação e saneamento da Região Noroeste, de acordo com a Seplam (Goiânia, 2002b).

Quanto à *demografia*, possui uma população urbana de 111.389 habitantes, equivalente a 10% da população de Goiânia, das quais 49,8% são do sexo

masculino e 50,2% do sexo feminino. A maior parte de sua população é de jovens, uma vez que 68,4% dela se encontram na faixa etária de até 29 anos, e apenas 3,9% contavam possuir 60 anos ou mais (Quadro 4).

Quadro 4 – Distribuição da população da Região Noroeste por faixa etária.

Faixa etária	%
Até 9 anos	22,5%
10 a 19	24,8%
20 a 29	21,1%
30 a 39	16,4%
40 a 49	9,8%
50 a 59	5,0%
60 ou mais	3,9%
Total	100,0%

Quanto à *renda*, a Região Noroeste é a de menor poder aquisitivo do município de Goiânia, sendo que 89,9% dos seus habitantes declararam ter alguma fonte de renda, enquanto que 10,1% declararam não ter. Considerando a população com renda, pode-se dizer que a grande maioria (70,5%) vive com uma renda mensal entre um a três salários mínimos, e o restante (29,5%) da população divide-se conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Renda mensal de responsáveis por domicílios na Região Noroeste

Salários mínimos	%
1,2 a 3	70,5
3 a 5	13,4
5 a 10	5,4
10 a 15	0,2
15 a 20	0,2
Mais de 20	0,2
Total	89,9

Quanto à *educação*, em relação ao nível de escolaridade, o índice de alfabetização da Região Noroeste é de 86,6%. Existem 55 escolas, das quais, 16 municipais; 13 estaduais; 16 particulares; 9 conveniadas com o município e 1 conveniada com o estado. Juntas, elas possuem 31.889 alunos matriculados. Como o total de alunos matriculados residentes naquela região é igual a 33.272, conclui-se que a maior parte dos alunos matriculados da região estuda em escolas nela localizadas.

Quanto à *habitação e saneamento*, a Região Noroeste possui 30.199 domicílios, dos quais 99,4% são particulares permanentes e 0,6%, particulares improvisados. Pelo fato de a população da região ser igual a 111.389 habitantes, pode-se concluir que, em média, moram quatro pessoas em cada domicílio. A maior parte desses domicílios é do tipo casa (98,0%), sendo que o restante divide-se em tipo cômodo (2,0%) e tipo apartamento (0,1%).

O fato de o povoamento da Região Noroeste ter-se dado a partir de invasões e de incentivos do governo estadual contribuiu para que grande parte da sua população possua domicílio próprio (76,7%). Assinale-se que essa região de Goiânia é a que mais habitantes possui nessa situação. Os demais moram de aluguel (12,1%), em domicílios cedidos (9,2%), ou de forma irregular (2%).

Em relação ao saneamento, 83,4% dos domicílios da Região Noroeste são abastecidos pela rede geral de água, enquanto que 11,6% se abastecem de água de poço ou de nascente. Já 81,8% dos domicílios da região têm fossa rudimentar como alternativa para o esgotamento sanitário, outros 14,1% possuem fossa séptica, 1,0% está ligado à rede geral de esgoto e 0,4% lança o esgoto sanitário em valas. Nessa questão do esgotamento sanitário, a Região Noroeste destoa do restante da cidade, uma vez que 75,3% dos domicílios de Goiânia estão ligados à rede geral de esgoto.

Como se viu até aqui, a história da ocupação da Região Noroeste se iniciou quando as regiões centrais de Goiânia se encontravam extremamente povoadas, em contraste com as mais periféricas. Atualmente, a Região Noroeste é a quinta mais habitada da capital, e por uma população jovem. Acrescente-se que grande parte de seus habitantes possui casa própria, ainda que sua renda familiar seja baixa. O número de escolas disponíveis para aquela população é pequeno, se comparado com o referente às demais regiões de Goiânia, quando confrontados com os respectivos números de habitantes. Além disso, a quantidade de alunos matriculados em escolas da região também é baixo, tendo em vista o número de habitantes e sua faixa etária predominante.

Essas informações anteriores são corroboradas pelo Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Goiânia, utilizando-se os parâmetros “autonomia” (renda), “qualidade de vida” (serviços de esgoto, água tratada, existência de banheiro em casa, número de pessoas por residência e coleta de lixo), “desenvolvimento humano” (grau de escolaridade) e “equidade” (situação da mulher no contexto da sociedade).

A título de ilustração, será apresentada, na seqüência, uma síntese desses indicadores referentes aos distritos censitários 54 (Mutirão e Curitiba), 55 (São Domingos) e 56 (Finsocial):

- *os indicadores de autonomia* – o distrito 56 apresenta o maior número de chefes de família abaixo da linha da pobreza (sem rendimento) e o maior índice de chefes de família com rendimento maior que dois a três salários mínimos. O distrito 54 apresenta o maior índice de chefes de família na linha da pobreza (até dois salários mínimos);

- *qualidade de vida* – em uma escala de -1 a +1, os distritos obtiveram as seguintes notas: distrito 55, -0,33; distrito 54, -0,32, e o distrito 56, -0,2. Estes números indicam, para além da situação de exclusão social de tais distritos, a baixa qualidade e o difícil acesso dessa população no que se refere à preservação do homem, da natureza e do meio ambiente;

- *desenvolvimento humano* – em uma escala de -1 a +1, os distritos obtiveram as seguintes notas: distrito 55, -1; distrito 56, -0,8, e o distrito 54, -0,77. Ou seja, ficaram pessimamente classificados. O distrito 54 obteve o maior número de chefes de família não-alfabetizados ou com menos de um ano de estudo; o maior número de população juvenil não-alfabetizada (15 a 19 anos); o maior número de população adulta não alfabetizada (20 anos acima); e o maior número de população (total) não-alfabetizada. O distrito 55 obteve o maior número de população infantil não-alfabetizada (6 a 9 anos). O distrito 56 obteve o maior número de chefes de família com um a três anos de estudo;

- *eqüidade* – este indicador tenta medir as possibilidades de construção de uma situação de redução gradativa da desigualdade, sem discriminação e sem segregação entre as pessoas que vivem em Goiânia. Em uma escala de -1 a +1, os distritos obtiveram as seguintes notas: distrito 56, -0,51; distrito 55, -0,37; e o distrito 54, -0,15.

Neste indicador vale a pena apresentar ainda os dados referentes à “*concentração de mulheres chefes de família*” – em uma escala de -1 a +1, os distritos obtiveram as seguintes notas: distrito 56, -0,42; distrito 55, -0,12; e o distrito 54, -0,88. Estes dados expressam o grande número de famílias (um total de 104.528 pessoas) em que as mulheres são as únicas responsáveis pela manutenção financeira familiar. É sabido que, nesse desenho familiar, a renda é extremamente

pequena e que essa realidade provoca impactos principalmente na vida das crianças.

Embora o Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Goiânia não apresente dados detalhados que tenham como recorte a infância, sabe-se que são as crianças, pela sua peculiar posição dentro das famílias (muitas vezes atravessada por questões de poder e gênero sobre as crianças), que sofrem os maiores impactos da pobreza. E dentro deste universo populacional 22,5% são crianças de 0 a 9 anos de idade, o que dá uma dimensão das necessidades que se fazem presentes no seu contexto de vida.

Diante do baixo poder aquisitivo da população da Região Noroeste, esta conta com instituições estaduais e municipais, que objetivam oferecer-lhe serviços referentes à área da saúde e assistencial.

A Sociedade Cidadão 2000 é uma das instituições que, atualmente, desenvolvem ações de vários tipos junto à comunidade da Região Noroeste, grande parte dela composta por crianças e adolescentes (47,3%) com idade entre 0 a 19 anos, ou seja, muitos dos que ali moram encontram-se em fase de pleno desenvolvimento biopsicossocial.

A Sociedade Cidadão 2000

No Brasil, a história da luta por direitos da criança e do adolescente é marcada por derrotas e avanços, sobretudo se for analisado o ponto de vista do tratamento e do modo de vida das crianças de camadas populares desde a constituição do país em 1500. A exclusão social, o trabalho infantil, a violência física, sexual e psicológica, a negligência e os maus-tratos, bem como a supressão da infância são temas complexos e diversificados que permeiam as discussões acerca desse segmento e que se encontram longe de ser esgotadas no país.

Em termos de proteção jurídica da infância e da adolescência, constata-se que, somente em 1927, foi estabelecida uma lei de “proteção” às crianças e adolescentes – o Código de Menores –, um instrumento resultante da aliança entre a Justiça e a Assistência, conforme Rizzini (1997, p. 207). Naquele momento, aquele código atendia aos anseios da sociedade, que demandava uma forma de contenção dos “menores criminosos” e prestava algum tipo de assistência aos “menores abandonados”. Consubstanciavam-se assim políticas direcionadas aos menos

favorecidos economicamente e inseridas “na lógica do modelo filantrópico, que visava o saneamento moral da sociedade a incidir sobre o pobre”, políticas que, portanto, refletiam o momento vivido pelo Brasil durante as primeiras décadas da República.

Entretanto, a busca pelos direitos da criança e do adolescente no Brasil não se acabou aí. Na verdade o Código de Menores era apenas uma das partes de um longo processo que se encontrava em construção. Décadas depois, surgiu outro marco, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei federal promulgada em 13 de julho de 1990 sob o nº 8.069. Dessa forma, da luta de milhares de brasileiros consolidaram-se não apenas os anseios populares quanto ao beneficiamento da população infanto-juvenil deste país, mas, principalmente, deu-se o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direito.

Apesar da importância do ECA, pode-se dizer que este ainda não é totalmente respeitado e aplicado, e muitos avanços com relação a essa lei estão ainda por ser contemplados.

Mas, uma das grandes conquistas por ele proporcionadas foi a criação dos Conselhos Tutelares, cujo objetivo geral é, de acordo com o seu Regimento Interno (art. 3º), “zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, previstos em lei, exercendo as atribuições contidas neste Regimento Interno em conformidade com a Lei 8.069/90”.

Os Conselhos Tutelares desempenham, portanto, ações relacionadas a crianças e adolescentes, pais ou responsáveis, entidades de atendimento, Ministério Público e autoridades judiciárias, ao mesmo tempo que assessoram o Poder Executivo na elaboração de propostas orçamentárias para programas de atendimento a crianças e adolescentes. As principais atribuições de tais Conselhos com relação à criança e ao adolescente giram em torno do atendimento aos que tiveram seus direitos violados e do recebimento de comunicações desses fatos, tomando sempre as providências cabíveis (Anexo B).

A partir do vigor e da força da Lei 8.069/90, as instâncias governamentais, tanto federais quanto estaduais e municipais, iniciaram uma nova etapa de organização. Implementaram-se novas políticas públicas voltadas para o atendimento e a proteção integral de crianças e adolescentes, tal como se verificou no município de Goiânia, a partir da Lei Municipal n. 6.966, de 12 de junho de 1991,

que reorganiza as ações do município em relação ao atendimento do segmento infanto-juvenil.

A partir de 1990, várias instituições governamentais e não-governamentais foram criadas com o objetivo de assistir crianças e adolescentes tanto no âmbito preventivo como no de assistência integral.

Uma dessas instituições é a Sociedade Cidadão 2000, criada em 30 de julho de 1993 como uma das respostas ao estabelecimento de uma nova concepção de atendimento a crianças e adolescentes no município de Goiânia. A Sociedade Cidadão 2000 é uma ONG conveniada com a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec), que, em sua metodologia de trabalho, respeita os princípios de cidadania consagrados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esta nova concepção, de acordo com Sousa (1996, p. 19), exige que a ação social do município

(a) seja pensada dentro de uma Política Integrada de Atendimento à criança e ao adolescente; (b) garanta a convergência entre as necessidades da população e as ações públicas e (c) articule o processo de construção da cidadania e garanta os direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Sociedade Cidadão 2000 realiza seu trabalho orientado por três grandes coordenações, que desenvolvem ações preventivas tanto de inserção de adolescentes no mercado de trabalho quanto de proteção integral de crianças e adolescentes em situação de rua.

Essas três grandes coordenações da Sociedade Cidadão 2000 são as seguintes: 1) *Coordenação de Educação Comunitária (CEC)*, que realiza trabalho de prevenção e atua como referência para os Núcleos de Educação Comunitária (Nuecs) – unidades que atendem a crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 a 16 anos provindas de famílias que recebem até cinco salários mínimos; 2) *Coordenação de Proteção Integral (CPI)*, que é responsável pelo atendimento socioeducativo de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal e de suas famílias, com o apoio e a participação da comunidade, dos setores de saúde, educação, cultura, esporte e lazer e demais parceiros que atuam na defesa

da criança e do adolescente; 3) *Coordenação do Adolescente Trabalhador (CAT)*, que encaminha o adolescente aprendiz, a partir dos 14 anos de idade, para o mercado de trabalho.

Com a finalidade de assegurar a realização de suas principais ações vinculadas às suas três grandes áreas de atuação (prevenção, encaminhamento para o mercado de trabalho e proteção integral), a Sociedade Cidadão 2000 se orienta por algumas diretrizes de trabalho reunidas num documento editado em 2001 e intitulado *Proposta Teórico-Metodológica-Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Goiânia* (Anexo A). De forma sintética, esse documento traz em seu bojo questões que buscam (1) desenvolver programas e projetos destinados ao atendimento integral da criança e do adolescente; (2) propiciar atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social; (3) fortalecer o núcleo familiar mediante a conjunção de esforços com a comunidade; (4) promover capacitação dos recursos humanos que prestam serviço à instituição; e (5) intercambiar-se com instituições de ensino e pesquisa que possam promover a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido junto a crianças e adolescentes em Goiânia.

Nessa mesma *Proposta Teórico-Metodológica* está definido que a Sociedade Cidadão 2000 trabalha com educação não-formal, sendo sua meta a inclusão social e sua base de princípios a concepção de educação popular. Tudo se faz tanto para que o trabalho de educação preventiva evite que crianças e adolescentes evadam das escolas e dos seus lares para viver à beira da marginalidade, como para que o trabalho de proteção integral reverta as condições de exclusão social das crianças e dos adolescentes que se encontram em situação de rua, respeitando sua condição de cidadãos.

Em função da realização do trabalho preventivo, desenvolveu-se na Sociedade Cidadão 2000 uma proposta de ação que deveria contar com participação efetiva da família e da comunidade para que se assegurasse a permanência de crianças e adolescentes nos bairros de origem, impedindo que eles buscassem nas ruas sua sobrevivência. A CEC é, portanto, a unidade da Sociedade Cidadão 2000 que trabalha com o objetivo de garantir a implantação e a implementação dessas ações (Sociedade Cidadão 2000, 2001).

Daí resultaram os núcleos para os quais convergem as atenções concedidas àquela clientela alvo e à comunidade em geral, tornando possível a formação de

grupos de crianças e adolescentes por região de atendimento. Esses são, portanto, os Núcleos Educacionais Comunitários (Nuecs), estruturas instaladas estrategicamente em regiões de grande densidade demográfica de bairros periféricos de Goiânia.

Núcleos Educacionais Comunitários (Nuecs)

Os Nuecs surgiram no final de 1993 com o objetivo específico de atender à demanda de bairros situados em regiões periféricas de Goiânia, para evitar que suas crianças e adolescentes ficassem desassistidas e viessem a habitar as ruas do centro da cidade (Sociedade Cidadão 2000, 2001).

De início, os Nuecs atendiam a crianças e adolescentes com idade entre 7 e 14 anos, pois entendia-se que a criança com menos de 7 anos, caso necessitasse do apoio de alguma instituição, estaria amparada pelo serviço das creches, além do que, nessa época, o adolescente, aos 14 anos de idade, já podia ser encaminhado para o mercado de trabalho. Atualmente, aquelas unidades atendem a crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 16 anos de idade, pela necessidade de sua adequação às necessidades reais da população.

Em junho de 2003, existiam 15 Nuecs, que, juntos, estavam atendendo a um total de aproximadamente 2.600 crianças e adolescentes. Esses Nuecs estão assim distribuídos por regiões e bairros de Goiânia: 1) *Região Noroeste* – Jardim Curitiba IV, Vila Mutirão, Bairro Floresta, Lar Fabiano de Cristo, Conjunto Vera Cruz II, Vila João Vaz, e Vila Finsocial; 2) *Região Leste* – Vila Pedroso, Jardim Novo Mundo e Recanto das Minas Gerais; 3) *Região Sul* – Vila Redenção e Parque Atheneu; 4) *Região Oeste* - Vila União; 5) *Região Central* – Criméia Leste; e 6) *Região Norte* – Jardim Guanabara.

O público-alvo dos Nuecs são, portanto, crianças e adolescentes provenientes de famílias das camadas populares, com renda mensal entre um e cinco salários mínimos, grande parte das quais ficariam muitas vezes sozinhas em casa no período em que seus pais se encontram no trabalho. De acordo com a já citada *Proposta Teórico-Methodológica-Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Goiânia* (Sociedade Cidadão 2000, 2001), cada Nuec oferece atividades de acompanhamento escolar; lúdicas/recreativas; esportivas; de lazer e

educativas. O trabalho dos Nuecs envolve: (1) integração com as famílias; (2) articulação com as escolas; (3) formação permanente dos trabalhadores; (4) articulação com outros equipamentos sociais (Conselhos, Igrejas, Associações etc.); (5) articulação com unidades de profissionalização; e (6) articulação com políticas básicas de saúde, cultura, esporte e lazer, meio ambiente etc. Vale ressaltar que, na prática, é possível perceber que os Nuecs valorizam sobremaneira a participação da família na vida das crianças e adolescentes, entendendo que um relacionamento familiar próximo e saudável é a base de todo o crescimento e desenvolvimento das crianças. Por essa razão, a presença da família é sempre estimulada mediante reuniões de pais, momentos de discussão e atividades festivas oferecidas à comunidade com o intuito de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por cada unidade.

Os princípios metodológicos que orientam as ações dos Nuecs são os mesmos para todas as unidades, porém consideram-se as especificidades de cada um, tendo em vista que se encontram distribuídos por regiões distintas e atendem a comunidades diferentes. Assim, cada Nuec, partindo das diretrizes gerais de funcionamento, promove uma adequação de suas ações à realidade e às necessidades prioritárias do seu público-alvo.

A seguir será apresentado o Nuec da Vila Mutirão, local onde as crianças pesquisadas passam meio período do seu dia, portanto um importante espaço de socialização para as crianças pesquisadas.

O Nuec da Vila Mutirão

A Vila Mutirão é um bairro situado na Região Noroeste de Goiânia e, de acordo com Moysés (1996), foi esse o segundo loteamento lançado mediante iniciativa do poder público. Sua área antes pertencia à Fazenda Caveiras, que foi desapropriada pela Empresa Estadual de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico-Social (Emcidec), órgão estadual que executou as três etapas de implantação orientadas pelo governador da época, Iris Rezende Machado (PMDB), que emergiu nacionalmente durante o movimento de redemocratização do país defendendo uma política de forte viés populista.

A primeira etapa de construção desse bairro se deu em 17 de outubro de 1983 e objetivou resolver o problema de muitas famílias que moravam em condições

subumanas, à margem de córregos, em áreas de risco e invasões. Durante um único dia e com a participação da população que se beneficiaria do empreendimento, algo em torno de vinte mil pessoas, foram construídas, em sistema de mutirão, cerca de mil casas.

Como o objetivo de construção dessas casas era atender, da forma mais breve e urgente possível, o anseio dessa população, foram construídas casas em série, com a mobilização do máximo de mão-de-obra num mínimo de tempo possível, incorporando-se, assim, a população beneficiada no projeto.

Para a construção das casas padronizadas, foram utilizados concreto em substituição da alvenaria e aço no lugar da madeira. Cada casa corresponde a uma área de, aproximadamente, 29 metros quadrados em lajes pré-moldadas de concreto, com quarto, sala, cozinha e um banheiro externo.

Em termos de urbanização, a Vila Mutirão, 21 anos após sua criação, dispõe de ruas pavimentadas, energia elétrica, linha de ônibus, redes de telefonia e de água tratada e serviço de recolhimento de lixo. Em relação a equipamentos sociais, possui um Nuec, escolas, distritos policiais, creches, casa de idosos, igrejas, associação de moradores, postos de saúde etc.

Segundo o censo de 2000, a população da Vila Mutirão é de 5.037 habitantes, sendo que, deste total, 2.109 (41,8%) encontram-se na faixa etária de 0 a 19 anos. Tendo em vista a existência dessa população jovem no bairro, vários projetos municipais e estaduais foram direcionados para o desenvolvimento de trabalhos junto a ela.

De acordo com a Sociedade Cidadão 2000 (2002), o Nuec da Vila Mutirão foi criado no dia 11 de novembro de 1993, a partir de uma reunião da Sociedade Cidadão 2000 com o Orçamento Participativo, realizada com o intuito de levar para aquele bairro políticas públicas que atendessem a suas crianças e adolescentes.

Uma unidade da Igreja Católica, instalada naquele bairro, e representada pela pessoa do padre Luís Shiavo, ofereceu o espaço físico necessário, um local que já contava com uma estrutura montada para receber a comunidade, e ali desenvolver determinadas atividades. Além de se responsabilizar pelo espaço físico, a Igreja Católica responsabilizou-se também por 50% dos gastos com eventuais reformas e adequações da estrutura física que oferecera.

Efetivou-se, assim, uma parceria entre a Igreja e a Sociedade Cidadão 2000 – a primeira, entrando com o espaço físico, e a segunda, com os recursos humanos e os equipamentos necessários para o início dos trabalhos naquela unidade.

O Nuec da Vila Mutirão funciona em dois turnos (matutino e vespertino), uma vez que atende a crianças e adolescentes em períodos diferentes dos de suas aulas na escola. Todas as 203 crianças atendidas por tal unidade em 2003 freqüentavam a escola, pré-requisito básico para ali conseguirem vaga, pois entende-se que toda criança e adolescente com idade entre 6 e 16 anos deve estar na escola.

A meta de atendimento dessa unidade é de 240 crianças e adolescentes (Sociedade Cidadão 2000, 2001), entretanto, no início da pesquisa de campo (abril de 2003), havia 203 crianças e adolescentes matriculados, a saber: 106 freqüentavam o período matutino e 97 o período vespertino. Dessas, 163 eram crianças de 5 a 11 anos (88 do sexo masculino e 75 do sexo feminino); e 40 eram adolescentes de 12 a 14 anos (20 do sexo masculino e 20 do sexo feminino). Segundo a coordenadora do Nuec,¹⁷ a meta de atendimento é definida de acordo com a capacidade do espaço físico da unidade, e que existe uma lista de espera bem extensa de crianças que aguardam vaga para se matricularem na instituição.

Os espaços criados em cada Nuec para receber as crianças e os adolescentes são chamados de oficinas e são divididos de acordo com a idade e a série escolar dessas mesmas crianças. As oficinas estão assim denominadas: Artes, Trabalhos Manuais, Jardinagem e Horticultura. Na unidade da Vila Mutirão existe uma horta cultivada pelos adolescentes, a partir da divisão de tarefas e atividades em função da idade, sendo seus produtos consumidos na própria unidade.

O Nuec da Vila Mutirão conta com um total de 29 servidores, desempenhando diferentes funções (educadores, serviços gerais, merendeiros, vigias, pedagogos e coordenador). Faz parte da política da Sociedade Cidadão 2000 contratar para trabalhar em Nuecs preferencialmente as pessoas que morem no bairro ou nas proximidades em que a unidade estiver instalada, mediante a justificativa de que elas teriam mais interesse na implementação das ações relativas ao atendimento das crianças e dos adolescentes do próprio bairro.

¹⁷ A coordenadora do Nuec foi entrevistada para complementar as informações obtidas sobre a Sociedade Cidadão 2000, o Nuec da Vila Mutirão, e a própria Região Noroeste, uma vez que é moradora da Vila Mutirão desde sua inauguração.

* * * * *

Diante da realidade vivida pela população de Goiânia, em meio a questões de desigualdade social e econômica, evidencia-se a importância de iniciativas vinculadas a políticas públicas que visem atender às necessidades dessa mesma população, e lhes oferecer assistência. Entretanto, não obstante o esforço realizado por diversos segmentos da sociedade, verifica-se que há nas áreas da infância e adolescência uma demanda reprimida e que deveria ser melhor assistida e valorizada. Somente se se cuidar de crianças e jovens, inclusive mediante investimentos na área da educação, saúde, esporte e lazer dentre tantas outras, eles serão melhor incluídos na sociedade, participando com chances mais homogêneas no mercado de trabalho. Assim a história da infância das camadas populares teria não só um colorido diferente, mas a chance de escrever a sua própria história e participar dela como sujeitos.

No próximo capítulo serão apresentados o perfil, os desenhos familiares e o cotidiano das crianças pesquisadas e que habitam uma das regiões mais excluídas de Goiânia, a Região Noroeste, e que estavam, em 2003, sendo atendidas por um programa da Sociedade Cidadão 2000.

CAPÍTULO 2

OS DESENHOS FAMILIARES, O PERFIL E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

Neste capítulo serão apresentadas as informações coletadas sobre as crianças e suas famílias, a partir das fichas de cadastro que todas preenchem ao serem matriculadas na instituição (Anexo C). Vale assinalar que essas fichas são atualizadas semestralmente. Apresentam-se também as informações obtidas com as próprias crianças, por meio dos questionários respondidos por elas (Apêndice A). Com isso constrói-se um perfil geral dessas crianças, tendo em vista sua vida, para, por meio das entrevistas, posteriormente aprofundar essa análise.

Aplicaram-se os questionários em 81 crianças, o que equivale a 50% das crianças matriculadas na unidade com idade entre 6 e 11 anos. Dos questionários, 44 foram utilizados no turno matutino e 37 no turno vespertino, abarcando 42 crianças (51,9%) do sexo masculino e 39 (48,1%) do sexo feminino.

Os desenhos familiares¹⁸

Antes de se apresentar os desenhos familiares propriamente ditos, trata-se dos dados socioeconômicos das famílias das 203 crianças e adolescentes matriculadas no Nuec no período da pesquisa (entre os meses de março e junho de 2003).

Em relação à *condição de moradia*, 135 (66,5%) das crianças e adolescentes do Nuec possuem casa própria. Conforme colocado anteriormente, nessa região, houve um incentivo do governo estadual na década de 1980, mediante cessão de casas próprias à população de baixa renda, com o intuito de habitar a região Noroeste de Goiânia, uma das mais distantes do centro da cidade.

¹⁸ O termo *desenhos familiares* foi utilizado por Sousa e Rizzini (2001) como uma forma de categorizar as diferentes famílias localizadas na pesquisa “Criando os filhos; a família goianiense e os elos parentais”, sem, no entanto, estabelecer algum critério de valor. Assim, todos os desenhos são vistos aqui como legítimos, sendo apenas uma forma singular de expressar as dimensões particulares e universais que constituem a instituição familiar.

Portanto, todas essas casas oferecem condições mínimas de moradia, como água encanada para consumo, luz elétrica, construção de concreto, lixo doméstico recolhido pela prefeitura e fossa como destino dos dejetos humanos. O restante das crianças/adolescentes não possui casa própria – trinta e sete delas (18,2%) moram em casas alugadas e trinta e uma (15,3%) em casas cedidas.

Com relação à *renda* familiar, cento e oitenta (88,7%) dessas crianças e adolescentes se situam entre um a três salários mínimos. Já treze (6,4%) não têm renda nenhuma, o que as obriga a viver de doação. Nove (4,4%) pertencem a família com renda inferior a um salário mínimo. Foi encontrada apenas uma (0,5%) criança cuja renda familiar ultrapassa três salários mínimos.

Essas informações sobre as condições de moradia e renda dessas 203 crianças e adolescentes reforçam o quadro já apresentado no primeiro capítulo de exclusão/inclusão em que vivem, juntamente com suas famílias.

Compreender os desenhos familiares se faz importante na medida em que se sabe que a família é tida aqui como uma importante instituição de mediação na relação indivíduo–sociedade, sendo, portanto, um espaço fundamental no processo de socialização das crianças. Conforme Sousa e Peres (2002, p. 65), é

na convivência familiar que a criança iniciará a constituição de sua subjetividade e também colaborará na constituição da subjetividade dos outros membros – pai, mãe, irmãos, avós, tios, etc. Essa dimensão processual e dialética na constituição da subjetividade humana não deve ser esquecida, principalmente quando se discutem as bases de apoio a crianças e adolescentes.

Os *desenhos familiares* dessas crianças e adolescentes dão-se da forma mais variada possível; entretanto, sobressaem duas categorias: a família constituída em torno da figura da mãe, do pai e dos filhos; e a constituída em torno da figura da mãe. Vale destacar, encontraram-se treze tipos distintos de desenhos familiares.

Apresentam-se, a seguir, os desenhos familiares dessas crianças e adolescentes, cujas categorias são listadas no Apêndice C. Ressalta-se que se trata de classificação feita com base em estudo proposto por Sousa e Peres (2002), cujo

critério fundamental utilizado para essa categorização foi a identificação da figura em torno de quem a família se organiza, tanto materialmente quanto emocionalmente.

Alguns desenhos familiares classificados no estudo de Sousa e Peres (2002) não foram identificados nesta pesquisa. No entanto, foram identificados três desenhos familiares que não haviam sido localizados na pesquisa coordenada por Sousa e Rizzini (2001): a) monoparental com avô(ó) cuidando dos netos; b) nuclear reconstituída e extensa; e c) nuclear extensa com avós cuidando dos netos mais criança(s) agregada(s).

Quadro 6 – Desenhos familiares das 203 crianças e adolescentes do Nuec da Vila Mutirão

Tipo de família	N	%
1 - Nuclear simples	76	37,4
2 - Monoparental feminina simples	48	23,6
3 - Monoparental masculina simples	02	1,0
4 - Nuclear extensa	04	2,0
5 - Nuclear com avós cuidando de netos	13	6,4
6 - Nuclear reconstituída	23	11,3
7 - Nuclear com crianças agregadas	05	2,5
8 - Monoparental com crianças agregadas	03	1,5
9 - Monoparental feminina extensa	08	3,9
10 - Monoparental masculina extensa	01	0,5
11 - Monoparental com avô (ó) cuidando de netos	17	8,4
12 - Nuclear reconstituída e extensa	01	0,5
13 - Nuclear extensa com avós cuidando dos netos mais crianças agregadas	02	1,0
Total	203	100,00

Como se pode verificar no Quadro 6, já citado, o desenho familiar dessas crianças é bastante variado, constituindo-se treze grupos distintos. Assim, constata-se que os avós aparecem como figuras importantes na criação dos netos, dada a sua relevante participação nesse processo. Algumas vezes, eles assumem integralmente a educação dessas crianças, principalmente quando os pais são muito jovens, ou muito ausentes, em razão das excessivas jornadas de trabalho. De acordo com Cupolillo (2001, p.120),

pensar o que a figura dos avós representa para cada um de nós, por exemplo, implica ir muito além da simples descrição de progenitores à moda antiga. Se é verdade, como já dissemos, que a expectativa de vida

tem aumentado em virtude da melhoria da qualidade de vida, dos avanços da medicina, das oportunidades de exercer novas formas de atividade na terceira idade, parece verdadeiro também que a figura dos avós tem reaparecido com freqüência no cotidiano das crianças, atuando até mesmo como suporte na educação e criação dos netos(as).

A participação dos avós nas famílias das crianças pesquisadas permite identificar quatro tipos distintos de desenhos familiares: monoparental extensa com avô (ó) cuidando dos netos; nuclear com avós cuidando dos netos; monoparental com avô (ó) cuidando dos netos; ou nuclear extensa com avós cuidando dos netos. Essa participação se refere a quatorze (17,3%) crianças que responderam ao questionário, conforme se demonstra no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Desenhos familiares das 81 crianças que responderam ao questionário

Desenhos familiares	N	%
1 - Nuclear simples	29	35,8
2 - Nuclear reconstituída	13	16,0
3 - Monoparental feminina simples	11	13,6
4 - Nuclear extensa	5	6,2
5 - Monoparental extensa com avô (ó) cuidando dos netos	5	6,2
6 - Nuclear com avós cuidando dos netos	3	3,7
7 - Monoparental com avô (ó) cuidando dos netos	3	3,7
8 - Nuclear extensa com crianças agregadas	3	3,7
9 - Nuclear extensa com avós cuidando dos netos	3	3,7
10 - Nuclear com crianças agregadas	2	2,5
11 - Monoparental feminina extensa	2	2,5
12 - Monoparental masculina extensa	1	1,2
13 - Nuclear reconstituída e extensa	1	1,2
Total	81	100,0

Apesar da variedade dos desenhos familiares dessas crianças, constata-se que boa parte – vinte e nove (35,8%) – vem de famílias compostas pelo pai, pela mãe e pelos irmãos (nuclear simples). Esse fato comprova que, apesar dos inúmeros tipos de desenhos familiares, a família nuclear ainda sobressai perante as outras.

Outra característica observada diz respeito à ocorrência de um número expressivo de famílias reconstituídas por meio de uma segunda união – treze (16,0%) –, em que o casal casa-se ou junta-se com outra pessoa novamente (nuclear reconstituída).

Muitas vezes quem assume a criação dos filhos é a mãe, pelo fato de ser solteira ou por ter sido abandonada pelo pai da criança, o que a torna responsável tanto pelo sustento financeiro quanto pelo emocional dessa criança. Denomina-se esse tipo de família monoparental feminina simples, em que onze (13,6%) das crianças pesquisadas convivem como tal.

Há famílias compostas pelos pais das crianças e por outros adultos também, como tios ou outros parentes. Esses adultos são moradores da casa em que a criança vive, o que se dá, algumas vezes, pelo fato de essas pessoas não terem outro lugar para morar, ou porque a casa é uma herança ou um bem da família e sobre ela várias pessoas têm direito. A essa composição familiar denomina-se nuclear extensa, situação em que se encontram cinco (6,2%) das crianças pesquisadas.

Verifica-se também o caso de um dos avós tomarem a frente na criação das crianças, apesar de possuírem outros adultos na casa. A essa situação denomina-se família monoparental extensa com avô (ó) cuidando dos netos, e abrange cinco (6,2%) das crianças pesquisadas.

Além desses desenhos familiares mais comuns, verificaram-se ainda os seguintes: *nuclear com avós cuidando dos netos* – três (3,7%); monoparental com avó ou avô cuidando dos netos – três (3,7%); nuclear extensa com crianças agregadas – três (3,7%); nuclear extensa com avós cuidando dos netos – três (3,7%); nuclear com crianças agregadas – duas (2,5%); monoparental feminina extensa – duas (2,5%); *monoparental masculina extensa* – uma (1,2%); e nuclear reconstituída e extensa – uma (1,2%).

Com desenhos familiares bem diversificados, constata-se que várias pessoas assumem a função de “cuidadores” das crianças. Desse modo, procurou-se verificar o que significa para essas crianças – e quem representa – a figura do pai e da mãe e, como complemento, por quê.

Diante das duas perguntas feitas às crianças por meio do questionário, obteve-se o seguinte resultado: trinta e cinco crianças (43,2%) responderam que *outras pessoas*, que não o pai, exercem a função paterna, tais como a mãe, a avó, o

irmão mais velho e a mãe de criação. Esse fato leva a refletir sobre onde estão esses pais na verdade, uma vez que nos desenhos familiares eles encontram-se em boa parte presentes. Essas associações ocorreram nas seguintes proporções: para vinte e sete (33,3%), a mãe exerce a função de pai; para cinco (6,2%), a avó; para duas (2,5%), o irmão mais velho; para uma (1,2%), a mãe de criação.

De outro modo, vinte e cinco (30,9%) das crianças responderam que o *próprio pai* exerce essa função, em detrimento de oito (9,9%), que responderam ser o *padrasto*; seis (7,4%) mencionaram o *avô*; cinco (6,2%), o *tio*; e duas (2,5%) responderam que *ninguém* exerce essa função.

Como seqüência à questão de quem exerce a função paterna, perguntou-se às crianças o que elas achavam que significava exercer essa função. Vale dizer, as pessoas encontram diferentes maneiras para justificar esse papel, de acordo com o que aprendem, acreditam e convivem no seu meio social. Logo, foram obtidas diversas associações.

Vinte crianças (24,7%) associaram a função paterna ao fato de trabalhar fora, ganhar dinheiro, e fornecer-lhes o que precisam, materialmente falando; quinze (18,5%) ao de cuidar delas; nove (11,1%) ao de dar as ordens e coordenar a casa; cinco (6,2%) ao de chamar a atenção ou castigá-las fisicamente; oito (9,9%) por gostarem ou serem bons para elas; quatro (4,9%) por estarem sempre presentes em casa; três (3,7%) por ensinarem os deveres de casa; duas (2,5%) por terem comprado ou construído a casa; duas (2,5%) por desenvolverem as atividades domésticas da casa ou por brincarem com as crianças nos momentos de lazer.

Diante da variedade de respostas obtidas em relação ao exercício da função paterna, ainda se deparou com crianças que não quiseram responder à questão – quatro delas (4,9%); com crianças que responderam que ninguém exerce essa função, pelo fato de todos serem ausentes ou trabalharem fora – uma (1,2%); com crianças que responderam que o pai não exerce essa função porque não mora com a família – seis (7,4%); ou que o pai morreu – duas (2,5%).

Seguindo essa seqüência de questionamentos, foi-lhes perguntado quem elas consideravam que exercia a função materna em casa. A maior parte das respostas – cinquenta e quatro (66,7%) – disse ser a *mãe* essa pessoa; a figura da *avó* apareceu como executora da função materna nas respostas de quatorze (17,3%) das crianças; *outras pessoas* nas respostas de oito (9,9%); e a *tia* no total de cinco das respostas (6,2%).

Quanto a outras pessoas que exercem a função de mãe, as crianças referiram as seguintes: irmã mais velha – duas (2,5%); mãe de criação – duas (2,5%); irmão mais velho – uma (1,2%); pai – uma (1,2%); padrasto – uma (1,2%) e tios – uma (1,2%).

Para grande parte das crianças – trinta e três (40,7%) –, o conceito de função materna se relaciona ao fato de a pessoa que cuida ser boa para elas; treze (16,0%) associam a mãe como a pessoa que executa as atividades domésticas da casa, alimentando-as; dez (12,4%) com a pessoa que sempre está presente em casa e lhes dá carinho; sete (8,6%) não quiseram responder a essa questão; quatro (4,9%) com a pessoa que dá as ordens na casa; seis (7,4%) com a que brinca com elas, dando-lhes atenção e ensinando coisas diferentes; quatro (5,0%) com a pessoa que proporcionou seu nascimento, e as ama; duas (2,4%) com a que faz as compras da casa, e lhes dá presentes; uma (1,2%) com a pessoa que ensina os deveres escolares; e, por fim, uma (1,2%) com a que castiga fisicamente.

Complementando as questões anteriores, sobre as funções paterna e materna, foi perguntado às crianças quem era a pessoa da sua família mais responsável por sua educação, e as respostas levaram ao seguinte: a mãe aparece em primeiro lugar, para quarenta e duas (51,9%) das crianças; o pai vem posteriormente, com um total de dezessete (21,0%) das respostas; a avó, para onze (13,6%); o irmão (ã) mais velho (a) e a tia, para três (3,7%) cada um; o tio, para duas (2,5%); e o avô, o padrasto e a mãe de criação, para uma (1,2%) cada.

A partir da constatação da *grande* influência e participação da família na vida dessas crianças, a fim de entender um pouco mais o que elas pensam e sentem sobre suas famílias, foi-lhes perguntado o que elas sentiam quando ouvem a palavra família. Assim, setenta (86,4%) associam-na a sentimentos positivos como, por exemplo, vontade de estar perto dela, ter pessoas em quem confiar, sentir segurança, ter carinho, amor, compreensão, alegria, e felicidade. Onze (13,6%) não quiseram responder ou disseram não sentir nada em relação à família.

Diante de tais respostas, em que pese a grande dificuldade financeira por que passam as famílias na criação de seus filhos, verifica-se uma vinculação positiva entre as crianças e demais familiares. Isso vem corroborar o que afirmam Sousa e Peres (2002, p.9), em relação ao aspecto analisado:

Essas dificuldades macrosocioeconômicas que têm interferido na realização do modelo ideal de família nas camadas populares nem sempre constituem, segundo Peres (1997), impedimento para o desenvolvimento e manutenção de laços afetivos entre seus membros. Estudando famílias pobres de periferia urbana, essa autora pôde compreender que, em algumas delas, apesar das múltiplas crises imprevisíveis vividas, pais e filhos constituem relações afetivas duradouras e permanecem juntos para seguir buscando realizar suas necessidades sociais. O estudo permitiu compreender, também, que essas são as famílias que conseguiram criar e desenvolver variadas estratégias coletivas de sobrevivência mas, principalmente, de integração entre os filhos, preparando-os para a inserção no espaço social mais amplo. Deve-se ressaltar que essas famílias não eram passivas, reclamavam da falta de suporte político-social para a educação dos filhos, tecendo críticas a respeito da falta de atuação do Estado.

A partir de tais considerações, observa-se que, na família, a criança encontra a base para seu desenvolvimento e sua inserção e participação na sociedade, ainda que muitas vezes ela necessite de apoio de instituições como escola, creches, Nuecs etc. Enfim, a família é o lugar mais adequado para apoiar o crescimento e desenvolvimento das crianças, salvo raras exceções.

Perfil das crianças pesquisadas

A aplicação dos questionários também teve como objetivo a aproximação da realidade vivida pela criança por meio de temas que refletem seu cotidiano. Esses temas relacionam-se às suas tarefas e obrigações, à sua família, à sua maneira de criar momentos para diversão. Também se referem a seus momentos difíceis ou de sofrimento, assim como a seus interesses e opiniões sobre infância.

Assim, subdivide-se este tópico nos seguintes itens: idade e sexo das crianças pesquisadas; vida escolar; serviço doméstico e trabalho infantil; lazer, diversão e amigos; situações de violência; e interesses e opiniões.

Idade e sexo das crianças pesquisadas

No Quadro 8, a seguir, apresenta-se o número das crianças que responderam ao questionário, por idade.

Quadro 8 – Idade das crianças pesquisadas.

Idade	Nº	%
6 anos	8	9,9
7 anos	14	17,3
8 anos	14	17,3
9 anos	17	21,0
10 anos	11	13,6
11 anos	17	21,0
Total	81	100,0

Em relação ao sexo, constatou-se um certo equilíbrio, fato que contribuiu para que, na análise de suas respostas, a opinião de ambos tenha prevalecido. Conforme citado anteriormente, quarenta e duas (51,9%) das crianças eram do sexo masculino e trinta e nove (48,1%) do sexo feminino.

Vida escolar

Das oitenta e uma crianças que responderam ao questionário, a maioria – setenta e uma (87,7%) – freqüenta a escola na Vila Mutirão, e a minoria – dez (12,3%) – em outros bairros; a maior parte delas mora nas proximidades do Nuec.

Em relação ao aproveitamento do ano letivo, sessenta e três (77,8%) disseram nunca ter repetido nenhuma série. Portanto, dezoito (22,2%) já repetiram. Essas informações podem ser confirmadas na análise feita mediante o cruzamento de dados entre idade e série, uma vez que se constata compatibilidade entre esses itens. Muitas vezes encontram-se até em séries mais adiantadas.

Quadro 9 – Idade e série das crianças pesquisadas.

Idade	Pré	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	TOTAL
6 anos	2	5	1	0	0	0	0	8
7 anos	1	11	1	1	0	0	0	14
8 anos	0	2	11	1	0	0	0	14
9 anos	0	1	4	12	0	0	0	17
10 anos	0	1	0	2	4	3	1	11
11 anos	0	0	1	2	4	8	2	17
Total	3	20	18	18	8	11	3	81

A fim de se compreender melhor o significado da escola na vida dessas crianças, foi-lhes perguntado quais eram as duas coisas que elas mais se lembravam quando ouviam a palavra escola.

Como prioridade, trinta e uma (38,3%) delas referiram a figura do professor, que foi lembrado com carinho e como figura importante em suas vidas, por ensinar-lhes muitas coisas. As seguintes frases confirmam esse tipo de resposta: “os professores põem a cadeira do lado da gente e explicam tudo” (11 anos, menina); “os professores têm muito respeito pela gente” (9 anos, menino).

A segunda relação que as crianças estabeleceram com a escola foi com os exercícios físicos e atividades lúdicas, em que treze (16%) mencionaram brincadeiras e atividade física. Em seguida, onze (13,6%) referiram o lanche; depois dez (12,3%), os colegas e as tarefas. Por último, seis (7,4%) relacionaram a escola com outras situações não citadas no questionário.

Ainda quanto a esta questão, uma vez que poderiam dar duas respostas, na segunda, trinta e oito (46,9%) relacionaram a escola às tarefas, em proporção bem maior que aos demais temas. Ainda dezesseis (19,8%) a outras situações distintas; bem como quatorze (17,3%) aos colegas. Já seis (7,4%) não associaram a escola a uma segunda opção; quatro (4,9%) aos professores; e finalmente três (3,7%) às atividades físicas.

As vinte e uma (27,2%) crianças que, ao aludirem à escola, a relacionaram a outros temas, apontaram os seguintes: o aprendizado que a escola proporciona-lhes – com sete (8,6%); a importância de estudar – quatro (4,9%); a importância de aprender a escrever – referida por três (3,7%) ; o recreio, as brincadeiras e a leitura, com a mesma quantidade para cada item – duas (2,5%); e, por fim, a importância de ter disciplina na escola, referida por uma criança (1,2%).

Em relação ao sentimento que as crianças expressam sobre a escola, verificou-se que quase todas afirmaram gostar da escola – oitenta (98,8%) – apenas uma (1,2%) disse não gostar. Ainda que poderia arrolar dois motivos pelos quais gostava ou não da escola, essa criança que respondeu não gostar da escola não disse por quê.

As primeiras associações feitas pelas crianças que disseram gostar da escola referem-se a situações distintas. Em primeiro lugar, ao fato de a escola proporcionar-lhes muito aprendizado, o que foi colocado por vinte e quatro (29,6%);

em segundo lugar vem a importância das brincadeiras e da recreação na escola, instante esperado por todos, referido por quatorze (17,3%); sobre os professores serem legais com elas, lembrado por oito (9,9%); sobre as tarefas e a qualidade da escola, na mesma proporção, o que foi referido por sete (8,6%) cada; sobre a educação física e a convivência com os colegas, citação feita por cinco (6,2%); sobre o lanche, por quatro (4,9%). Já duas (2,5%) não deram nenhuma resposta. Outras crianças – cinco (6%) – associaram o motivo de gostarem da escola às seguintes razões: pelo fato de ela realizar passeios; ser organizada; oferecer um espaço físico adequado; nunca deixar os alunos sem aula, mesmo quando faltam professores; e por recebê-los bem. Cada um desses itens corresponde a 1,2% das respostas.

Ainda associando o motivo pelo qual gostam da escola, trinta e seis (44,4%) crianças deram uma segunda resposta. Sete (8,6%) relacionaram esse fato aos professores; cinco (6,2%) ao fato de a escola apresentar uma boa qualidade; quatro (4,9%) ao lanche ou por estarem freqüentando a mesma escola há muito tempo; três (3,7%) por serem bem recebidos ou pelas tarefas, na mesma proporção; duas (2,5%) por não ficarem na rua, aprenderem a ter disciplina, pela educação física ou por aprenderem muitas coisas na escola; por último, uma criança (1,2%) mencionou o fato de ganhar livros e oportunidade de realizar passeios.

O cotidiano

O cotidiano das crianças pesquisadas é marcado fundamentalmente pelo serviço doméstico, pelas brincadeiras, pela convivência com seus familiares e amigos, pela freqüência à escola, pela violência, pelos desejos e opiniões sobre a infância e sobre si mesma.

Essas respostas oferecem múltiplas possibilidades de compreender os processos de socialização de que as crianças das camadas populares participam e também (pela leitura do subtexto) auxiliam a desvelar o lugar social ocupado pela infância na sociedade contemporânea pobre.

Serviço doméstico e trabalho infantil

Constatou-se que as crianças pesquisadas realizam serviços domésticos em casa, e muitas vezes são as únicas responsáveis por eles, tendo em vista que seus pais trabalham fora e deixam com seus filhos algumas tarefas a serem cumpridas. Assim, verifica-se que setenta e quatro (91,4%) dessas crianças disseram desenvolver serviços domésticos; apenas sete (8,6%) afirmaram que não.

Das crianças que afirmaram desenvolver serviços domésticos, cinquenta e oito (71,6%) disseram que a tarefa mais comum feita por elas é *arrumar a casa*; quatro (4,9%) responderam que é *cuidar dos irmãos*; três (3,7%) que é *lavar banheiro*; e duas (2,5%) referiram *outras atividades* não especificadas no questionário, como dar banho no cachorro, varrer o quintal etc.

Das sessenta e uma (75,3%) crianças que fizeram alusão a uma segunda atividade mais desenvolvida por elas, quarenta e duas (51,9%) disseram que é *lavar vasilhas*; nove (11,1%) identificaram *outras atividades* não especificadas no questionário; quatro (4,9%) mencionaram *fazer comida*; três (3,7%) *arrumar a casa*; e três (3,7%) *lavar o banheiro*.

Algumas crianças – vinte e oito (34,5%) – ainda citaram uma terceira atividade desenvolvida por elas e, destas, quinze (18,5%) disseram desenvolver *outras atividades* não especificadas no questionário; seis (7,4%) disseram *lavar banheiros*; quatro (4,9%) *lavar roupas*; duas (2,5%) *lavar vasilha*; e uma (1,2%) *fazer comida*.

Apenas uma criança (1,2%), das oitenta e uma que responderam ao questionário, afirmou trabalhar, enquanto oitenta (98,8%), não. A criança que trabalha faz frete na feira, nos finais de semana, e não fica com todo o dinheiro que recebe. Ela o repassa a seus pais, para complementação da renda familiar.

Esses últimos dados, embora significativos no sentido de expressar a não-inclusão de crianças no mundo do trabalho, não podem ser vistos como representativos da realidade das crianças da Região Noroeste. Primeiro, pela renda familiar, pois, como já foi visto no capítulo anterior e neste, por ser tão baixa, “exige” das crianças a sua parcela de contribuição no orçamento doméstico; e segundo, pela própria exigência do Nuec, de que a criança que o frequenta deve necessariamente frequentar a escola (no turno contrário), sendo, pois, impedida de trabalhar.

Lazer, diversão e amigos

As brincadeiras são uma constante na vida das crianças pesquisadas, uma vez que todas elas responderam que brincam e exercem atividades de lazer, as mais variadas possíveis.

Ao falarem das brincadeiras e jogos que mais costumam praticar, as crianças colocaram várias seqüências do que fazem, dando até cinco respostas distintas. Vale lembrar que, nessa pergunta, não existiam alternativas predeterminadas, de modo que as brincadeiras, os jogos e as diversões foram agrupados de acordo com a semelhança que apresentaram entre si. Relatam-se as duas primeiras associações feitas pelas crianças, uma vez que as demais não apresentam jogos e brincadeiras distintos destas.

Os *jogos com bola* – futebol, queimada, vôlei e ping-pong – são os da preferência de trinta e duas crianças (39,4%); *brincadeiras ao ar livre* – pique-pega, pique-esconde, soltar pipa, pular corda, pular elástico e correr – foram citadas por vinte e uma crianças (25,7%); brincar de *boneca* e de *casinha* por dezoito crianças (22,2%); seis crianças (7,4%) disseram gostar de *andar de bicicleta*; duas crianças (2,5%) mencionaram que gostam de *brincar de carrinho*; e uma criança (1,2%) disse que gosta de *brincar de ser astronauta*.

Com relação a uma segunda opção de brincadeiras e jogos, trinta e três crianças (40,7%) preferem *brincadeiras ao ar livre* – pique-pega, pique-esconde, soltar pipa, pular corda, pular elástico, subir em árvores e balançar; vinte crianças (24,6%) optam por *jogos com bolas* – futebol, marimba, queimada e vôlei; nove crianças (11,1%) gostam de brincar de *casinha* e *escolinha*; quatro crianças (4,8%) têm preferência por brincar de carrinho, jogar figurinha, brincar com animais ou jogar nhô-nhô; duas crianças (2,5%) preferem *jogos eletrônicos*; e finalmente duas crianças (2,5%) *andar de bicicleta*.

Com referência ao gênero das crianças e as brincadeiras, pode-se dizer que existem semelhanças e particularidades na escolha destas. Por questões didáticas, serão apresentadas aqui as que obtiveram maior representatividade com relação à quantidade de vezes mencionada.

Boa parte das crianças do gênero masculino prefere brincadeiras ao ar livre – vinte e nove (35,8%) – e logo em seguida vem jogos com bola – vinte e oito

(34,6%) –; gostam também de andar de bicicleta, brincar de carrinho e jogar videogame – doze (14,7%). Apenas um menino (1,2%) referiu-se a brincar de casinha.

Também as crianças do gênero feminino preferem brincadeiras ao ar livre – vinte e nove (35,8%) –, o que se equipara à preferência dos meninos. Vinte e quatro (29,6%) gostam de brincar de casinha, boneca e escolinha; dezessete (21%) brincam de bola e quatro (4,9%) gostam de andar de bicicleta.

Percebe-se uma maior familiaridade das meninas com as brincadeiras de faz-de-conta – tipo brincar de casinha, escolinha e boneca – em detrimento aos meninos. De acordo com Vigostki (1998), as brincadeiras de faz-de-conta apresentam um privilégio sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, na medida em que, através dessas brincadeiras, as crianças experimentam um mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira. Este fato faz-se importante, na medida em que denota um preparo da criança para desvencilhar-se aos poucos das situações concretas e adentrarem-se no mundo do pensamento abstrato. Assim, a brincadeira apresenta-se como uma situação de transição entre a ação da criança com os objetos concretos e seus significados, que vão sendo construídos pela própria criança.

Assistir à televisão é um dos grandes atrativos e passatempos para essas crianças – setenta e nove delas (97,5%). Apenas duas (2,5%) disseram não assistir. Quanto à permanência diante da televisão, trinta e duas (39,5%) ficam duas horas por dia; vinte e quatro (29,6%) três horas diárias; dezesseis (19,8%) uma hora por dia e sete (8,6%) quatro horas diárias.

Relacionar-se com outras crianças faz parte da vida de todas as crianças pesquisadas. Os amigos mais comuns, por prioridade, são seus vizinhos, para sessenta e quatro (69%) crianças; os colegas da escola, para quatorze (17,3%) crianças; os parentes, para duas (2,5%); e os colegas do Nuec, para uma (1,2%) criança.

Dando prosseguimento aos tipos de amigos dessas crianças, das que fizeram alusão a outra categoria de amigos – setenta e cinco (92,6%) –, quarenta e cinco crianças (55,6%) disseram ser os *colegas de escola*; quatorze (17,3%), os *colegas do Nuec*; oito (9,9%), os *parentes*; e outras oito (9,9%), os *colegas de outro bairro*.

Algumas crianças – quarenta e oito (59,3%) – ainda complementaram sua resposta falando sobre um terceiro tipo de amigo mais comum: trinta e oito (46,9%) dessas fizeram alusão aos *colegas do Nuéc*; cinco (6,2%) aos *colegas da escola*; quatro (5%) aos *colegas da igreja* ou *de outro bairro*; e uma (1,2%) a outros.

Com o intuito de aprofundar-se na idéia que essas crianças têm de seus colegas e amigos, foram elaboradas questões a fim de identificar atividades que seus amigos fazem que elas acham legal e atividades que seus amigos fazem e que elas não acham legal.

Como as respostas foram muito diferenciadas, apresentam-se aquelas proferidas por três ou mais crianças. Dessa maneira, vinte e sete (33,3%) das crianças responderam que o que seus amigos fazem e elas acham legal relaciona-se com a realização de atividades lúdicas ou de recreação; vinte e duas (27,2%) acham legal eles brincarem com elas; sete (8,6%) acham legal eles terem amizade ou carinho por elas, respeitando-as; seis (7,4%) acham legal eles dividirem as coisas com elas; quatro (4,9%) acham legal eles estudarem, desenharem ou escreverem; três (3,7%) acham legal eles ajudarem-nas nas tarefas escolares ou defenderem-nas do ataque de outros meninos(as); três (3,7%) acham legal lhes ensinar a fazer coisas diferentes; e três (3,7%) acham legal quando as outras crianças não brigam.

Das crianças que deram uma segunda resposta a respeito do que os amigos fazem e elas acham legal, cinco (6,2%) disseram que é legal quando eles realizam atividades lúdicas ou de recreação; cinco (6,2%) quando demonstram amizade ou carinho por elas, tratando-as com respeito; cinco (6,2%) também quando deixam-nas escolher as brincadeiras que vão brincar; cinco ainda (6,2%) quando respeitam os colegas e ela própria; três (3,7%) quando as ajudam nas atividades escolares ou defendem-nas de outras crianças; três (3,7%) quando contam piadas ou fazem pegadinhas; e finalmente três (3,7%) quando não brigam.

Ao responderem o que os amigos fazem que as crianças não acham legal, trinta (37%) referiram que é quando eles brigam, batem ou agem de forma violenta com os colegas; nove (11,1%) o fato de eles xingarem as outras pessoas; nove (11,1%) não ser incluídas nas suas brincadeiras, ou não se dividir as coisas com elas; seis (7,4%) não acham legal serem tratadas mal ou com desrespeito; seis (7,4%) mencionaram o fato de fazer bagunça; seis (7,4%) não acham legal apanhar; e quatro (4,9%) quando desobedecem à mãe ou à professora.

Das trinta e quatro (42%) crianças que deram uma segunda resposta sobre o que os amigos fazem e elas não acham legal, nove (11,1%) responderam que não acham legal quando eles xingam; cinco (6,2%) quando eles batem, brigam ou agem de forma violenta com as outras pessoas; três (3,7%), não serem incluídas nas brincadeiras, não receberem atenção ou não dividirem as coisas com elas; e três, ainda, (3,7%) quando seus amigos agem com violência jogando pedras em outras pessoas ou nos ônibus.

Apenas uma criança (1,2%) deu uma terceira resposta em relação ao que os amigos fazem e não acham legal, falando do envolvimento com drogas.

Situações de violência

Ao serem consultadas sobre alguma situação que foi muito ruim para elas relacionada à violência, cinquenta e seis (69,1%) crianças responderam ter sofrido algum tipo e vinte e cinco (30,9%) que não.

Dessas cinquenta e seis crianças que mencionaram ter sofrido algum tipo de violência, obtiveram-se duas categorias de respostas: uma relacionada a alguma situação traumática, aqui denominada violência psicológica – quarenta e duas (75%); e outra à violência física – quatorze (25%).

Como o número de respostas foi muito diversificado, descrevem-se aquelas obtidas por duas ou mais crianças. Das que relacionaram a violência a uma situação traumática (violência psicológica), nove crianças (11,1%) associaram-na ao fato de terem perdido alguém da família; seis (7,4%) por terem presenciado a mãe ou o irmão sendo surrados – geralmente pelo pai ou padrasto; cinco (6,2%) ao fato de seus pais serem separados; três (3,7%) por presenciar brigas dos pais; duas (2,5%) por haverem presenciado homicídio ou troca de tiros entre a polícia e bandidos; duas (2,5%), ver os pais desempregados ou não ter comida em casa; também duas (2,5%) associam violência ao fato de os pais não terem tempo para eles.

Das crianças que fizeram relação à violência física, oito (9,9%) fizeram alusão a apanhar; cinco (6,2%) relacionaram o fato de envolver-se em situações de agressão física com os irmãos ou com colegas; e duas (2,5%) o fato de terem sido atropelados.

Com relação ao autor(a) da violência, algumas crianças – trinta e sete (45,7%) – associaram-na a uma pessoa específica, a saber: treze (16%) à figura do

pai; onze (13,6%) a outras pessoas; três (3,7%) à mãe; três (3,7%) ao tio (a); três (3,7%) a vizinhos; duas (2,5%) ao padrasto; uma (1,2%) ao professor; e uma (1,2%) ao policial.

Poucas crianças fizeram alusão a uma segunda pessoa, como no caso de sete (8,6%), que remeteram ao padrasto; e uma (1,2%) à mãe.

Das onze (13,6%) crianças que falaram sobre a violência cometida por outras pessoas, três (3,7%) falaram do irmão como agressor; duas (2,5%) de um desconhecido e duas (2,5%) de colegas da escola.

Essas informações ganham importância na medida em que são as próprias crianças os sujeitos que relatam as situações vividas e as identificam como sendo vivências marcadas pela violência.

A violência contra crianças em Goiânia tem sido objeto de estudo do grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Sônia M. Gomes Sousa, e merecem destaque as pesquisas realizadas recentemente por Costa (2004) e Oriente (2004). Ambas as pesquisas, embora tenham objetos diferentes (Costa, a violência física, e Oriente, o abandono infantil), contribuem para, além de dar visibilidade ao fenômeno, compreender a construção da subjetividade de crianças marcadas pela experiência da violência.

Sousa e Costa (2004, p. 48) afirmam que os significados da violência intrafamiliar,

[expressos] pelas crianças em suas falas, mostram quão preocupante e difícil é o cenário de violência que vem se legitimando historicamente no interior das famílias. Aqueles que, a princípio, deveriam protegê-las são os que as violentam. Os sofrimentos são expressos a todo momento, não somente por palavras, mas também pelos olhares, gestos, choro, e, não raro, pelo silêncio. Dessa forma, o temor, o medo, a insegurança, a humilhação e a baixa-estima compõem o seu dia-a-dia.

Embora não se possa associar a violência de forma determinista com a pobreza, também é verdade que as situações de pobreza deixam as crianças mais vulneráveis a adultos muitas vezes fragilizados com as duras e cruéis condições de sobrevivência que são impostas às camadas populares.

Interesses e opiniões

Com o propósito ainda de se compreender melhor o mundo das crianças pesquisadas e suas necessidades, prazeres, projetos, significados, sentido de infância, ao lhes ser perguntado sobre o que elas mais gostam de fazer, obteve-se uma quantidade extremamente variada de respostas, de modo que, assim, descrevem-se as respostas proferidas por duas ou mais crianças.

A resposta mais enfática e freqüente – quarenta e nove (60,5%) - foi brincar. Já nove (11,1%) disseram que gostam de ajudar as mães nas atividades domésticas; também nove (11,1%), de estudar ou fazer tarefas; quatro (4,9%) de assistir à televisão; também quatro (4,9%) de cuidar ou brincar com os irmãos e outras opções.

Com relação ao que mais gostam de fazer – brincar –, pode-se observar que a brincadeira realmente faz parte da vida dessas crianças, o que traz, como é destacado por Vigotski (1998), fundamental contribuição para o seu pleno desenvolvimento humano. Também favorece o seu processo de socialização, pois propicia, sobremaneira, sua inserção no seu contexto sociocultural.

Em contrapartida a essa pergunta, questionou-se às crianças o que elas menos gostam de fazer. Assinale-se, nesse quesito, que o número de respostas obtidas foi maior que o anterior. Assim descrevem-se aquelas formuladas por três ou mais crianças.

Quatorze (17,3%) disseram que o que menos gostam de fazer é brigar; treze (16%), que é arrumar a casa ou lavar o banheiro; oito (9,9%), algum tipo de atividade física; seis (7,4%), que é ficar na rua (fora de casa); quatro (4,9%), de assistir à televisão; também quatro (4,9%), de teimar ou desobedecer aos pais; três (3,7%), de fazer bagunça; também três (3,7%), de fazer comida; três ainda (3,7%) de apanhar; e por último também três (3,7%) não souberam o que responder.

Faz-se interessante observar que, de um modo bastante significativo, muitas crianças – vinte e duas (27%) – fizeram alusão ao desenvolvimento de serviços domésticos, ao responderem o que mais gostam ou menos gostam de fazer. Nove (11,1%) responderam que gostam de ajudar a mãe nos serviços domésticos, em contrapartida a treze (16%), que responderam não gostar de arrumar a casa ou lavar o banheiro, como a atividade que menos gostam de fazer. Como se pode notar, portanto, o desenvolvimento dos serviços domésticos acompanha o cotidiano da

maioria dessas crianças – setenta e quatro (91,4%) –, independentemente de gostarem ou não de fazê-lo. São as situações vividas pelas crianças que determinam a necessidade de se envolverem em atividades de que não gostam.

Dando continuidade, foi perguntado às crianças o que significa infância para elas, e muitas demonstraram dificuldade de compreender essa questão. Como a quantidade de respostas obtidas também foi diversificada, descrevem-se as respostas formuladas por ainda duas ou mais crianças.

Das crianças que responderem à questão, treze (16%) relacionaram a palavra infância a brincadeiras (com o significado de poder brincar ou crianças brincando); nove (11,1%) disseram que infância significa ser criança; para cinco (6,2%) significa ser pequeno; para cinco (6,2%) ter amigos; para três (3,7%) ser alegre; duas (2,5%) associaram a palavra à diversão; para duas (2,5%) significa ajudar as outras pessoas.

Ao atribuírem um segundo significado à infância, duas (2,5%) disseram que significa ser alegre; duas (2,5%) que infância é ser criança; duas (2,5%) associaram à diversão, e duas (2,5%), que na infância não é preciso trabalhar.

Ainda na visão das crianças, perguntando-lhes o que significava ter uma infância feliz, também obteve-se uma variedade de respostas. Assim, da mesma forma que anteriormente, descrevem-se as respostas formuladas por duas ou mais crianças.

Nesse caso também houve crianças que tiveram dificuldade de compreender a pergunta. E das que responderam – cinquenta e quatro (66,7%) –, para nove (11,1%) dessas ter uma infância feliz é poder brincar e ter diversão; para nove (11,1%), também, é não sofrer; para sete (8,6%), é sorrir; para cinco (6,2%), é ter companhia e amigos; para também cinco (6,2%), ter amor e amizade; para quatro (4,9%), alegrar outras pessoas, ajudá-las, ser gentil e educado; para quatro ainda (4,9%), é ter a companhia e o amor dos pais; para três (3,7%), é ganhar presentes; e para duas (2,5%), ter paz.

Algumas crianças – oito (9,9%) – deram uma segunda resposta a respeito de uma infância feliz; delas, três (3,7%) disseram que é poder sorrir; e duas (2,5%), que é ter muita companhia e amigos.

Perguntou-se ainda às crianças o quanto acham que dura a infância de uma pessoa e obtiveram-se respostas extremamente interessantes.

Das que responderam à pergunta, doze (14,8%) entendem que a infância dura até a pessoa ficar “velha”, perto de morrer; cinco (6,2%) acham que é até os 15 ou 16 anos, quando as pessoas “ficam grandes”; cinco (6,2%) até a pessoa começar a namorar; quatro (4,9%) até parar de brincar; quatro (4,9%) até os 10 ou 11 anos, o começo da pré-adolescência; duas (2,5%), até casar; duas, também, (2,5%) até parar de trabalhar; uma (1,2%), até os 20 anos, quando a pessoa se torna responsável por ela própria; uma ainda (1,2%) até a pessoa ficar adulta e ter filhos.

* * * * *

Mediante todas essas informações, pode-se dizer que as crianças envolvidas na pesquisa que se realizou vêm de famílias pertencentes às camadas populares, que recebem entre um a três salários mínimos, e se situam num desenho familiar diversificado, composto por treze diferentes composições, em que a família nuclear e a monoparental feminina simples são as mais comuns. Todas estudam, e a maioria freqüenta a escola no mesmo bairro em que se localiza o Nuec. Elas gostam da escola em que estudam e associam o professor a uma figura importante em suas vidas. A participação dos avós em suas vidas é uma constante, e a pessoa com mais responsabilidade pela educação da criança é a mãe. Dizem que quem mais exerce a função paterna em casa também é a mãe, segundo a compreensão de que exercer essa função significa trabalhar fora e ganhar dinheiro. Com relação à função materna, também é associada à figura da mãe, pois, para as crianças, a representação de função materna é a pessoa que cuida e é boa para elas.

Trata-se de crianças que trazem sentimentos positivos em relação à família e colaboram nos serviços domésticos da casa, não desenvolvendo trabalhos fora de casa. O serviço doméstico mais comum desenvolvido por elas é arrumar a casa. Todas dizem ter momentos de lazer, principalmente brincando, e preferem jogos com bola – futebol, queimada, vôlei e ping-pong. Assistem à televisão com freqüência, posto que é um de seus passatempos favoritos. Todas dizem relacionar-se com outras crianças, e os vizinhos foram colocados como seus amigos mais comuns. Um ponto de admiração em relação aos amigos refere-se ao fato de estes

realizarem atividades lúdicas ou de recreação, e um ponto de rechaça diz respeito a brigas ou formas violentas de agir com eles ou com os colegas.

A maior parte dessas crianças diz ter sofrido algum tipo de violência, que é associada mais à violência psicológica do que à física. Associaram com maior frequência violência psicológica com perder alguém da família e violência física, com apanhar. Como principal autor de violência, é citada a figura do pai. Com relação aos seus interesses e desinteresses, as crianças dizem que o que mais gostam de fazer é brincar e o que menos gostam de fazer é brigar. Associam a palavra infância a brincadeiras, e infância feliz ao fato de poder brincar e ter diversão. A infância de uma pessoa, para elas, dura até ela ficar velha, perto de morrer.

As falas das crianças pesquisadas expressam a íntima relação entre o indivíduo e a sociedade, assim como as contradições que constituem essas relações. Por isso,

[explicitar] os significados – os quais expressam ideologias, motivações, emoções e sentimentos – atribuídos pelas crianças ao processo de identificação é ter acesso aos valores presentes na sociedade contemporânea, marcada pelo consumo em massa, pela vida em grandes aglomerados urbanos, pela experiência de estar só na multidão, pela expansão dos meios de comunicação, pela tecnificação e informatização do cotidiano (Sousa, 2004, p.61).

Finalizando, neste capítulo apresentaram-se os desenhos familiares, o perfil e o cotidiano das crianças pesquisadas. Além disso, fez-se a mediação entre o contexto socioeconômico e a vida dessas crianças. Assim, no próximo, apresentar-se-á o seu processo de socialização mediado pelo serviço doméstico e pelas brincadeiras.

CAPÍTULO 3

A SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS POR MEIO DO SERVIÇO DOMÉSTICO E DAS BRINCADEIRAS

Este capítulo tem como material empírico as entrevistas realizadas com as crianças, bem como os desenhos produzidos por elas, e objetiva compreender as falas infantis sobre o seu cotidiano. A partir dos relatos das crianças sobre as suas principais atividades, observaram-se duas dimensões presentes em suas vidas, dimensões estas que são significantes e distintas em seu processo de socialização: os serviços domésticos e as brincadeiras.

Visando apresentar os resultados da análise desse material empírico, este capítulo está organizado em cinco itens, a saber: O processo de socialização das crianças; Trabalho infantil, serviço doméstico e brincadeiras: a socialização das crianças das camadas populares; As crianças entrevistadas; A fala das crianças sobre o serviço doméstico; e A fala das crianças sobre as brincadeiras.

O processo de socialização das crianças

Como o processo de desenvolvimento humano é socialmente constituído, para Vigotski (1987), o papel da interação social é de suma importância. A cultura em que o indivíduo vive, os tipos de relações sociais que vivencia, assim como o seu modo de vida, influenciam na maneira como ele irá desenvolver-se e constituir-se como sujeito. Desse modo, “os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento” (Rego, 2003, p. 59).

Desde o nascimento, os bebês estão em constante interação com os adultos, que servem de mediadores entre o mundo do bebê e o ambiente que o

cerca. A partir das zonas de desenvolvimento proximal,¹⁹ a criança vai apreendendo o mundo e atribuindo-lhe significados. De acordo com Vigotski (1998), há dois níveis de desenvolvimento na criança: o real e o potencial. O real diz respeito à capacidade de desenvolver tarefas sozinha, de forma independente; o potencial à capacidade de desenvolver tarefas com a ajuda de adultos ou de outras crianças mais velhas.

Nesse processo de desenvolvimento, a criança apreende o mundo, ensina, aprende, troca, se faz homem, enfim, se humaniza. Trata-se, portanto, de processo marcado fundamentalmente pela socialização. É com o outro – adulto, adolescentes, crianças, conhecidos, desconhecidos, presentes, ausentes, reais, imaginários etc. – que a criança se relaciona e se constitui como igual e ao mesmo tempo como diferente.

Dentre os distintos grupos e/ou instituições com os quais a criança se relaciona, a família tem um papel fundamental, na medida que a apresenta à sociedade e propicia a sua inserção nesta. Ou seja, de acordo com Lane (2001), a introdução do homem na sociedade é realizada pela socialização, que inicialmente é primária e posteriormente secundária.

Entende-se por socialização primária o processo que ocorre dentro da família, que por sua vez pertence a uma determinada classe social, cujos valores, próprios, são passados de pai para filho, considerando-se a família a partir de seu próprio caráter institucional. Uma peculiaridade da socialização primária é o fato de ela ocorrer num espaço social caracterizado fundamentalmente pelas relações afetivas. Por socialização secundária compreendem-se as relações constituídas em outras instituições como escola, trabalho, igreja. Essas instituições expressam uma maior complexidade nas relações de produção, o que faz com que o indivíduo, na tentativa de se “ajustar” ao meio, fique alienado às regras estabelecidas pela sociedade que detém o poder. Assim, ele perde sua visão crítica sobre o quanto suas relações sociais estão pré-determinadas ao modo de produção ao qual se encontra vinculado.

¹⁹ Vigotski (1998, p. 112) entende como zona de desenvolvimento proximal “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”.

Para se compreender o indivíduo, deve-se vinculá-lo, portanto, ao grupo a que pertence, à sua classe social, o que favorecerá estabelecer a relação existente entre homem e sociedade, relação essa que é dialética.

Mediante seu processo de socialização, a criança vai se desenvolvendo a partir da convivência com o adulto, com outras crianças, segundo o contexto social em que vive. Desse modo, existe uma parte do seu mundo, criado por ela, que se faz uma importante fonte de promoção do seu desenvolvimento – a brincadeira.

De acordo com Vigotski (1998), para que a criança avance de um estágio do desenvolvimento para outro, deve haver motivação, tendências e incentivo. Logo que entra na idade pré-escolar, surgem desejos, que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e isso gera tensão. Essa tensão dá origem a mudanças no comportamento da criança que vão em direção à criação de um mundo ilusório e imaginário, para realização dos desejos criados. Trata-se de um mundo que, segundo Vigotski, é chamado de brinquedo²⁰.

Por meio das brincadeiras a criança se socializa com seus pares, aprende regras e lida com limites que são previamente estabelecidos pela sociedade a que pertence, de forma lúdica e ao mesmo tempo séria, pois a brincadeira proporciona-lhe aprendizado – ensina-lhe a viver e conviver com as outras pessoas na sociedade. O trabalho infantil e o serviço doméstico também marcam o processo de socialização das crianças das camadas populares, na medida em que fazem parte do seu cotidiano e são incorporados na sua rotina e maneira de viver.

Trabalho infantil, serviço doméstico e brincadeiras: a socialização das crianças das camadas populares

O conceito de socialização adotado neste trabalho tem como referência a psicologia sócio-histórica, cuja análise pauta-se no homem inserido no seu contexto sociocultural. Logo, é preciso esclarecer que o processo de socialização ocorre de forma distinta nas diferentes classes sociais, de modo que as condições de crescimento e desenvolvimento de crianças de uma determinada classe social serão diferentes diante de outras. Esse processo deve-se à maneira como os adultos se

²⁰ O termo brinquedo, de acordo com Rego (2003), que é empregado por Vigotski num sentido amplo, refere-se principalmente ao ato de brincar.

posicionam perante o tema da educação e dos tipos de recursos a que têm acesso para auxiliar nessa etapa do desenvolvimento.

Assim, as possibilidades de socialização das crianças pertencentes às camadas populares estão sujeitas ao seu contexto sociocultural, segundo as características pertinentes a cada um dos grupos familiares. Muitas vezes essas crianças são submetidas a situações que são dependentes das necessidades da família a que pertencem, tais como realizar serviço doméstico e se envolver no trabalho infantil.

São várias as formas de colaboração da criança nas atividades desenvolvidas em seus próprios lares, cooperação essa que pode até ser entendida como saudável e salutar, pois propicia à criança participar de momentos e tarefas em conjunto com seus familiares dando sua parcela de contribuição. Trata-se de atividades que não podem ser confundidas nem entendidas como obrigação somente da criança e muito menos delegada à sua responsabilidade.

A despeito de a participação da criança no auxílio do desenvolvimento das atividades domésticas da casa vir a prejudicá-la em seu estudo, em suas brincadeiras e em seus momentos de descanso, muitas vezes encontram-se várias delas sendo exploradas pela própria família. Elas desenvolvem desde atividades domésticas até outras remuneradas e laborais, que interferem no seu desenvolvimento normal, sem ter atingido a idade mínima por lei (16 anos) – de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Convenção 138 – para desenvolver tais atividades.

O trabalho infantil tem sido um grande desafio a ser enfrentado no mundo todo. Vale dizer, de acordo com a OIT, que existiam 211 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 14 anos de idade economicamente ativos, em 2002, embora em muitos países existam leis que proíbam o trabalho nessa faixa etária.

De acordo com Silva, Júnior e Antunes (2002), as causas relacionadas ao trabalho das crianças e adolescentes no mundo todo se referem à pobreza, exclusão social, cultura, economia e organização social da produção. Embora o trabalho infanto-juvenil não seja um problema concernente apenas aos países pobres ou subdesenvolvidos, existe em proporção e forma diferenciada nos países ricos.

A maior parte das crianças e adolescentes que trabalham exercem atividades agrícolas e extrativistas, lembrando que existe uma diferença no que se refere aos tipos de atividades desenvolvidas e o gênero da criança.

Faz-se pertinente observar que os chefes das famílias a que tais crianças fazem parte também têm como principal ocupação a atividade agrícola, a prestação de serviços e o comércio. Assim, constata-se que a criança e o adolescente geralmente acompanham o chefe da família quanto ao aspecto de sua inserção no mercado de trabalho, que, comumente, investe-se nas atividades por conta própria, acompanhado pelo auxílio familiar, isso sem contar que muitas vezes essa mão-de-obra dá-se de forma não-remunerada.

Para Fukui et al. (1981), o trabalho infantil tem sido objeto de controvérsias, quer no plano jurídico, ao tratar de sua regulamentação, quer no plano da situação de fato. Assinale-se que as discussões em torno desse tema, quando relacionadas às camadas menos privilegiadas da população, dão-lhe uma conotação de problema social. A criança em questão é sempre aquela proveniente das camadas sociais mais baixas, sem acesso a trabalho regular ou a benefícios de qualquer natureza, sujeita às leis econômicas e sociais que lhe são impostas e que a estigmatizam desde a mais tenra idade, definindo-lhe um lugar subalterno e desprovido de direitos na sociedade a que pertence.

Está claro que o trabalho infantil interfere diretamente no processo de socialização da criança, modificando sua maneira de entender o mundo e trazendo marcas profundas no seu modo de subjetivar a realidade. De acordo com Sousa (1994, p. 169), existe uma dimensão perversa do trabalho precoce, na qual “seu discurso está marcado pelo sofrimento de viver a ambivalência de estar realizando a única opção que uma criança pobre tem de minorar a miséria e sair da rua, mas que restringe, exaure e explora”.

Ao mesmo tempo em que se “justifica”, pelo fato de se apresentar, muitas vezes, como a única condição dada à criança em determinada situação, o trabalho infantil traz em seu bojo um caráter ideológico, na medida em que se estabelece como algo produtivo, bom e promissor para o futuro da criança. Percebe-se que os pais, muitas vezes, sem condição de fazer uma análise crítica da situação, passam a ver o trabalho infantil como condição saudável para o desenvolvimento da criança,

acrescentando em sua visão que o “bom menino” é o que trabalha e ajuda a mãe, conforme relata Sousa (1994).

O trabalho infantil, como observam Moreira e Stengel (2003, p. 19), a partir de suas dimensões político-econômicas, apresenta uma representação social e um lugar no mundo da cultura das famílias das crianças e adolescentes trabalhadores:

O trabalho dos filhos está associado, de um lado, à relação de troca que se estabelece entre pais e filhos: os pais devem ser recompensados pelo trabalho e pelos gastos despendidos com os filhos. Trabalhar significa não só a possibilidade de uma recompensa material para os pais, mas também a de recompensá-los, revelando no próprio comportamento que os valores morais ensinados por eles foram aprendidos e mais, são praticados. Trabalhando, os filhos mostram que internalizaram o trabalho como um valor moral.

Entretanto, acredita-se que o trabalho infantil, a partir de sua condição perversa, prejudica a criança no seu desenvolvimento, no seu lazer, em seu descanso, inclusive em sua vida escolar. Muitas vezes a criança até abandona a escola, ou não consegue um bom desempenho, por não conseguir conciliar trabalho e atividade escolar – fato que prejudica sobremaneira seu futuro como cidadão. Essa condição de cidadania é até mesmo desrespeitada na criança enquanto “trabalhadora”, se forem levados em conta os baixos salários que ganha e os poucos (ou nenhum) direitos de que usufrui como classe trabalhadora.

A categoria gênero, conforme citado anteriormente, também traz distinções específicas que distanciam meninos e meninas. De acordo com Sousa (1994, p. 36), “a menina ocupa com mais constância o espaço doméstico, representa o papel idealizado de mãe e dona-de-casa, e assume o lugar da mãe quando esta tem que trabalhar fora”. Isso sem contar que, quando é remunerada, seu salário geralmente é inferior ao do menino, e as atividades domésticas sequer são consideradas como trabalho.

Existe uma diferença significativa entre trabalho doméstico e serviço doméstico. De acordo com Moreira e Stengel (2003), pelo *trabalho doméstico*, a pessoa recebe dinheiro ou outros objetos pelo serviço feito, e a atividade é executada fora do ambiente da própria casa. Já pelo *serviço doméstico*, que é

realizado na casa da pessoa, não há nenhuma espécie de remuneração ou gratificação.

Segundo ainda Moreira e Stengel (2003), o serviço doméstico tem uma função de socialização para o desempenho de papéis de gênero para homens e mulheres, uma vez que estes desenvolvem atividades diferenciadas, cuja cobrança é mais efetiva desde cedo para a mulher. Além disso, os serviços domésticos apresentam um caráter perverso que é causado pela invisibilidade e não-reconhecimento do exercício de tais atividades.

O serviço doméstico é um tipo de atividade que nunca tem fim, uma vez que as pessoas ocupantes de uma casa estão sempre em movimento, usando alguma coisa, sujando vasilhas, a casa fica suja de poeira, de gordura etc. Portanto, parece que a pessoa que limpa a casa, arruma a cozinha, lava as roupas e guarda as coisas no lugar não está fazendo “mais do que a obrigação”. Essa condição de não-reconhecimento em torno da realização do serviço doméstico causa frustração, principalmente nas mulheres, pelo fato de o esforço de deixar as coisas sempre em ordem nem sempre ser valorizado.

As donas-de-casa, muitas vezes, não se reconhecem como trabalhadoras, o que pode ser verificado quando se lhes pergunta qual a sua profissão e elas dizem não ter nenhuma, ainda que cuidar da casa, lavar as roupas, fazer comida e cuidar dos filhos acarrete muito trabalho. Isso ocorre porque se trata de ocupação que não é reconhecida no mercado de trabalho como algo que gera lucro. É sabido que atualmente essa concepção inicia um processo de discussão a partir do próprio movimento da organização das donas-de-casa, e do lançamento até de um curso superior, denominado “administração doméstica”, que ensina às pessoas a importância de cuidar da administração do lar – com aulas de economia, contabilidade, finanças, culinária etc. O objetivo desse curso é o de expandir a experiência das donas-de-casa para o mercado de trabalho.

Assim como as donas-de-casa, ao exercerem os serviços domésticos, as crianças também não são valorizadas, fato que coloca em cena a questão de menor valorização, existente no país, de alguns segmentos sociais – mulheres, índios, negros e crianças.

Apesar de colaborarem nas atividades domésticas, as crianças ainda arrumam tempo para brincar, o que atribui às brincadeiras características diferenciadas das brincadeiras de crianças pertencentes a outras classes sociais,

como o fato de as crianças das camadas populares criarem muitos brinquedos por não terem acesso aos industrializados. Além disso, elas são levadas também a desenvolver brincadeiras ao ar livre, a jogarem bola, a ficarem por muito tempo diante da televisão etc.

Como visto no decorrer deste trabalho, as crianças pesquisadas não têm muito acesso à tecnologia, apenas algumas delas possuem videogame em casa e nenhuma dispõe de computador. São crianças, portanto, que se encontram à margem da globalização, no sentido da disponibilidade de acesso a informações, se comparadas a outras, de classe econômica mais favorecida. O pouco que têm é de qualidade discutível, pois se trata de crianças cujo único meio de comunicação é a televisão, em que os programas mais assistidos – “Ratinho” e novelas do SBT – aparentam não ter nenhum compromisso em divulgar informações educativas. Desse modo, essas crianças deixam de ter a chance de formação de uma consciência mais crítica, uma vez que não podem contar com o apoio de uma mídia voltada para as discussões que envolvem a situação política, econômica e social em que vivem.

Assim, observa-se que tanto o trabalho infantil (em especial o trabalho doméstico)²¹ quanto o serviço doméstico e as brincadeiras ao ar livre e em grupo marcam a experiência de vida das crianças das camadas populares.

As crianças entrevistadas

Apresentam-se, a seguir, de forma sucinta, as doze crianças²² entrevistadas durante a realização da pesquisa, para assim dar a conhecer as principais características pertinentes ao seu processo de socialização. Feito isso, recorre-se às falas dessas crianças para reiterar os resultados encontrados.

Jenine (9 anos). Mora com o pai, a mãe e o irmão. Seus amigos são os colegas do Nuec, da escola e seus vizinhos. Sua brincadeira preferida é jogar queimada. Todos os dias ajuda sua mãe a arrumar a casa, lavar vasilhas e limpar os banheiros. Frequenta a igreja nos finais de semana.

²¹ Este não é o caso específico do grupo pesquisado, mas a partir de outras pesquisas constata-se a presença do trabalho infantil na vida das crianças das camadas populares.

²² Visando preservar a identidade das crianças, seus nomes verdadeiros foram substituídos por fictícios.

Valter (8 anos). Mora com o pai, a mãe e a irmã. Tem como amigos seus vizinhos. Gosta de brincar de bola. Todos os dias ajuda a sua mãe a arrumar a casa, seu quarto, e varre a casa.

Pâmela (11 anos). Mora com o pai, a mãe e os irmãos. Seus amigos são os vizinhos de sua casa. Suas brincadeiras preferidas são ping-pong, futebol e outras que inventa. Tem como tarefa doméstica lavar as vasilhas todos os dias. Aos finais de semana sai para passear, no Horto, Mutirama etc. (É uma das poucas crianças do Nuec que realiza passeios nos finais de semana).

Jaqueline (7 anos). Mora com o pai, a mãe e a irmã. Seus amigos são os colegas de escola e a sua irmã. Suas brincadeiras preferidas são pular elástico, brincar de boneca e jogar futebol. Desenvolve muitas atividades domésticas: arruma a casa, limpa a sala, o seu quarto, o quarto da mãe e a cozinha.

Hugo (6 anos). Mora com a avó, as tias e o irmão. Seus amigos são seus primos e seu irmão. Sua brincadeira preferida é jogar futebol e videogame. Não mencionou desenvolver atividades domésticas.

Marcos (10 anos). Mora com os avós, com tios e irmãos. Seus amigos são os vizinhos, colegas da escola, colegas do Cidadão e os primos. Suas brincadeiras preferidas são jogar bola e futebol. Não mencionou desenvolver atividades domésticas.

Kênia (10 anos). Mora com os pais e os irmãos. Seus amigos são os colegas do Nuec e da igreja. Suas brincadeiras preferidas são brincar de bola e pular corda. Com relação às atividades domésticas, ajuda a lavar as vasilhas.

Rodrigo (11 anos). Mora com os pais. Seus amigos são os colegas do Nuec e seus vizinhos. Suas brincadeiras preferidas são jogar bola, *blayblade* e ping-pong. Freqüenta a igreja várias vezes na semana. Não mencionou desenvolver atividades domésticas.

Jacinira (6 anos). Mora com os pais, a tia e a irmã. Seus amigos são os colegas do Nuec e seus vizinhos. Suas brincadeiras preferidas são jogar queimada e pular corda. Não mencionou desenvolver atividades domésticas. Passeia na feira com seu pai todos os domingos, pois ele e sua mãe são separados.

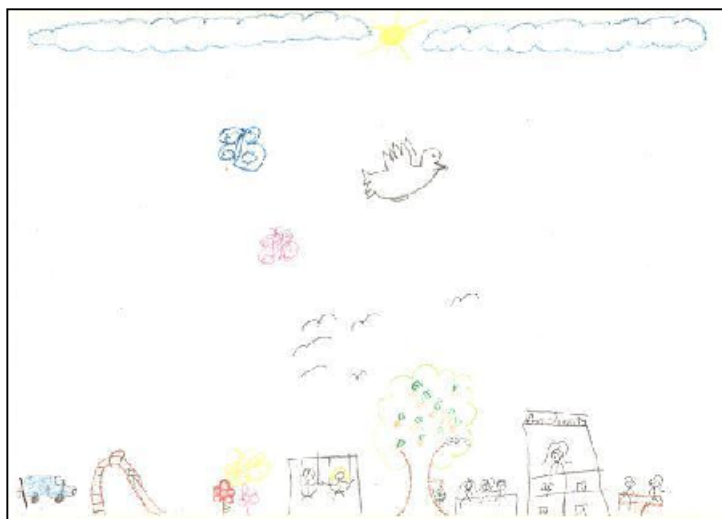
Gáudio (7 anos). Mora com os pais, a avó e o irmão. Seus amigos são os colegas do Nuec e da escola. Suas brincadeiras preferidas são jogar queimada, futebol, ping-pong e vôlei. Freqüenta a igreja nos finais de semana.

Fábio (9 anos). Mora com os pais, os avós, o tio e os irmãos. Seus amigos são os colegas da escola e do Nuec. Suas brincadeiras preferidas são jogar bola e brincar de *blayblade*.

Sinara (8 anos). Mora com a mãe e não tem irmãos. Seus amigos são os colegas do Nuec e da igreja. Suas brincadeiras preferidas são brincar no parquinho, no balanço e no escorregador. Ajuda a mãe a lavar vasilhas, arrumar a casa e seu quarto e a lavar roupa. Freqüenta a igreja nos finais de semana.

Como se pode perceber, para as crianças pesquisadas, duas atividades cotidianamente realizadas por elas sobressaem-se em seu processo de socialização. Trata-se da realização de serviços domésticos e das brincadeiras que desempenham papel fundamental em sua constituição como sujeitos, pois interferem sobremaneira em seu modo de ver e entender o mundo.

No desenho a seguir, Sinara apresenta o seu sentido de infância, um tempo de brincadeiras e diversão.



Aqui eu estou na pracinha perto da minha casa. Estes são meus amigos, e estamos brincando de escorregar e balançar, depois vamos lanchar. O pastor e a minha mãe estão aqui com a gente também.
(Sinara, 8 anos).

A fala das crianças sobre o serviço doméstico

Veja-se como a categoria serviço doméstico aparece na vida de algumas crianças entrevistadas de forma bastante explícita.

– Aí eu chego em casa, limpo a casa e depois vou descansar.
(Jaqueline, 7 anos).

– Lá pras seis horas aí chega em casa, tem que arrumar a casa.
(Jenine, 9 anos).

– Aí eu chego lá em casa, guardo meus materiais, às vezes eu lavo vasilha quando tem, aí depois vou brincar.
(Pâmela, 11 anos).

A maior parte das crianças que desenvolvem serviço doméstico são do sexo feminino, fato que condiz com uma realidade de sociedade que ainda apresenta características específicas de divisão de tarefas, em que o homem ainda não é educado para ajudar nas tarefas domiciliares. De todas as crianças pesquisadas a partir dos questionários, nenhuma mencionou que o pai ajuda a desenvolver tais tarefas.

De acordo com Moreira e Stengel (2003), o serviço doméstico exerce uma função de socialização, ao preparar as crianças para o desempenho de papéis vinculados ao gênero masculino e feminino. Aos meninos são destinadas atividades mais “pesadas” e “externas”, com o intuito de prepará-los para no futuro serem provedores e utilizarem sua força física; e às meninas são destinadas tarefas mais voltadas aos cuidados com o corpo, como alimentar, higienizar, proteger etc.

Existe uma estereotipação de papéis dos diferentes gêneros aprendida nas próprias famílias, os quais contribuem para uma “desvalorização” da mulher no exercício de suas atividades intra e extralares. Isso tem reflexo no próprio mercado de trabalho, o que pode ser constatado pelo fato de muitas vezes a mulher exercer o mesmo papel que os homens e receber menos por isso.

Esse quadro, gradativamente, vem passando por mudanças, embora, como foi apreendido a partir do cotidiano das crianças entrevistadas a partir de suas falas, elas ou as suas mães estejam sempre à frente da realização das atividades domiciliares, de modo que, na realidade, uma aproximação de direitos entre homens e mulheres encontra-se longe de ser concretizada. Vejam-se os exemplos:

– Volto pra casa e ajudo a minha mãe a limpar a casa.
(Jaqueline, 7 anos).

– Troco de roupa e ajudo minha mãe arrumar a casa.
(Valter, 8 anos).

Interessante também a diferenciação que há entre os adultos e as crianças no sentido de detenção de poder. Vale dizer, os adultos utilizam-se algumas vezes de sua força física e de sua autoridade para fazer prevalecer sua vontade perante as crianças.

As famílias pobres são consideradas por Sarti (1995) como fortemente hierarquizadas, pautadas por relações de poder desiguais entre as crianças e os adultos, os homens e as mulheres. Entre os atributos da infância está a obediência: criança deve obedecer e respeitar os adultos. Por outro lado, pai e mãe ou homens e mulheres adultos têm poderes desiguais e diferenciados frente às crianças e aos adolescentes, uma vez que a lógica de gênero submete as mulheres aos homens. (Moreira e Stengel, 2003).

Essa relação com o adulto que exerce autoridade sobre a criança pode ser observada no seguinte diálogo:

– Você brinca e depois assiste televisão? O que você assiste nessa hora?
– Não sei.
– Tenta lembrar! Você assiste desenho, jornal, novela?
– Eu assisto novela, porque minha avó não deixa eu assistir mais nada.
– É mesmo?
– É por causa que ela assiste novela, então eu não posso trocar de canal.
(Hugo, 6 anos)

O adulto, portanto, escolhe o programa a ser assistido, e a criança não tem liberdade de mudar de canal. Nesse caso, nem se cogita algum tipo de negociação.

Essa forma de autoridade também pode ser constatada na realização dos serviços domésticos, uma vez que, muitas vezes, a criança é submetida a situações de arrumar ou limpar o que o adulto sujou:

- Você janta cedo assim?
- É porque eu vou indo pra igreja que começa 7:30. Aí nós temos que jantar. Antes temos que arrumar a comida do meu pai, temos que esperar ele chegar do serviço dele, ele chega 7:00, esquentar a comida pra ele, e quando a gente vai sair já são quase 8:00.
- Então vocês vão pra igreja. E depois você faz o quê?
- Chego em casa, ajudo a minha mãe a lavar as vasilhas que meu pai sujou, banho e vou dormir.
(Jenine, 9 anos).

No que diz respeito à quantidade de atividades desenvolvidas, percebe-se que as meninas desenvolvem um maior número, em detrimento dos meninos. Apenas um menino mencionou arrumar seu quarto e varrer a casa, enquanto que as meninas mencionaram desenvolver pelo menos três tipos diferentes de atividades.

- O que você costuma fazer na sua casa para ajudar no serviço doméstico?
- Limpo o *rack*, e tiro a poeira do que estiver lá.
- E depois o que você faz?
- Eu varro o quintal. Como ele é grandão, eu começo 4:00 e termino 4:30. O quintal é enorme!
- É mesmo?
- Aí depois eu junto as areias que tem lá, é porque tem uma construção lá em casa; tem uma área e vai fazer outra.
- Sei.
- Na frente da casa tem umas terras, e todo sábado eu tenho que juntar, pra quando chover não esparramar.
(Jenine, 9 anos).

A realização de serviços domésticos diminui um pouco nos finais de semana, pois metade dessas crianças disse realizar tais tarefas aos sábados e domingos.

Como se pode notar, as atividades domésticas realizadas mais comuns são varrer a casa, arrumar o quarto, lavar vasilhas, lavar banheiro, limpar a área externa, arrumar o quarto da mãe. Vejam os seguintes exemplos:

- Eu vou banhar qualquer hora, depois que eu termino de arrumar meu quarto.
(Valter, 8 anos).
- Lavo vasilha, varro a casa, limpo o banheiro...
(Jenine, 9 anos).

– Eu, às vezes, na hora que eu não tenho aula, eu limpo a sala, o quarto da minha mãe, a sala, o meu e a cozinha.
(Jaqueline, 7 anos).

Foi observado também que as crianças desenvolvem os serviços domésticos simultaneamente às brincadeiras, o que está de acordo com estudos de Sousa (1994), em que a relação entre trabalho infantil e fazer lúdico – brincadeiras diversas, jogos, assistir à televisão, etc. – das crianças pertencentes às camadas populares é de fundamental importância para se compreender seu universo vivencial.

No desenho a seguir, observa-se uma criança aguçando as flores na sua casa, em um ambiente bastante colorido e com indicativos de dinamicidade, pelos pássaros que voam e pela água que cai. Trata-se de ilustração que transmite uma sensação de leveza, o que foi afirmado pela própria criança, autora do desenho, dizendo que adora aguçar as plantas de sua casa e ficar em seu jardim.



Jenine, 9 anos.

Mediante as falas a seguir, pode-se ter uma idéia do quanto brincar e realizar os serviços domésticos são situações que fazem parte do cotidiano e processo de socialização das crianças:

– Aí eu chego lá em casa, guardo meus materiais, às vezes eu lavo vasilha quando tem, aí depois vou brincar.
(Pamela, 11 anos).

– Eu vou brincar de bicicleta com a minha irmã, depois vou pra dentro assistir televisão, aí na hora que eu tenho alguma coisa pra mim fazer, dever de casa, aí eu vou e faço. Aí depois é só eu arrumar a casa.
(Jaqueline, 7 anos).

– Aí às vezes eu vou e pego um livro velho e começo a escrever, meu caderninho, meu caderno de desenho, eu pego e começo a desenhar, aí depois eu vou pra dentro que às vezes eu fico lá fora debaixo de uma árvore desenhando, escrevendo... brincando de bicicleta, aí eu vou pra dentro. Lavo as vasilhas, limpo a área... e vou brincar.
(Jenine, 9 anos).

O serviço doméstico vivenciado por grande parte das crianças das camadas populares traz consigo um viés de diferença de gênero, uma vez que as meninas desenvolvem mais atividades que os meninos. Outro fato observado é a dominação do adulto sobre a criança na sociedade, tendo em vista que a criança muitas vezes é tolhida em seus desejos e necessidades em prol desse autoritarismo exercido pelos adultos. Entretanto, nas brincadeiras, a criança encontra espaço para viver em um mundo criado por elas, em que elas ditam suas próprias regras.

As falas das crianças sobre as brincadeiras

As brincadeiras desempenham uma função específica na vida das crianças, na medida em que proporcionam uma realização de desejos que antes eram alcançados de outra maneira, assim como auxiliam sua socialização no meio em que convivem.

A partir da pesquisa realizada por Sousa (1994), é possível afirmar que, por meio das brincadeiras, as crianças podem expressar seus sentimentos, descarregar suas tensões e atenuar o peso de algumas atividades rotineiras e cansativas que executam em casa.

Sabemos que a criança, no mundo de fantasia em que se encontra, *representa* a realidade de acordo com sua condição; mas, se analisada tal representação, chegar-se-á à conclusão de que, através da brincadeira, ela está retratando o que pensa acerca do mundo que a rodeia. Neste sentido, penso que os limites entre *realidade* – trabalho e *fantasia* ‘fazer’ lúdico – são tênues; suponho que um

interatua no outro originando uma forma peculiar e única de trabalhar e brincar.
(Sousa, 1994, p.42).

As brincadeiras são uma constante na vida das crianças entrevistadas, que as mencionam ao descreverem suas atividades cotidianas, como se pode ver:

– Chego lá em casa, troco a roupa, tomo banho e vou brincar, visto roupa velha e vou brincar. (Gáudio, 7 anos)

– Eu escovo os dentes, fico lá em casa assistindo televisão e depois vou brincar.
(Rodrigo, 11 anos).

– Aí eu vou assistir televisão, depois eu almoço, depois eu vou brincar.
(Kênia, 10 anos).



Todos os dias quando chego da escola fico assistindo televisão, assisto desenho, novela... E depois pulo corda e jogo bola na rua de casa.
(Kênia, 10 anos).

Ao brincar, as crianças experimentam um mundo criado por elas. Esse mundo satisfaz seus desejos e necessidades, assim como serve como um treino para que aprendam a viver no mundo real. Nas brincadeiras, há regras, criadas por elas, que devem ser cumpridas, de modo que, ao segui-las, comportam-se de maneira mais avançada do que na vida “real”.

As crianças apresentam esse comportamento mais “sério” e adulto nas brincadeiras pelo fato de elas mesmas decidirem as regras e a forma como devem funcionar, ou seja, as crianças obrigam o respeito às regras de uma maneira mais madura e consciente.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (Vigotski, 1998, p. 134).

Porém, nem sempre as brincadeiras resultam em prazer às crianças, uma vez que elas podem ser surpreendidas pelas próprias regras das brincadeiras, o que é muito comum em jogos competitivos, em que uma ganha e a outra perde. É esse tipo de brincadeira, no entanto, que prepara a criança para viver socialmente, uma vez que na vida real o adulto nem sempre consegue tudo que quer.

Para Vigotski (1998), os jogos têm um importante papel na socialização da criança, na medida em que o mais simples jogo com regras transforma-se numa situação imaginária, em que, por causa das regras, várias outras possibilidades de ação são descartadas. Ao conviver com esses tipos de limites, a criança aprende e transporta o aprendizado para a vida real quando tem de conviver com limites e regras em sua própria vida.

O desenho a seguir demonstra uma situação em que as crianças participam de um jogo de futebol, com regras próprias a ser seguidas, e nenhuma criança está autorizada a agir de maneira diferente da aceita pelo grupo. As próprias crianças funcionam como “juízes”, sempre atentas a garantir que tudo funcione conforme o que foi preestabelecido.



Aqui sou eu e meus amigos jogando bola em frente à nossa casa, a minha mãe esta conversando com a amiga dela. O meu pai não está aqui porque está procurando o controle do videogame pra eu jogar mais tarde.
(Valter, 8 anos).

Nos finais de semana as crianças têm mais tempo para brincar (75%). Somente metade das crianças entrevistadas fez alusão a brincadeiras durante a semana. O fato de a mãe encontrar-se mais em casa nos finais de semana propicia às crianças ter mais tempo para se divertir, ao assumirem as tarefas domésticas.

Os locais preferidos para as crianças brincarem são a porta de suas casas ou os seus quintais, estão quase sempre em pares, gostam muito de brincar com seus irmãos ou com os vizinhos e suas brincadeiras mais comuns são jogar futebol, andar de bicicleta, jogar ping-pong, jogar bola e brincar de *blayblade*.

O brinquedo chamado *blayblade* é admirado por muitas crianças, independentemente de sua classe social. Porém, como se trata de um objeto relativamente caro para as crianças das camadas populares, elas mesmas fabricam o seu próprio *blayblade*, usando tampinhas de detergente que têm em casa. As mães até reclamam que em suas casas os produtos de limpeza sempre ficam sem tampa.

Vigotski (1998) faz alusão ao fato de, no brinquedo, a partir da sua imaginação, a criança poder separar o objeto do seu pensamento. Assim sendo, nas brincadeiras de faz-de-conta, a criança cria o que deseja.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (Vigotski, 1998, p. 128).

Mediante tais colocações, revela-se um quadro em que as brincadeiras ou o brinquedo, conforme Vigotski (1998), fazem-se extremamente necessários e saudáveis no processo de socialização das crianças das camadas populares. Como elas passam boa parte do seu tempo envolvidas com as brincadeiras, ocorre um certo “distanciamento” entre a vida real e o mundo da fantasia, criado por elas, o qual proporciona um salto em seu desenvolvimento e amadurecimento, na medida em que aprendem, brincando, coisas importantes de uma maneira leve e lúdica.

Entretanto, outra parte do seu tempo é utilizada na realização de serviços domésticos, tarefas que vão se incorporando no seu dia-a-dia, fazendo parte também do seu processo de socialização. Muitas vezes as crianças nem avaliam se gostam ou não de desenvolver tais atividades, uma vez que isto faz parte de sua rotina e das regras estabelecidas em suas casas. Foi constatado na fala de uma criança que o que ela mais gosta de fazer é ajudar a sua mãe nos serviços domésticos, o que gera dúvida se tal afirmação pode ser considerada de fato verdadeira, ou simplesmente significar ser amado e querido pela mãe.

Conclui-se, portanto, que a socialização das crianças pesquisadas está fortemente marcada pelo serviço doméstico e pelas brincadeiras. Entender esse processo é importante não apenas para compreender a constituição da subjetividade das crianças das camadas populares, mas, também, para poder contribuir na elaboração de políticas para o setor.

Pode-se afirmar que o protagonismo infantil se expressa, nas crianças pesquisadas, fundamentalmente pelas brincadeiras que realizam. A resistência às duras condições de vida talvez só seja possível pela elaboração lúdica da sua existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na infância hoje requer compreendê-la de forma total e plena, inserida em um processo histórico-político e social, assim como entender as modificações que ocorrem nas condições de vida, nas relações com os adultos e com outras crianças, na inserção da criança no mundo da tecnologia e das desigualdades sociais, entre tantos outros acontecimentos, em torno das quais ela foi se constituindo.

Remetendo-se aos estudos de Ariès (1981), constata-se que até meados do séc. XVII as crianças e os adultos participavam das mesmas atividades, vestiam-se iguais, de modo que as crianças eram vistas como adultos em miniatura e suas particularidades não reconhecidas. A partir da industrialização, após o séc. XIX, com as modificações nas esferas política, econômica e social, a criança deixou de ser uma preocupação apenas da família e da Igreja e passou a ser também uma responsabilidade do Estado. A história da criança no Brasil encontra-se completamente ligada à história da infância na Europa e posteriormente nos Estados Unidos, pelo processo de colonização por que viveu e pela dependência econômica sofrida pelo país diante dessas nações.

O primeiro discurso brasileiro proferido em “defesa” da criança apresentava um viés salvacionista, que buscava muito mais conter as crianças e os adolescentes sob a vigília do Estado – no sentido de refrear a vadiagem e transformar os menos favorecidos em trabalhadores –, do que realmente proporcionar-lhes condições dignas de crescimento e desenvolvimento (Rizzini, 1997).

Parte-se, no presente trabalho, do princípio de que a infância e suas concepções não são “naturais”, mas sócio-historicamente constituídas, e que a forma como a sociedade cuida de suas crianças condiz com sua maneira de fazer política, de investir na economia e de planejar o futuro. No entanto, o tratamento dispensado às crianças reflete a configuração da organização da sociedade, pois estudos sobre a infância e suas características mostram o processo de organização social a que se encontram inseridas.

Assim, a história da infância no Brasil é, sobretudo, a história da infância pobre, que vem sendo constituída desde o processo de colonização e que é refletida

na contemporaneidade, tendo em vista que ainda hoje existem muitas crianças brasileiras trabalhando e vivendo na pobreza e na marginalidade, e por isso sujeitas a todo tipo de violência, e com pouca proteção social e do Estado.

Entender a situação de pobreza vivenciada no país faz-se extremamente importante, uma vez que são as crianças as mais atingidas. Afinal, a posição peculiar e frágil que ocupam dentro das famílias e da sociedade é marcada, como se sabe, por condições tais como gênero, raça, etnia e faixa etária, o que gera principalmente a exclusão.

Dessa maneira, o trabalho doméstico, o não-doméstico e o serviço doméstico aparecem na vida das crianças pobres como uma das alternativas de vencer a pobreza e de não cair na marginalidade. Esta constatação também diz respeito à cidade de Goiânia, que apresenta indicadores importantes de qualidade de vida, mas que traz em seu interior uma situação de exclusão social que atinge mais da metade de sua população.

Da população de Goiânia, cidade jovem e populosa, 22,5% dela hoje (2005) possui até nove anos de idade e compõe quase metade daquela que ganha entre um a três salários mínimos. Em detrimento, no entanto, dessa condição de pobreza, que prejudica sobremaneira a sua condição de vida, em boa parte dessa população percebe-se forte vínculo afetivo, o que faz com que os laços entre as famílias e suas crianças sejam bastante significativos sob o ponto de vista da sua organização.

O desenho familiar dessas crianças é bastante diversificado, tendo em vista a dinamicidade envolvida no seu processo de formação, muitas vezes marcado por encontros e desencontros, mas sem perder a essência do seu significado. Muitos desenhos são modificados e recriados, mas não desconstituídos, e se percebe que se trata de famílias que se desdobram, na maioria das vezes, para não deixar suas crianças desassistidas, ainda que sejam os avós a assumir a criação delas para que os pais possam se estabelecer no mercado de trabalho.

As crianças remetem-se às suas famílias dizendo ter vontade de estar sempre perto delas, sentem-se seguras, confiam nelas e por elas sentem carinho e amor. Entende-se assim que, na família, a criança encontra a base para o seu desenvolvimento e sua inserção na sociedade, e vale lembrar que, das crianças pesquisadas, todas moram com suas famílias, boa parte delas em casa própria, têm emprego ou auxílio do governo para complemento do orçamento familiar. Além

disso, são assistidas por uma instituição que desenvolve um importante trabalho com as crianças.

Trata-se de crianças cujo cotidiano é marcado, sobretudo, pela convivência com seus familiares, pelo serviço doméstico, pelas brincadeiras, pela escola, pelo Nuec e pelas condições de violência às quais algumas são submetidas. Elas sofrem privação financeira, no sentido de que o ganho mensal de sua família mal dá para pagar as contas da casa. A própria refeição servida na escola e no Nuec é importante para auxiliar na contenção de gastos.

Assim, as condições de lazer e diversão dessas crianças limitam-se mais às brincadeiras que desenvolvem nas redondezas de suas próprias casas, pela dificuldade de realizar passeios, que quando ocorrem se fazem em parques públicos como o Mutirama ou o Zoológico. Elas não têm a oportunidade de lazer ligado a *shoppings*, por exemplo de comprar brinquedos novos ou lanchar fora, diferentemente das crianças pertencentes às classes médias e altas da população. Outro fator marcante no seu processo de socialização diz respeito ainda à impossibilidade de acessar a Internet e utilizar computadores com facilidade, o que as exclui do processo de globalização e as deixa com poucas chances de obter informações a respeito do que acontece no mundo.

Essa situação vivida de pouco recurso financeiro demarca o caminho pelo qual tais crianças e seus familiares podem transitar, assim como o futuro delas. Basta lembrar que, como já citado anteriormente, no ano de 2001, somente 3,9% da população de Goiânia encontrava-se matriculada no ensino superior, nas quais por certo pouquíssimas pessoas pertencentes às camadas populares estão inseridas.

O contexto vivido pelas crianças pesquisadas mostra, a partir de suas próprias falas, que, em termos de recursos financeiros, elas passam por privações. No entanto, trata-se de crianças que afirmam ser felizes, ao associar infância a brincadeiras e infância feliz, ao fato de poder brincar, ter diversão e amigos. A brincadeira nas suas vidas tem um papel fundamental em seu processo de socialização e desenvolvimento, o que lhes permite relacionar com seus pares, criar um mundo de fantasias e regras, que é direcionado por elas.

Apesar de as crianças afirmarem serem felizes, constata-se que seu conceito de felicidade dá-se de maneira simples e superficial, pois não foi feito um estudo aprofundado sobre esse conceito e tampouco considerações que permitam entender com maiores detalhes a subjetividade dessas crianças. No entanto leva-se

em consideração suas falas sobre infância e felicidade, com ressalvas sobre um aprofundamento nelas.

Embora tenham de realizar serviços domésticos, o que desagrade a algumas crianças e agrada a outras, percebe-se que elas desempenham tais tarefas quase que ao mesmo tempo com as brincadeiras. Provavelmente, o sentimento que têm pelos pais abrande um pouco o desgosto de terem de trabalhar em casa.

Como o processo de socialização vivido pelas crianças encontra-se associado às concepções de gênero, raça e idade, presentes em cada sociedade, o espaço ocupado pela infância no mundo adulto, portanto, é a expressão de tais concepções, que se materializam em suas vidas, e em suas subjetividades. Para Anyon (1990, p. 20):

tentar entender esse processo de socialização – através da acomodação e da resistência – é fundamental para que adultos passem a adotar com as crianças uma prática que lhes possibilite experimentar e pensar a vida de uma forma mais ampla, para além dos guetos sexuais que as impedem de ter acesso ao mundo. Só quando as crianças forem criadas sem amarras sexistas serão capazes de perceber a si mesmas como pessoas totais e não serão mais homens e mulheres incompletos.

Assim, mudar o olhar sobre a criança denota todo um movimento, por parte dos segmentos da população, de uma forma menos preconceituosa e pré-concebida. Para isso, deve-se partir de princípios pautados no respeito e em condições de igualdade entre todos os segmentos sociais, para além das condições de gênero, raça, cor e idade, conforme já mencionado.

Desse modo, com esta pesquisa proporcionou-se uma maior aproximação com as crianças das camadas populares, no que diz respeito ao seu modo de vida, o que poderá ser útil para, mediante políticas públicas, oferecer-lhes um modo de vida mais digna e qualificada. Acredita-se que conhecer a criança a partir de sua própria visão – e não somente pelo olhar do adulto – é o primeiro passo para se obter êxito na continuidade do desenvolvimento de trabalhos voltados para elas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; MARTINEZ, Alessandra Frota. Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. IN: RIZZINI, Irene (Org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: USU, Ed. Universitária, 1997.

ANYON, Jean. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 73, maio de 1990.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M; FURTADO, Odair (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os Intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério do Bem-Estar Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA). Lei nº 8.069/9. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, DF: CBIA, 1993.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF: IBGE, 2000.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Guia escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COSTA, Lorena Andréa da. *Infância e violência física intrafamiliar: os significados e sentidos para crianças vítimas*. Goiânia, 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

CUPOLILLO, Mercedes Vila; COSTA, Adriana O.; PAULA, Janaina T. Os avós como suporte na criação dos netos. In: SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Orgs). *Desenhos de família: criando os filhos – a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001.

DEAN, Andrew G. et al. Epiinfo, version 6.04: a world processor database and statistics program for epidemiology on micro-computers. Atlanta, Geórgia, USA: Center of Disease Control, 2002.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.

FUKUI, Lia F. G. et al. A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor: um projeto de pesquisa. *Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU*, São Paulo, n.15, ago. 1981.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Site da Unicef. Disponível em: < <http://www.unicef.org/brazil/sowc05/cap2.htm>. > Acesso em: 28 dez. 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Planejamento. Lei de Zoneamento (Lei Complementar nº31, de 29 de dezembro de 1994). Goiânia: Secretaria Municipal de Planejamento, 2000.

_____. Sociedade Cidadão 2000. *Proposta teórico-metodológica: política de atendimento à criança e ao adolescente em Goiânia*. Goiânia: Sociedade Cidadão 2000, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento. *Aspectos demográficos da população de Goiânia, por bairro, segundo o Censo 2000*. Goiânia: Secretaria Municipal de Planejamento, 2002a.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento. *Radiografia socioeconômica do município de Goiânia, Goiás*. Goiânia: Secretaria Municipal de Planejamento, 2002b.

_____. Sociedade Cidadão 2000. *Nuec – Vila Mutirão*. Goiânia: Sociedade Cidadão 2000, 2002c.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento. *Goiânia: como andam as Regiões*. Goiânia: Secretaria Municipal de Planejamento, 2003.

_____. Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário. *Mapa da exclusão/inclusão social*. Goiânia: Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário, 2004.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. *Epistemologia cualitativa e subjetividad*. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1997.

LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. Abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORE, Mary. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: DEL PRIORE, Mary. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.

MOREIRA, Maria Ignez; STENGEL, Márcia. (Org.). *Narrativas infanto-juvenis sobre o trabalho doméstico*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

MOURA, Esmeralda B. Bolsonaro. Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.

MOYSÉS, Aristides. *Estado e urbanização: conflitos sociais na Região Noroeste de Goiânia (década de 1980)*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. *Contradições de uma cidade planejada no Planalto Central brasileiro: segregação socioterritorial em Goiânia*. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Do pântano ao jardim: uma nova esperança. A produção social do espaço em Goiânia*. Goiânia, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção (138) e Recomendação nº 146 sobre a idade mínima de admissão a emprego, 1973. Brasília, DF: OIT, set. 2004.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Site da OIT. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/portugue/region/ampro/brasil>>. Acesso em: 8 out. 2004.

ORIONTE, Ivana. *Abandono e institucionalização de crianças: significados e sentidos*. Goiânia, 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

PERES, Vannúzia Leal. Desenhos de família. In: SOUSA Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Orgs.). *Desenhos de família: criando os filhos — a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, Amais, 1997.

ROUSSEAU, Jean J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SILVA, Jorge L. Teles; JÚNIOR Leonardo F. Neves; ANTUNES, Marcos Maia. Trabalho infantil: realidade, diretrizes e políticas. In: MARQUES, M. Elizabeth; NEVES, M. de Almeida; NETO A. Carvalho. *Trabalho infantil: a infância roubada*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

SOUSA, Sônia M. Gomes. *Trabalho Infantil: a negação da infância?* Estudo do significado do trabalho para crianças das camadas populares. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. *Sociedade Cidadão 2000: pelos direitos das crianças e dos adolescentes*. Goiânia: [s.n.], 1996.

_____. *O significado de infância, educação e violência física contra filhos*. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

_____. Perfil, cotidiano e subjetividade da criança goianiense. *Estudos*, Goiânia: Ed. da UCG, v.31, p.45-65, 2004.

SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene. *Desenhos de família: criando os filhos — a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cânone Editorial, 2001.

_____; PERES, Vannúzia Leal Andrade. Família de camadas populares: um lugar legítimo para educação/ formação dos filhos. In: RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; ZAMORA, Maria Helena (Orgs.). *Criança, adolescente, famílias e políticas públicas: para além do faz de conta*. Rio de Janeiro: PUC Rio, dez. 2002.

_____; COSTA, Lorena Andréa da. Infância e violência física intrafamiliar: as falas infantis. *O social em questão*. Rio de Janeiro: PUC, n. 11, p. 31 - 50, 2004.

SUPERINTENDÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Site do PETI. Disponível em:<<http://www.conedh.mg.gov.br/trabalhoas/peti.html>>. Acesso em: 6 out. 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. LURIA, Alexander Romanovich ; LEONTIEV, Alexei Nicolaivitch. Trad. Maria da Penha Villalobos. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1980.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1988.

ANEXOS

ANEXO A - Proposta Teórico-Methodológica-Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Goiânia, da Sociedade Cidadão 2000 (objetivos):

- I- Desenvolver programas e projetos que assegurem à criança e adolescente com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à moradia, ao lazer à profissionalização, à proteção no trabalho, à cultura, à convivência familiar e comunitária, nos termos da Legislação Federal, Estadual e Municipal, e no Estatuto da Criança e do Adolescente;
- II- Conjuguar esforços da Sociedade Civil e do Poder Público para solução do problema de crianças e adolescentes que por suas condições sócio-econômicas não tenham acesso aos meios normais de desenvolvimento biopsíquico-social;
- III- Desenvolver e executar, em convênio com os órgãos públicos municipais, estaduais, federais e entidades particulares a Política Municipal para infância e adolescência em Goiânia-GO;
- IV- Propiciar atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, com absoluta prioridade através da integração com as políticas sociais básicas;
- V- Realizar estudos e pesquisas visando atualização de dados relativos à infância e adolescência que venha subsidiar os programas e projetos;
- VI- Desenvolver programas e projetos de âmbito comunitário tendo em vista principalmente, o fortalecimento do núcleo familiar e intensificação dos trabalhos que visem o bem-estar da infância e do adolescente;
- VII- Desenvolver estratégias e ações capazes de motivar a opinião pública no sentido de indispensável participação de toda comunidade;
- VIII- Propiciar o treinamento, aperfeiçoamento e desenvolvimento dos recursos humanos contratados ou voluntários, indispensável à consecução de seus objetivos;
- IX- Articular todo e qualquer tipo de intercâmbio de trabalho com as instituições de ensino e pesquisa que possam contribuir qualitativamente para a melhoria dos serviços prestados;
- X- Destinar recursos, através de convênios de cooperação mútua a entidades sociais particulares e ou filantrópicas, que prestem assistência à criança e ao adolescente;
- XI- Exercer outras finalidades que visem o desenvolvimento infanto-juvenil.

ANEXO B – Atribuições do Conselho Tutelar da região

§ 1º - Em relação à criança e ao adolescente.

I - Atender aos que tiverem seus direitos ameaçados ou violados:

- a) por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- b) por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis;
- c) em razão de sua conduta.

II – Receber a comunicação e tomar as providências cabíveis:

- a) dos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos;
- b) de reiteradas faltas injustificadas ou evasão escolar;
- c) de elevados níveis de repetência.

III – Determinar, quando ocorrer as hipóteses do inciso I deste artigo, as seguintes medidas:

- a) encaminhamento aos pais ou responsáveis mediante termo de responsabilidade;
- b) orientação, apoio e acompanhamento temporário;
- c) matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- d) inclusão a programas comunitários, à e ao adolescente;
- e) requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- f) inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento de alcoólatras e toxicômanos;
- g) abrigo em entidade.

ANEXO C – Ficha de Cadastro das Crianças e Adolescentes que frequentam o Nuec

SOCIEDADE
Cidadãos
2000

Unidade _____
Ficha Social Nº _____ / _____ / _____ Data _____

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ UF: _____
 Naturalidade: _____
 Sexo: M F Data de Nascimento: ____/____/____ Tempo de Goiânia _____ anos
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Outros(s) responsável(is): _____
 Endereço: _____
 Bairro: _____

SITUAÇÃO HABITACIONAL

Casa Própria Alugada R\$ _____ /mês Cedida Invasida
 Construção (Tipo): Alvenaria Adobe Madeira Outros: _____
 Destino dos dejetos: Esgoto Fossa Outros: _____
 Água para Consumo: Encanada Sistema Outros: _____
 Tipo de Iluminação: Elétrica Querosene Outros: _____
 Destino do lixo Doméstico: Recolido p/ COMURG Lote Baldio Outros: _____
 Obs: _____

SITUAÇÃO ECONÔMICA

Renda Familiar: R\$ _____ Renda Per Capta: R\$ _____

RECEITA: Salários: _____ Doações: _____ Outras Rendas: _____ Total R\$ _____ /mês

DESPESAS: Aluguel: _____ Alimentação: _____ Outras Despesas: _____ Total R\$ _____ /mês

COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Nº	Nome	Grão de parentesco	Sexo	Data de Nascimento	Escolaridade	Profissão	Renda Mensal - R\$
01							
02							
03							
04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							

EDUCAÇÃO FORMAL					
Ano	Unidade Escolar	Bairro	Grau	Séne	Horário de Aula
DOCUMENTAÇÃO					
Parecer/ Observação sobre a criança					
				RESPOSÁVEL	

EDUCAÇÃO PELO TRABALHO

FLUXO NOS GRUPOS DE TRABALHO /OFINAS					
Grupo	Local	Horário	Data Admissão	Data desligamento	Motivo
Data	Natureza do Curso	Duração	Horário	Entidade promotora	Resultado
Encaminhamento e Acompanhamento a Cursos Profissionalizantes					
Data	Empresa	Horário	Função	Salário	

ANEXO D – Cotidiano das crianças / Atividades realizadas

Durante a semana (segunda a sexta-feira)

HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL	COM QUEM
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			

Durante o fim de semana (sábado e domingo)

HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL	COM QUEM
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Perfil das crianças (6 a 11 anos) que freqüentam o
Nuec da Vila Mutirão**

**Universidade Católica de Goiás
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

I - Identificação

01- Nome da criança _____

02- Endereço _____

03- Idade

(1) 5 anos (2) 6 anos (3) 7 anos (4) 8 anos
(5) 9 anos (6) 10 anos (7) 11 anos

Idade

04- Sexo

(1) masculino (2) feminino

Sexo

II - Vida Escolar

01 - Série

(1) pré (2) 1ª série (3) 2ª série (4) 3ª série (5) 4ª série
(6) 5ª série (7) 6ª série (8) 7ª série (9) 8ª série

Série

02 - Turno na escola

(1) matutino (2) vespertino

Turno

03 - A escola fica na Vila Mutirão?

(1) sim (2) não

Local Esc

04 -Você já repetiu alguma série na escola?

(1) sim (2) não

Repesc

05 -Quando falo em escola quais são duas coisas que você se lembra?

(1) lanche (2) professor(a) (3) atividades físicas
(4) colegas (5) tarefas

Esclemb1

(6) outros _____

Esclemb2

06 -Você gosta de sua escola?

(1) sim (2) não

Gosesc

6.1 - Por quê?

Porq

III – Vida Familiar

01 - Com quem você mora?

- () mãe () pai () irmão(s) () tio(s)
 () primo(s) () madrasta () padrasto () avó
 () avô () outras crianças não parentes () outros adultos não parentes

Crimora1

02 – Quem você acha que exerce a função paterna em casa?

- (1) pai (2) avô (3) padrasto (4) tio
 (5) ninguém (6) outros. Quem? _____
 Por quê? _____

Funpat

03 – Quem você acha que exerce a função materna em casa?

- (1) mãe (2) avó (3) madrasta (4) tia
 (5) ninguém (6) outros
 Quem? _____
 Por quê? _____

Funmat

04 – Quem da sua família é mais responsável pela sua educação?

Educ

05 O que você sente quando ouve a palavra família?

Sentfam

IV- Atividades domésticas e não domésticas

01- Você faz alguma atividade doméstica em casa?

- (1) sim (2) não

AtivCasa

1.1- Caso SIM qual(is) atividade(s) você faz?

- (1) cuida dos irmãos (2) arruma a casa (3) lava vasilhas
 (4) faz comida (5) lava banheiro (6) lava roupa
 (7) outros _____

Ativid 1
 Ativid 2
 Ativid 3

02- Você trabalha fora de casa?

- (1) sim (2) não

Trabfora

2.1- Caso SIM, qual (is) atividade(s) desenvolve?
 _____ Ativtrab

2.2 - Em qual período você trabalha fora de casa?
 (1) manhã (2) tarde (3) noite (4) finais de semana Traberper

V- Lazer, diversão e amigos

01-Você costuma brincar?
 (1) sim (2) não Brinc

1.1-Caso SIM, qual(is) brincadeira(s) são mais comuns?
 _____ Brincom

02 -Você assiste televisão?
 (1) sim (2) não TV

2.1- Caso SIM, quantas horas por dia assiste televisão?
 (1) 1 hora (2) 2 horas (3) 3 horas
 (4) 4 horas (5) mais de 5 horas HorasTV

03 -Você tem amigos?
 (1) sim (2) não Amigos

3.3 - Caso SIM, quem são seus amigos?
 (1) vizinhos (2) parentes (3) colegas de escola
 (4) colegas da igreja (5) colegas de outro bairro
 (6) colegas do Nuec (7) outros Tipoamigos 1
 Tipoamigos 2
 Tipoamigos 3

3.4 – Cite duas coisas que seus amigos fazem e que você acha legal:

3.5 – Cite duas coisas que seus amigos fazem e que você não acha legal:

VI – Situações de Violência

01 – Você considera que já sofreu alguma situação que foi muito ruim para você (violência) ?
 (1) sim (2) não Violência

1.1 – Caso SIM, qual?

Tipoviol 1

Tipoviol 2

1.2 – Quem fez isso com você?

- (1) pai (2) padrasto (3) mãe (4) madrasta
 (5) tio(a) (6) vizinhos (7) professor(a)
 (8) policial (9) avô(ó) (10) outros_____

Quemviol1

Quemviol2

VII – Interesses e opiniões

01- O que você mais gosta de fazer?

02- O que você menos gosta de fazer?

03- O que significa infância para você?

04- O que você entende por uma infância feliz?

05- Até quando você acha que dura a infância de uma pessoa?

06- Tem alguma informação sobre você que eu não perguntei e que você gostaria de falar ?

Responsável: Daniela Di Moraes Jardim

Fone: 8111-9153

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOLÁS
MESTRADO EM PSICOLOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho(a) está sendo convidado para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar com que ele(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Informações sobre a pesquisa:

Título do projeto: O sentido de infância para crianças de camadas populares.

Pesquisadora responsável: Daniela Di Moraes Jardim (8111 9153)

Objetivos: compreender qual(ais) o(s) sentido(s) atribuído(s) pela criança das camadas populares à infância; levantar informações que compreendam a realidade que vivem essas crianças no município de Goiânia, que contribuam para discussões acerca da melhoria da qualidade de vida dessas crianças; e ajudar na elaboração de políticas públicas voltadas para a área da infância.

As informações serão obtidas no Nuec da Vila Mutirão e caso haja necessidade, complementadas com dados fornecidos pelos responsáveis pelas crianças. O total de crianças aproximará ao número de 12 (doze), através de um sorteio de acordo com as idades escolhidas para a pesquisa.

A criança estará participando de entrevistas abertas e momentos lúdicos na unidade. A criança poderá interromper a qualquer momento o processo em andamento sem nenhum prejuízo para ela.

Daniela Di Moraes Jardim.

Goiânia, 18 de novembro de 2003.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM PSICOLOGIA
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG nº _____
CPF nº _____, concordo que meu filho(a)
participe do estudo “ O sentido de infância para crianças de camadas populares” como
sujeito. Fui devidamente esclarecido pela pesquisadora Daniela Di Moraes Jardim sobre a
pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis benefícios
decorrentes da participação de meu filho(a). Foi-me garantido que a qualquer momento
posso retirar meu consentimento, sem que isto leve a qualquer tipo de penalidade.

Local e data: _____

Nome do sujeito: _____

Assinatura do responsável: _____

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares:

APÊNDICE C – Desenhos familiares das crianças/adolescentes da pesquisa

- **Nuclear simples** – família constituída pelo casal em que ambos tiveram apenas uma união e tem ou já tiveram filhos. Por exemplo: pai + mãe + filhos biológicos e/ou adotivos; pai + mãe + filhos dos quais atualmente alguns moram fora de casa e outros ainda moram com os pais; pai + mãe + filhos que não moram mais com os pais;
- **Monoparental feminina simples** – organizada em torno da figura feminina que não tem companheiro co-habitando. Por exemplo: mãe (solteira ou divorciada ou viúva) + filhos; mãe (solteira ou divorciada ou viúva) que tem ou já teve filho(s) e hoje mora sozinha;
- **Monoparental masculina simples** – organizada em torno de uma figura masculina que não tem companheira co-habitando. Por exemplo: pai (solteiro ou divorciado ou viúvo) + filhos; pai (solteiro ou divorciado ou viúvo) que tem ou já teve filho(s) e hoje mora sozinho;
- **Nuclear extensa** – família constituída pelo casal, em que ambos tiveram apenas essa união e que tem ou já tiveram filho(s) com agregados adultos (maiores de 18 anos) morando juntos. Por exemplo: pai + mãe + filho(s) morando com os pais + agregados adultos; pai + mãe + filho(s) morando fora + agregados adultos;
- **Nuclear com avós cuidando dos netos** – família constituída pelo casal de avós que cuidam e educam netos menores de 18 anos. Por exemplo: avós + netos; avós + filho(s) + neto(s). São famílias que estão organizadas em torno das figuras dos avós, que mantêm financeiramente filhos(as) e netos(as) e também detêm as informações sobre o grupo familiar;
- **Nuclear reconstituída** – família constituída pelo casal em que um ou ambos os cônjuges já tiveram mais de uma união conjugal. Por exemplo: pai + mãe divorciada ou viúva com ou sem filho(s); mãe + pai divorciado ou viúvo com ou sem filho(s);
- **Nuclear com criança(s) agregada(s)** – famílias constituídas pelo casal em que ambos tiveram apenas essa união, têm ou tiveram filho(s) biológicos e

têm criança(s) que não são filho(s) morando juntos. Por exemplo: pai + mãe + filhos biológicos morando juntos + crianças agregadas; pai + mãe + filho(s) biológico(s) morando fora + criança(s) agregada(s);

- **Monoparental com criança(s) agregada(s)** – família organizada em torno de uma figura feminina ou masculina que não tem companheiro co-habitando, que tem ou já teve filho(s) e que tem criança(s) não filha(s) biológica(s) co-habitando. Por exemplo: pai + filho(s) biológico(s) morando juntos + criança(s) agregada(s); pai + filho(s) biológico(s) morando fora + criança(s) agregada(s); mãe + filho(s) biológico(s) morando juntos + criança(s) agregada(s); mãe + filho(s) biológico(s) morando fora + criança(s) agregada(s);
- **Monoparental feminina extensa** – família organizada em torno de uma figura feminina que é mãe e não tem cônjuge co-habitando. Moram também com essa família outros adultos (parentes e/ou amigos) maiores de 18 anos. Por exemplo: mãe (solteira ou divorciada ou viúva) + filho(s) morando juntos + adulto(s) agregado(s); mãe (solteira ou divorciada ou viúva) + filho(s) morando fora + adulto(s) agregado(s);
- **Monoparental masculina extensa** – família organizada em torno de uma figura masculina que é pai e não tem cônjuge co-habitando. Moram também com essa família outros adultos (parentes e/ou amigos) maiores de 18 anos. Por exemplo: pai (solteiro ou divorciado ou viúvo) + filho(s) morando juntos + adulto(s) agregado(s); pai (solteiro ou divorciado ou viúvo) + filho(s) morando fora + adulto(s) agregado(s);
- **Monoparental com avô (ó) cuidando dos netos:** família organizada em torno da figura de um dos avós que não tem cônjuge co-habitando. Por exemplo: avô(ó) + netos.
- **Nuclear Reconstituída e Extensa:** família constituída pelo casal em que um ou ambos os cônjuges já tiveram mais de uma união conjugal; com a presença de adultos agregados. Por exemplo: Pai + mãe divorciada ou viúva com ou sem filho(s) + tio(a), avô(ó),etc; mãe + pai divorciado ou viúvo com ou sem filho(s) + tio(a), avô(ó) etc.
- **Nuclear Extensa com avós cuidando dos netos mais crianças agregadas:** família constituída pelo casal de avós que cuidam e educam netos menores de

18 anos. Os pais das crianças podem estar presentes ou não. Existem agregados adultos e crianças nessas famílias. Porém essas famílias são organizadas em torno da figura dos avós. Por exemplo: avós + netos + filhos + adulto(s) agregado(s) + criança(s) agregada(s); avós + netos + adulto(s) agregado(s) + criança(s) agregada(s).

APÊNDICE D – Entrevistas com as crianças (Modelo)

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Nome: Jenine

Idade: 9 anos

PROCEDIMENTOS: no momento da entrevista individual a pesquisadora já tinha tido contato com a criança outras vezes, através da aplicação do questionário e da entrevista coletiva. No entanto os temas propostos eram abordados livremente num primeiro momento, posteriormente preenchia-se uma ficha sobre o cotidiano da criança durante dias de semana e finais de semana, e por último era pedido que a criança fizesse um desenho que simbolizasse o que significa ser criança para ela.

_Então seu nome é Jenine.

_Humhum ...

_Com quem você mora Jenine?

_Com meu pai, com minha mãe e com meu irmão.

_Aham. Seus pais trabalham?

_Todos.

_Todos. Seu pai faz o quê?

_Trabalha na serralheria.

_Ah e sua mãe trabalha aqui né? Você tem amigos, Jenine?

_Tenho.

_Tem. Quem são seus amigos?

_Ah um monte aí.

_De onde que eles são?

_Daqui, da escola...

_É.

_De que você mais gosta de brincar?

_De quê?

_É.

_Queimada.

_Queimada.

_Eu tava brincando lá agora!

_Ham?

_Eu tava lá brincando agora, aí eu pensei assim deve estar chegando a minha vez de entrar pra conversar na salinha.

_Ah, você adivinhou?

_Humhum

_E sua escola? Você gosta da sua escola?

_Mais ou menos.

_Mais ou menos.

_Os meninos de lá são muito baguncentos.

_O que eles fazem de bagunça?

_No recreio ficam empurrando a gente, quando a gente tá com dor de cabeça, os meninos não calam a boca nem a pau.

- _ Ha é? Ah você tem muita dor de cabeça?
_ Eu tenho.
_ Tem. Quando você tem dor de cabeça?
_ Todos os dias. Os meninos ainda arrumam uma gritaria na escola!
_ Você fica com dor de cabeça por causa da gritaria ou você já estava com a dor de cabeça e aumentou mais?
_ É, aumentou mais.
_ Você já foi ao médico?
_ Já fiz exames.
_ Fez exames?
_ Meu irmão, ele está com sinusite, o Valter.
_ Ah o Valter está com sinusite? E você por que está com dor de cabeça?
_ Ainda não sei não, só fui no médico duas vezes, vou fazer o exame ainda.
_ Agora, Jenine, vou pedir pra você me contar como é um dia seu, um dia de semana normal, um dia que você tem aula, um dia normal de semana. Que horas você acorda?
_ Eu acordo seis horas pra ir pro Cidadão.
_ Acorda seis horas! Você acorda sozinha ou alguém te acorda?
_ Não, sozinha. Tem vez que minha mãe me acorda, quando ela não acorda, eu vou lá e acordo ela.
_ Ah é! E depois que você acorda o que você faz?
_ Eu vou pro Cidadão.
_ Você vem pro Cidadão. Você entra aqui sete e meia, não é? E depois que as atividades aqui terminam o que você faz?
_ Tomo banho.
_ Você toma banho aqui mesmo, né?
_ Né.
_ Aí quando dá onze e meia você toma banho e depois?
_ Não onze e meia não, eu tomo banho ao meio-dia.
_ Ah meio-dia! E depois o que você faz?
_ Eu deito aqui na sala.
_ Ah! você dá uma descansadinha.
_ Hamham
_ Aí depois, aí você acorda e...
_ Vou pra escola.
_ Sua aula começa que horas?
_ Uma hora.
_ Você vai sozinha?
_ É.
_ Você leva seu irmão?
_ Meu irmão estuda em outra escola.
_ E a sua aula termina que horas?
_ Cinco e vinte
_ Cinco e vinte. E depois que sua aula termina, o que você faz?
_ Vou pro Cidadão.
_ Você volta pra o Cidadão? O que você fica fazendo aqui?
_ Espero minha mãe primeiro limpar o salão, tem vez que eu ajudo ela.
_ E aí vocês vão embora daqui, e o que você faz?
_ Lá pelas seis horas chego em casa, e tenho que arrumar a casa.
_ O que você faz na sua casa para ajudar arrumar?

_Lavo vasilha, varro a casa, limpo o banheiro...
_E depois que você arruma a casa, o que você faz?
_Por último eu limpo a área.
_Ah! por último você limpa a área.
_Aí depois eu vou assistir televisão, jornal.
_Jornal. Qual jornal que você assiste?
_Das nove.
_Das nove, em qual emissora?
_SBT.
_E depois do jornal, o que você faz?
_Assisto à minha novela.
_Qual que é a sua novela?
_"Poucas, poucas e pulgas".
_E depois da novela o que você faz?
_Aí eu vou dormir, primeiro tomo banho.
_Toma banho?
_É
_Aí você toma banho...
_E vou para igreja.
_Ah você vai pra igreja? Mas você vai todo dia pra igreja?
_Quase todo dia.
_É
_Aí depois eu chego em casa e durmo.
_A sua igreja qual é?
_Evangélica
_Ah evangélica. Então você vai dormir mais ou menos que horas?
_Umás onze e meia mais ou menos.
_Você dorme tarde desse jeito, todo dia, você não fica com sono não?
_Não já estou acostumada. Quando vamos pra igreja descemos a rua a pé.
_Ah é. Jéssica e no domingo? Domingo é final de semana, você não tem aula, não tem Cidadão, como é esse dia para você? Você acorda mais ou menos que horas?
_Eu acordo oito e meia. _Aí eu banho...
_Aí você toma banho que mais?
_Aí saio pro culto das crianças da igreja.
_Seu irmão vai com você ou não?
_Não.
_Não?
_Ele faz culto das crianças em outra igreja.
_Ah em outra igreja, por quê?
_Porque ele não gosta muito da igreja onde eu vou.
_Ah e a sua mãe vai em qual?
_Minha mãe vai naquela que eu te falei, a evangélica.
_É a mesma que a sua ou a mesma que a dele?
_Minha mãe vai em uma de noite, nós vamos com a minha mãe na que ela gosta, aí domingo meu irmão vai em outra, não é na que a minha mãe vai.
_Ah entendi.
_E sábado eu vou ensaiar na igreja às três horas, Todo sábado eu ensaio e domingo canto na igreja.
_Você faz parte do coral lá?
_Sim.

- _E no domingo depois que você sai do culto na igreja, você faz o quê?
- _Aí eu chego em casa limpo a casa e depois vou descansar.
- _Vai descansar, você faz o que para descansar?
- _Deito no sofá.
- _E que depois que você descansa, o que você faz?
- _A minha mãe fala assim, que não gosta que a gente fica assistindo muito a televisão, aí ela manda nós sairmos pra brincar.
- _Ah aí você vai brincar. Essa hora você já almoçou ou não?
- _Não, eu acabo de limpar a casa lá pras dez horas aí eu descanso até onze horas.
- _Ah!
- _Aí nós almoçamos lá pras três horas.
- _Lá pras três horas? E depois que você almoça o que você faz?
- _Limpo o rack, os trem lá e tiro a poeira...
- _E depois que você tira a poeira das coisa o que você faz?
- _Eu varro o quintal, que é grandão! Eu começo tipo quatro horas, e termino quatro e meia, o quintal é enorme.
- _Sei!
- _Aí depois eu junto as areias que tem lá, é que minha mãe fez umas construções lá em casa. Teve que fazer outra área.
- _É mesmo?
- _É aí na frente de casa ficou sobrando umas terras, aí todo sábado eu tenho que limpar lá, tenho que arrumar direitinho pra quando chover não espalhar.
- _Ah sei, você junta as areias. E depois o que você faz?
- _Depois eu fico variando, sei lá...
- _Fazendo o quê?
- _É... fazendo tarefa de casa, essas coisas.
- _No domingo?
- _É, eu não gosto de fazer muita tarefa em casa não, muito menos nesse dia. Mas a tia do Cidadão disse que não pode trazer tarefa pra cá, pois os educadores não vão ter tempo de ensinar, então não vai ter jeito de fazer tarefa aqui.
- _Ah sei. Então você está fazendo tarefa na sua casa. Aí você faz um pouquinho de tarefa e depois?
- _Eu vou jantar e vou pra igreja.
- _Você vai jantar mais ou menos que horas?
- _Seis horas mais ou menos.
- _Você janta cedo assim?
- _É porque eu estou saindo pra igreja, né? Que começa sete e meia. Aí nós temos que almoçar, arrumar a comida do meu pai temos que esperar o meu pai, chegar do serviço às sete horas, temos que esquentar a comida pra ele, aí quando a gente vai sair já é quase oito horas.
- _Ah sei. Aí você vai pra igreja e depois você faz o quê?
- _Chego em casa, ajudo minha mãe a lavar as vasilhas que meu pai sujou, aí depois banho e durmo.
- _Você vai dormir mais ou menos que horas no domingo?
- _Domingo? Domingo o povo sai mais cedo, aí dez horas eu estou dormindo.
- _E o seu desenho, me conte o que você desenhou?
- _Aqui sou eu aguando as flores lá de casa. Eu gosto de fazer isso.
- _Ah, isso aqui é uma torneira?
- _É.
- _E aqui?
- _ (Risos)

_ O que mais tem nesse desenho?

_ Nada.

_ Eu pedi pra você desenhar o que significa ser criança pra você, então o que mais você pode me contar desse desenho?

_ Aqui sou eu aguardando as plantinhas na minha casa.

_ É. Então você desenhou uma coisa que você gosta de fazer?

_ Humhum

_ Tem mais alguma coisa nesse desenho que você queira me contar?

_ Não.

_ Então tudo bem, muito obrigada por esse tempo que você esteve aqui comigo!

_ De nada.