

# O Brinquedo e as Atividades Cotidianas de Crianças em Situação de Rua

PAOLA BIASOLI ALVES

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre  
sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Helena Koller

Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento  
Instituto de Psicologia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Novembro, 1998

## Resumo

Este estudo objetivou compor um quadro descritivo sobre as atividades cotidianas de crianças em situação de rua, além de investigar suas opiniões sobre o brincar, as companhias de brinquedo, os espaços de brincadeira e o trabalho. Considerando os limites do estudo em ambiente natural e, principalmente, a dinâmica do espaço da rua, foram utilizados três instrumentos, complementares entre si: observação com registro cursivo, entrevista estruturada e jogo de sentenças incompletas.

A amostra foi composta por vinte (20) crianças em situação de rua, do centro de Porto Alegre, com idade entre seis e doze anos. Os dados demográficos mostraram que estas crianças, em sua maioria, têm contato diário com a família, e já tiveram alguma experiência escolar e com o trabalho. Os dados de observação mostram que estas crianças, no espaço da rua, encontram-se em constante movimentação, brincando, interagindo com diversos pares (adultos, adolescentes e crianças) e trabalhando. O seu próprio corpo e os objetos deste espaço são seus brinquedos mais frequentes, e a conversa é o sentido mais frequente de suas interações. O jogo de sentenças trouxe dados que mostram que estas crianças, geralmente, conceitualizam o brincar pelo processo de realização da atividade, e pelos brinquedos que utilizam. Suas companhias mais frequentes são outras crianças, amigos ou familiares. O trabalho é uma atividade relacionada à própria situação de vida das crianças. Ele é necessário, promove a subsistência e caracteriza o desenvolvimento destas crianças, onde coexistem aspectos evolutivos da infância e da idade adulta.

Os resultados deste estudo mostram a importância de: a) investigar o desenvolvimento destas crianças de forma contextual, estando-se atento para suas características pessoais e para a interação bidirecional pessoa-ambiente; b) compreender e significar o brinquedo no espaço da rua, instrumentalizando profissionais que trabalham com estas crianças, e elas próprias, para valorizar aspectos saudáveis do desenvolvimento; c) aprofundar estudos sobre a conceitualização e significado do trabalho no espaço da rua, avaliando os resultados dentro de uma visão ecológica do desenvolvimento.

## Capítulo I

### Introdução

*“Brincar significa não exigir da vida, por um momento,  
nada além do que ela é,  
não lhe cobrar nenhuma finalidade  
que não seja ela própria”*  
(Mauriras-Bousquet, 1991, p.6)

O brincar tem um fim em si mesmo, e é preciso compreendê-lo como um processo, e não um produto (Daudt, Sperb, & Gomes, 1992). O estudo do envolvimento do homem em atividades lúdicas nos remete a períodos remotos da história, que imprimiram e imprimem até os dias de hoje, os diversos significados que permeiam o brincar. Sabe-se, por exemplo, que esta não é uma atividade exclusivamente infantil, que através dela é possível vivenciar e internalizar regras, compreender a realidade cotidiana, elaborar vivências. Há também a chance de se adquirir e exercitar habilidades específicas, sejam estas físicas ou intelectuais, além das inúmeras possibilidades de se estar em grupos, enriquecendo estas experiências através de interações sociais.

Dentro deste contexto absolutamente diverso, estudos sobre o brincar e sobre os objetos utilizados nestas atividades (os brinquedos) são realizados por diversos pesquisadores, entre eles, historiadores, antropólogos, sociólogos, educadores e psicólogos. Cada uma destas áreas traz discussões relevantes para a compreensão do brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano. Aspectos como a evolução do significado da infância na sociedade ocidental, as mudanças no processo de socialização da criança, a criação e fundamentação do ensino formal, a industrialização e a urbanização nos grandes centros estão intrinsecamente relacionados com os estudos sobre o significado do brincar através dos tempos.

A Psicologia do Desenvolvimento, através da obra de diversos autores (Piaget, 1945/1978; Freud, 1920/1976) tem se dedicado a estudar o brinquedo (objeto), por entender a importância do efeito da interação pessoa-objeto no decorrer do desenvolvimento humano (Brougère, 1995). São evidenciados fatores cognitivos e emocionais, que direcionam a realização desta atividade, além da dimensão afetiva que permeia as interações sociais

durante o brincar. Este processo de construção do conhecimento sobre o brinquedo deve ser acompanhado por discussões sobre a influência da industrialização e da crescente urbanização na forma como se vivenciam e se significam as atividades lúdicas e as relações entre brinquedo e cultura. Na realização deste estudo, foi fundamental estabelecer uma relação entre as mudanças ocorridas no significado da rua para a sociedade (processo intimamente ligado à ascensão da burguesia, industrialização e urbanização), a valorização da infância enquanto uma fase específica de desenvolvimento e o significado do brincar. Assim, objetivando discutir o brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua no Brasil, no final do século XX, fazem-se necessárias algumas colocações sobre os temas acima citados.

### 1.1 A evolução do significado da rua na sociedade ocidental

Historicamente, no decorrer do Antigo Regime na Europa (séculos XVI, XVII e XVIII), o significado do espaço da rua estava associado de forma direta com a socialização das crianças (Ariès, 1981). No período anterior ao advento da burguesia européia, as ruas eram um espaço de convivência social, o local onde se estabeleciam relações de trabalho e de afeto. As crianças, durante séculos, na Idade Média (séculos V até XV), não eram vistas como indivíduos em fase especial de desenvolvimento, mas como pequenos adultos. Sendo assim, compartilhavam com os adultos do mesmo espaço da rua, estabelecendo ali diversas relações sociais, independentes das familiares. A responsabilidade pela socialização das crianças era dividida entre os parentes consanguíneos e os outros adultos presentes neste contexto (Ariès, 1981).

O desenvolvimento da burguesia européia trouxe consigo uma nova concepção de família e de ocupação das casas e da rua. A dicotomia entre espaços públicos e privados foi fortemente enfatizada nesta época. As casas passaram a abrigar a família nuclear, privilegiando a privacidade e a convivência entre pais e filhos. As mães assumiram a responsabilidade pela coordenação da casa e a educação dos filhos. Os pais promoviam a subsistência e, em seus momentos de lazer, passavam o tempo com a esposa e os filhos, em suas casas. A criança passa a ser personagem central na vida da família (Borstelmann, 1983). A Medicina, a Pedagogia e a Psicologia abrem espaço em seu saber para um

entendimento especial do significado da infância e da necessidade de uma educação diferenciada e cuidadosa neste período.

Neste novo contexto, a rua deixa de ser um local de convivência e torna-se um espaço público de passagem e de circulação das pessoas. Com este retraimento ao espaço privado da casa, permaneceram na rua somente os chamados *desclassificados* e *desocupados* (ladrões, prostitutas, mendigos, etc.). A rua transforma-se em um local de perigo, de más influências e de uma vida sem valor para as crianças (Ariès, 1981).

A ressignificação do espaço da rua não é, como dito anteriormente, um fator isolado. A burguesia é a classe social ascendente, mas coexistem outras classes sociais, que passam a ter no trabalho assalariado sua condição de subsistência. O campo vai sendo abandonado, aparecem as periferias urbanas, com as características de falta de infraestrutura básica presentes até hoje. As cidades crescem sustentadas por grandes fábricas e empresas, e as chamadas classes trabalhadoras têm seu dia ocupado e, muitas vezes, ocupam também seus filhos nas atividades de trabalho (Campos, 1994). A infância, então considerada como uma fase de desenvolvimento especial, envolta em inúmeros cuidados, é vivida desta forma por uma pequena parcela de crianças. O modelo de socialização idealizado, a escola e o acesso aos últimos lançamentos em brinquedos fazem parte do seu cotidiano. Por outro lado, a rua e seus “perigos” ainda existem no dia-a-dia de muitas outras crianças, seja no caminho para o trabalho, seja como espaço para convivência e brincadeira nos momentos de folga, seja por abandono ou negligência dos pais e da própria sociedade (Peres, 1997).

## 1.2 Brinquedo, socialização e cultura

Neste processo de evolução, de mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, cabe à indústria atender e gerar demandas de consumo. As crianças são um público especial: recebem com enorme alegria os brinquedos confeccionados para elas e os exigem em quantidade. Os brinquedos, inicialmente carregados de afeto e significado advindos das mãos de quem os confeccionava (hábeis artesãos, muitas vezes pais ou avós da criança que receberia o brinquedo), passam a atender às necessidades do mercado (Oliveira, 1984). São produzidos em série, com materiais menos dispendiosos, em menor tempo e não devem

durar muito. Nas palavras de Rosemberg (1989) “o brinquedo, objeto e instrumento de brincar eleito livremente pela criança em suas brincadeiras, passou, ao longo dos séculos, por uma institucionalização onde predominantemente o adulto, ou melhor, os fabricantes de brinquedos passaram a determinar *o que é e o que não é brinquedo*, o que confeccionar e comercializar” (p.15). E é esta realidade, de produção e consumo, que está presente até hoje no contexto de relação entre a infância e o brinquedo. Oliveira (1984), discutindo a abrangência deste processo de “mercantilização” do brinquedo, assinala que a indústria não deixou de perceber as diferenças de poder aquisitivo que permeiam as diversas classes sociais. Assim, criou os chamados “brinquedos populares”, que, devido ao acabamento primário das peças, têm o custo reduzido. Contudo, estes são brinquedos que, geralmente, têm baixa qualidade, uma aparência menos atrativa e, portanto, não são tão desejados pelas crianças.

Quanto ao processo de socialização, ao nascer, a criança é automaticamente inserida em um contexto, e irá participar de ambientes permeados por valores e crenças definidos, onde espera-se que ela seja capaz de desempenhar papéis. Durante seu processo de socialização, cabe aos seus cuidadores inseri-la neste mundo de códigos e significados, ensinando e sinalizando comportamentos e atitudes que estejam de acordo com o que se espera e deseja dela (Biasoli-Alves, 1992). Assim, a criança, ao se socializar “se apropriaria de sua cultura e passaria a ter condições de compartilhar o que é comum ao grupo em que se inseriu, e estabelecer um sistema de trocas, comunicando-se com os demais membros da sociedade, através de um contínuo de interações” (Alves, 1995, p.4).

Durante este processo, o brinquedo tem um papel fundamental. É através de jogos e brincadeiras (realizadas normalmente com um objeto) que a criança trabalha sua relação com o mundo, divide espaços e experiências com outras pessoas, vivencia as mais variadas situações. Brincando a criança é agente, lidando com objetos carregados de mensagens que são continuamente transformadas. Segundo Brougère (1995, p.9), “a criança dispõe de um acervo de significados. Ela deve interpretá-los: a criança deve conferir significados ao brinquedo, durante a sua brincadeira. Neste sentido, o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe confere um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira”.

Pensando que este brinquedo foi confeccionado por um adulto (pessoa em desenvolvimento que já passou por várias etapas de socialização) e que chega até a criança também através de um adulto, pode-se concluir que este é um objeto que contém em si uma função e um significado determinados. Há nele uma mensagem para a criança, onde valores e expectativas estão embutidos. Na atualidade, os meios de comunicação como a TV e revistas são potentes aliados na definição dos objetos a serem produzidos, na mensagem que devem conter e no próprio estímulo ao consumo. Há, por exemplo, bonecas que representam apresentadoras de programas infantis, as que representam um determinado estilo de vida, classe social e padrão de beleza. Há os chamados “heróis da TV”, miniaturas de super-heróis que vêm com suas armas e truques. Há os jogos que estimulam o exercício de habilidades específicas, e são recomendados por profissionais da área da saúde, apenas para citar alguns exemplos (Alves, 1995; Oliveira, 1984; Rosemberg, 1989). Mas é na brincadeira, na forma como a criança se utiliza deste objeto que reside seu real significado.

### 1.3 Desenvolvimento de crianças em situação de rua

A apresentação dos aspectos relacionados até aqui objetiva introduzir a questão da situação de rua como uma situação historicamente construída. É necessário abordar questões metodológicas que envolvem o estudo do desenvolvimento de crianças em situação de rua, no campo da Psicologia.

É importante discutir, agora, o desenvolvimento de crianças que hoje, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural específico, vivem sua infância em condições denominadas como de risco. Esta situação “especial” não se encontra desvinculada do que foi apresentado até aqui. Para este estudo, é importante que se defina e discuta o desenvolvimento de crianças que vivem em uma situação de risco específica: a situação de rua.

Crianças em situação de risco social e pessoal têm sido definidas como aquelas que não estão tendo condições físicas, psico-sociais, e/ou emocionais de desenvolvimento, se comparadas à média das crianças de sua faixa etária (Hawkins, 1986). São crianças que se desenvolvem em um ambiente que envolve tanto a miséria econômica quanto a afetiva, com prejuízos variados (Koller & Hutz, 1996). Crianças em situação de risco, além de

estarem expostas à pobreza, que traz consigo inadequadas condições de moradia, falta de saneamento básico, precárias condições de assistência médica e desemprego, podem ser vítimas, testemunhas ou até mesmo autoras de abuso (físico/emocional/sexual), abandono, dificuldades escolares e desestruturação familiar.

Entre os grupos de risco, meninos e meninas que vivem na rua têm merecido atenção especial de alguns pesquisadores. Vários levantamentos demográficos e pesquisas têm tentado descrever estas crianças e os diferentes riscos aos quais estão expostas (Aptekar, 1988; Barker & Knaul, 1991; Bandeira, Koller, Hutz, & Forster, 1994; Connolly & Ennew, 1996; Cosgrove, 1990; Dimenstein, 1993; Forster, Barros, Tannhauser, & Tannhauser, 1992; Maciel, Schmidt, Santoro, Azevedo, & Guerra, 1991; Martins, 1996a; Rosemberg, 1994, 1996; Unicef, 1992, 1995). A maioria dos estudos na área concorda pelo menos em um ponto: o contexto que expõe a criança a um risco e a faz buscar o espaço da rua, pode estar acompanhado do enfraquecimento de laços familiares, abandono da escola, uso de drogas, gravidez precoce, necessidade de subsistência nas ruas e prática de atos infracionais. A presença de um destes fatores de risco tem sido um sinalizador de problemas no desenvolvimento das crianças.

Pesquisadores (Aptekar, 1994; Forster, Barros, Tannhauser, & Tannhauser, 1992; entre outros) têm utilizado alguns indicadores básicos para definir crianças em situação de rua: aparência de abandono, relações familiares, atividades diurnas (trabalho e escola), eventos de risco (uso de drogas, exploração, abuso, roubo, etc.) e lugar onde dormem e obtêm alimentação. Estes indicadores permitem uma definição destas crianças como crianças de rua (crianças que dormem e buscam a subsistência nas ruas ou estão inseridas em programas voltados para atenuar estas características, cujos laços familiares são muito enfraquecidos) ou crianças na rua (crianças que buscam o sustento para si e/ou sua família nas ruas, mas têm um contato frequente com a família, utilizando-se muitas vezes do espaço de suas casas para pernoitar). No entanto, a complexidade do espaço da rua, a diversidade de pessoas que dele se utilizam, as diferenças sócio-geográficas, a dinâmica dos grupos de rua, revelam a dificuldade de definir exatamente o que seja uma criança de rua ou uma criança na rua (Aptekar, 1989; Koller & Hutz, 1996; Martins, 1996b).

Aptekar (1994), em vários estudos realizados na Colômbia sobre as condições de vida destas crianças, identificou quatro grupos distintos que se utilizavam do espaço da rua:



(1) crianças pobres trabalhadoras, que trabalham nas ruas durante um turno, vão à escola no outro, retornam para as famílias à noite e não praticam atos infracionais; (2) crianças trabalhadoras de rua, consideradas independentes, uma vez que os laços familiares estão enfraquecidos, com crescente prática de atos infracionais e decrescente frequência nas escolas; (3) crianças de famílias de rua, ou seja, aquelas que vivem e trabalham com suas famílias nas ruas; e, (4) crianças de rua, que residem o tempo todo nas ruas e romperam o contato com suas famílias. Em estudo brasileiro, Martins (1996a) identificou diferentes grupos de crianças e adolescentes que frequentam a rua. O autor determina seis categorias, que abrangem os extremos de estar morando nas ruas até o de não ter vínculo algum com ela, salientando sempre a relação das crianças com a família, o trabalho, o lazer e a escola.

Forster e colaboradores (1992), em estudo epidemiológico em Porto Alegre, definem crianças em situação de rua como aquelas que “apresentam aspecto de abandono, caracterizado por: aparência descuidada, com visível falta de higiene; não acompanhadas de adultos; desempenhando tarefas humildes ou simplesmente vagando pelas ruas, algumas vezes em grupos” (p.18). Esta definição oferece base para estudos de semelhanças entre as crianças que se utilizam deste local, sem contudo desrespeitar seus processos individuais de desenvolvimento, que variam de acordo com suas histórias de vida e suas habilidades particulares. Hutz e Koller (1997) apresentam e procuram discutir esta realidade de desenvolvimento em termos operacionais.

Caracterizado como a área de estudos que procura relacionar fatores maturacionais e ambientais, no estabelecimento e manutenção de relações sociais, o desenvolvimento social tem aspectos particulares na situação de rua. A realidade da rua é diversa e adversa. Sobreviver neste ambiente implica na criação e exercício de estratégias variadas, que auxiliem na obtenção de comida e abrigo, e que protejam de situações mais estressoras. Neste sentido, estudos têm demonstrado a capacidade de crianças em situação de rua em vivenciar experiências de afeto e proteção dentro de seus grupos (Hutz & Koller, 1997; Kuschick e colaboradores, 1996). Há o desenvolvimento de um senso de pertencimento e identidade social, que, muitas vezes, funciona como fator de proteção à agressão advinda da exclusão e marginalização (Hutz & Koller, 1997; Koller, 1994; Kuschick e colaboradores, 1996). Neste processo, são identificadas diferenças de gênero na forma de

vivenciar as experiências na rua e de usufruir do atendimento em instituições (Kuschick e colaboradores, 1996).

Com relação ao desenvolvimento cognitivo, Hutz e Koller (1997) ressaltam a importância de se compreender o desenvolvimento destas crianças de forma contextualizada. As experiências na rua permitem o exercício de diversas habilidades e formas de raciocínio, mas estas nem sempre encontram respaldo em estudos formais sobre cognição (Carragher, Carragher, & Schliemann, 1985). Também, deve-se considerar que algumas funções podem ser diretamente afetadas pelo uso contínuo e abusivo de drogas, prática presente na vida de algumas destas crianças (Forster e colaboradores, 1992; Hutz & Koller, 1997).

Quanto ao desenvolvimento emocional, as experiências familiares e na rua direcionam diversos estudos. Sabe-se que algumas destas crianças demonstram mais saúde emocional ao se afastarem de casa do que permanecendo nela. A família é quem, muitas vezes, representa altos índices de risco para a criança, sendo um ambiente de violência, prática de abusos e negligência (Aptekar, 1989; Kuschick e colaboradores, 1996; Peres, 1997). Nestes casos, é importante ter-se conhecimento das redes de apoio social e afetivo que são parte da vida destas crianças, procurando-se identificar possibilidades de implementar seu desenvolvimento saudável.

Enfocando o desenvolvimento físico, Hutz e Koller (1997) apontam o espaço da rua como provedor de subsistência. A alimentação obtida na rua pode ser, muitas vezes, mais variada e nutritiva do que a disponível (quando disponível) em casa. Na realidade da rua, também há que se pensar outros aspectos de caráter de preservação física, que incluem a violência, acidentes, o risco de contágio de doenças e a ausência de abrigos.

Bemak (1996) aponta para a necessidade de o pesquisador adaptar-se ao contexto da rua, que tem cultura e valores próprios, identificando e apreendendo a dinâmica deste espaço que abriga trabalho, lazer, alimentação e diversão, comporta diferentes faixas etárias e diversos níveis de contatos e interações sociais. A rua oferece inúmeras possibilidades de diversão, seja em praças e parques, casas de jogos eletrônicos (fliperamas) ou através da apreciação do movimento constante de pessoas e de pequenos *shows* promovidos por ambulantes e trabalhadores independentes. Connolly e Ennew (1996) revelam que a rua oferece, também, meios de subsistência para as crianças, através do exercício de tarefas

pequenas e humildes, uma vez que sua idade impossibilita uma inserção legal no mercado de trabalho. Esta visão de utilização do espaço da rua aparece também em estudos brasileiros de pesquisadores da área do Serviço Social, Psicologia e Educação, realizado com meninos e meninas em situação de rua na cidade de Porto Alegre (Reppold, Santos, Silva, Silva, Alves, & Koller, 1996b; Zeebell, Garcia, & Silveira, 1995). Alguns estudos apontam as diferentes atividades diárias mencionadas por crianças no espaço da rua, tais como vagar pela rua, brincar, trabalhar (lavar carros, cuidar carros, vender pequenos objetos, engraxar sapatos, esmolar, etc.), usar drogas, roubar, dormir e prostituir-se (Bandeira e colaboradores, 1994; Koller, 1994; Kuschick e colaboradores, 1996).

Os dados dos estudos mencionados até este ponto, embora importantes, foram obtidos apenas através de entrevistas realizadas com os meninos e meninas em situação de rua. Estes dados consistem, portanto, na versão oral das crianças sobre as suas atividades diárias. Na verdade, em situação de rua, as crianças estão muito ocupadas em manter sua sobrevivência e segurança, por isto seus relatos podem não revelar a totalidade de suas atividades. Aparece aí um desafio metodológico que se concentra na utilização de instrumentos adequados para a coleta dos dados (instrumentos que permitam a descrição da dinâmica pessoa-ambiente no contexto da rua e adaptados para a população estudada).

Aptekar (1994) considera a vivência de rua destas crianças como um conjunto de aspectos importantes na discussão de metodologias de pesquisa com esta população. O dia a dia na rua traz, segundo este autor, a chamada sabedoria de rua, que envolve a aprendizagem da sobrevivência neste espaço, levando-se em consideração o desenvolvimento de repertórios comportamentais específicos para cada situação e contato social. Ele acredita que, muitas vezes, as crianças adequam suas histórias ao que imaginam que os ouvintes estão esperando, sejam estes instituições, policiais, transeuntes ou pesquisadores. Por outro lado, a imagem que o pesquisador tem das crianças poderá determinar sua atitude durante o procedimento de abordagem e coleta de dados. Esta imagem varia entre dois extremos: da criança vítima e passiva ou da criança heroína e esperta, que sobrevive num mundo hostil, sem regras ou adultos responsáveis. Estas duas visões extremadas dificultam seriamente o estabelecimento de um vínculo e de planos de ação que visem a execução da pesquisa e de intervenções posteriores (Aptekar, 1989, 1994).

A literatura discute, ainda, a atenção flutuante destas crianças no ambiente da rua, que se encontra associada à variedade de estímulos presentes, ao exercício de atividades de trabalho, ao cuidado com a exposição demasiada e à desconfiança constante (Koller, 1994). Estes fatores devem direcionar a busca de instrumentos de coleta de dados que possam ser utilizados de forma a abranger o máximo de variáveis e que respeitem estes “limites” de atenção da criança, sem prejudicar o potencial descritivo e o significado destes dados.

Permeando esta discussão metodológica, existem questões éticas envolvendo o processo de coleta de dados e a publicação de resultados das pesquisas com crianças em situação de risco e em situação de rua em especial. Hutz, Koller, Bandeira e Forster (1995) discutem a necessidade de se garantir a estas crianças sigilo e proteção, assim como respeitar seu desejo de participar ou não da pesquisa, frente a apresentação clara dos objetivos e procedimentos da mesma. Na ausência de um adulto responsável (mesmo que esta seja uma condição momentânea), a criança deve ser considerada como responsável por si mesma e capaz de tomar decisões. Cabe ao pesquisador respeitar seus direitos e evitar expô-la a situações que potencializem riscos. Estas colocações abrem espaço para que se apresente e discuta a abordagem teórico-metodológica na qual se baseou esta pesquisa.

#### 1.4. Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano

A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1993), vem sendo considerada como um modelo teórico-metodológico adequado para o estudo de crianças em situação de rua e de seu desenvolvimento. Esta abordagem privilegia uma visão saudável e contextualizada do desenvolvimento (em oposição àquelas baseadas no estudo de aspectos psicopatológicos), procurando focar, dinamicamente, a pessoa e suas particularidades e o ambiente no qual está inserida. Principalmente, é uma abordagem que privilegia estudos em ambientes naturais, como meio de obtenção de dados relevantes e o mais próximo possível da realidade cotidiana vivenciada pelos informantes.

A Abordagem Ecológica considera quatro núcleos básicos, que interagem entre si, dinamicamente: Pessoa, Contexto, Processo e Tempo. Para Bronfenbrenner (1989, p. 191), o desenvolvimento humano é definido como “o conjunto de processos através dos quais as

particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”. A amplitude desta colocação pode ser melhor compreendida se os quatro núcleos citados forem definidos em separado.

Segundo este autor (Bronfenbrenner, 1993), a Pessoa deve ser entendida levando-se em conta as seguintes características:

- a) estímulos pessoais (*personal stimulus characteristics*): características próprias e particulares das pessoas (determinadas tanto por aspectos psicológicos como biológicos), que atuam diretamente sobre o ambiente e favorecem ou não sua adaptação e crescimento;
- b) responsividade seletiva (*selective responsivity*): forma como a pessoa em desenvolvimento focalizada responde aos diferentes estímulos ambientais, marcando suas escolhas e preferências;
- c) tendências estruturadoras (*structuring proclivities*): características que indicam a intensidade com que a pessoa se envolve e dedica a atividades de complexidade crescente e;
- d) crenças diretivas (*directive beliefs*): caracterizadas pela propensão à atividade (capacidade crescente na pessoa), no sentido de organização e contextualização da experiência de vida.

Ao se pensar o desenvolvimento de crianças em situação de rua, é fundamental estar atento para estas características individuais. Seu estudo é importante para que se evite generalizações quanto aos comportamentos das crianças (são agressivas, são passivas). Também, é através destes estudos que se pode compreender o estabelecimento e manutenção de suas redes sociais e suas características de resiliência e/ou vulnerabilidade, fatores intimamente ligados a um desenvolvimento saudável.

O Processo, descrito por Bronfenbrenner (1989), diz respeito aos aspectos psicológicos da pessoa em desenvolvimento, que estão intrinsecamente relacionados com a forma como ela vê e interpreta seu momento de vida, quais fatores identifica como importantes e qual a relação que faz entre eles.

No caso do estudo de crianças em situação de rua, estar atento para as características da Pessoa e para os aspectos envolvidos no Processo significa valorizar cada criança em particular, buscando conhecer sua opinião e posicionamento frente a sua realidade, e atuação no ambiente. Para tal, deve ser utilizado além da observação direta,

uma entrevista que permita que a criança fale sobre si mesma, como sugerido por Reppold, Santos, Silva, Silva, Alves, e Koller (1996a). As opiniões e expressões das crianças são veículos viáveis e fidedignos para a criação ou implementação de serviços que procurem alternativas para sua situação, devendo ser complementados com outros instrumentos, como a observação. Nunes (1994) discute que ao se trabalhar com instituições que atendem crianças em situação de risco, é necessário que sejam investigadas crenças e expectativas com relação à população atendida. A voz ativa das crianças neste processo possibilita maior preparação dos profissionais para lidar com a realidade cotidiana delas, efetivando políticas adequadas de assistência.

Com relação ao núcleo Contexto, Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1993) descreve quatro sistemas de análise:

a) *micro-sistema*: definido pela dimensão que possibilita a interação face-a-face entre a pessoa em desenvolvimento focalizada e os outros (também em desenvolvimento). Refere-se ao espaço de interação de diferentes personalidades, que convivem com diversos valores e crenças. A rua pode ser definida como um micro-sistema no contexto de desenvolvimento das crianças em situação de rua;

b) *meso-sistema*: definido como a interligação de diversos micro-sistemas, aos quais pertence a pessoa em desenvolvimento, estabelecendo relações face-a-face com outras pessoas. Os micro-sistemas rua, família, escola, grupos comunitários e de assistência podem integrar o meso-sistema das crianças em situação de rua;

c) *exo-sistema*: definido como espaço de interação e convivência, no qual a pessoa em desenvolvimento focalizada não se encontra presente, mas do qual sofre influência direta da dinâmica de suas interações. Pode ser representado, neste estudo, pelas coordenações de instituições de assistência social e recreativa, grupos que tomam decisões quanto a políticas públicas, trânsito, planejamento de atividades nas ruas, praças, entre outros e;

d) *macro-sistema*: definido como a totalidade dos sistemas anteriores, que representam a cultura na qual está inserida a pessoa em desenvolvimento focalizada, o conjunto de crenças e valores, as regras e papéis esperados e difundidos dentro deste contexto mais amplo, além dos aspectos econômicos, sociais e históricos. No estudo de crianças em situação de rua, é relevante o conhecimento sobre o desenvolvimento econômico da cidade no qual se insere, como a sociedade vê a problemática das crianças, o preconceito que

existe, e os fatos marcantes que possam ter ocorrido num espaço de tempo determinado e exercido influência na vida destas crianças.

Diretamente relacionado aos sistemas que compõem o núcleo Contexto do desenvolvimento, Bronfenbrenner (1989) apresenta o núcleo Tempo, que denomina *cronosistema*, e é de suma importância e influência sobre o processo de desenvolvimento, abrangendo desde grandes acontecimentos históricos (a Copa do Mundo e o Plano Real, por exemplo), até pequenos episódios da vida cotidiana (a saída de casa, a institucionalização, a entrada em algum projeto de trabalho, etc). É fundamental, para o pesquisador, conhecer os momentos da vida em que existiram episódios significativos para as crianças em situação de rua, para uma possível compreensão de sua influência no seu processo de desenvolvimento. Koller (1994) chama a atenção para o fato de que crianças em situação de rua apresentam uma noção de tempo diferente da usual. O fato de guiarem-se pela luz solar, pelo movimento de pessoas na rua, de não usarem relógios ou outros medidores de tempo, certamente tem uma influência nesta noção de tempo diferenciada. Outro aspecto importante relaciona-se à cronobiologia destas crianças (seus horários de alimentação e de sono) que, muitas vezes, está profundamente relacionada à disponibilidade de alimentos no ambiente à possibilidade de ter um lugar seguro para descansar.

Os núcleos do Contexto e do Tempo podem ser captados pela observação do pesquisador na situação de rua, mas precisam de dados obtidos por meio de entrevista, que abordem tópicos relativos à história da criança. Estes instrumentos são flexíveis e complementares, valorizando a apreensão contextualizada dos dados.

Outra proposição importante da Abordagem Ecológica para este estudo remete ao conceito de atividades molares, definidas como “um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p.37). A identificação e acompanhamento destas atividades permite uma visão dinâmica da interação da pessoa em desenvolvimento com o ambiente. A realização das atividades molares vincula-se com o crescimento psicológico e social dos seres humanos. A atuação nestas atividades demanda atenção, dispêndio de energia e exercício de habilidades, com um objetivo a ser alcançado. E o desenvolvimento permite que elas sejam realizadas com

crescente autonomia, às vezes, mais de uma ao mesmo tempo, relacionando-se com o desempenho de diferentes papéis. Este processo é importante para que a criança reconheça e apreenda as regras do ambiente, atuando diretamente neste contexto.

As atividades molares podem ser codificadas e contabilizadas, favorecendo a compreensão dos dados e o estabelecimento de parâmetros de interpretação. Esta é uma das unidades de análise deste estudo, norteando a criação e utilização do Manual de Codificação de Atividades Cotidianas de Crianças em Situação de Rua (Alves, Koller, & Tudge, 1996).

Considerando os aspectos teórico-metodológicos apresentados neste capítulo, tem-se a seguir a descrição deste estudo, que foi realizado com vinte crianças em situação de rua, do centro de Porto Alegre, objetivando compor um quadro descritivo de suas atividades cotidianas e investigar suas opiniões sobre o brincar e o trabalho dentro da sua realidade.



## **Capítulo II**

### **Método**

Este é um estudo descritivo sobre o brincar e atividades cotidianas de crianças em situação de rua do centro de Porto Alegre. Investigou-se as atividades que elas realizam no espaço da rua e suas opiniões sobre o brincar, as companhias de brincar, os espaços de brincadeira e o trabalho no seu cotidiano.

#### 2.1 Participantes:

Participaram deste estudo vinte (20) crianças em situação de rua do centro de Porto Alegre, com idade entre seis e doze anos. A identificação das crianças foi feita de acordo com a caracterização proposta por Forster e colaboradores (1992), que abrange, entre outras características, a aparência de abandono e o exercício de tarefas humildes. A amostra foi constituída de dois grupos: G1 = doze meninos e G2 = oito meninas.

#### 2.2 Instrumentos:

Foram utilizados três instrumentos complementares um ao outro neste estudo.

##### 1) Observação em ambiente natural, com registro cursivo:

Este instrumento foi utilizado para identificar as atividades realizadas pelas crianças no ambiente da rua, seus comportamentos e pares de contato social. Os registros foram realizados durante a observação, por trinta (30) minutos consecutivos e, posteriormente, codificados de acordo com o Manual de Codificação de Atividades de Crianças em Situação de Rua (Alves, Koller, & Tudge, 1996; Anexos I e II). Os dados obtidos através deste instrumento permitem a descrição de aspectos do microsistema da rua.

##### 2) Entrevista estruturada:

A entrevista teve como objetivo coletar dados demográficos da amostra. A entrevista contém 12 questões que identificam as crianças de acordo com seus dados pessoais (nome, idade), composição familiar, experiências com trabalho e escola, atividades que realizam durante o dia e a noite. As crianças também foram questionadas quanto ao trabalho dos pais ou responsáveis e sobre sua preferência entre brincar e

trabalhar (ver Anexo III). Os dados obtidos através deste instrumento favorecem a composição de um quadro de alguns ambientes do mesossistema destas crianças.

### 3) Jogo de sentenças incompletas:

Este jogo teve como objetivo apreender o significado do brincar e do trabalho para estas crianças. Foi elaborado um jogo de vinte e uma (21) sentenças incompletas, o qual foi estruturado com base no instrumento de Sacks e Levy (1967). A versão para estas crianças está dividida em cinco partes: a) o significado do brincar; b) brinquedos: preferências e desejos; c) companhias de brincadeira; d) espaços de brincadeira e) o significado do trabalho. As respostas foram posteriormente categorizadas de acordo com o Roteiro de Codificação de Sentenças Incompletas sobre o Brincar (Alves, Silva, Reppold, Santos, Silva, Prade, & Koller, 1997, ver Anexos IV e V).

### Procedimentos de coleta de dados:

Para a realização deste estudo, foram observados os refinamentos metodológicos sugeridos na pesquisa com crianças em situação de rua (Reppold, Santos, Silva, Silva, Alves, & Koller, 1996). As autoras sugerem três procedimentos com relação à observação de crianças em situação de rua. Primeiro, que o tempo ideal de observação destas crianças em ambiente natural (a rua) é de trinta (30) minutos. Um tempo inferior pode ocasionar o registro de comportamentos contínuos, repetidos e limitados, quando a criança se dedica a uma única atividade por longo tempo, como por exemplo, engraxar sapatos. Por outro lado, um tempo superior, ocasiona o declínio da atenção do pesquisador, podendo ocorrer um registro superficial e pouco fiel à realidade. Também, após trinta (30) minutos de observação, a criança pode sentir-se incomodada e até mesmo desaparecer.

Um outro aspecto discutido por Reppold e colaboradores (1996) diz respeito à importância da presença de uma dupla de observadores durante a coleta de dados. Este procedimento favorece a qualidade do registro dos dados e do acompanhamento da criança. Um observador fica responsável por seguir a criança mais de perto e ditar os comportamentos que observa, enquanto o outro pesquisador registra, de maneira clara e objetiva, os comportamentos ditados pelo colega.

Reppold e colaboradores (1996) ressaltam que a autorização da criança para a utilização dos dados é essencial. Contudo, o momento de solicitação da anuência (antes ou após a observação) deve ser ponderado de acordo com o objetivo do estudo. No caso de estudos que objetivem a descrição de atividades cotidianas, ou de atividades específicas (brinquedo e trabalho, por exemplo), é importante que esta solicitação seja feita após o período de observação. Este procedimento permite o registro de comportamentos naturais e não estereotipados, frequentes quando os participantes estão a par dos objetivos da pesquisa.

Neste estudo, a coleta de dados foi realizada seguindo-se os seguintes passos. Foi escolhido um *starting point* (ponto inicial) geográfico para o início das observações, que comportasse tanto o trabalho como a diversão das crianças. O local escolhido foi uma quadra da rua dos Andradas, no centro da cidade de Porto Alegre, que é, ao mesmo tempo, uma calçada de comércio e uma das laterais da praça da Alfândega (ver mapa, Anexo VI). Os pesquisadores presentes neste local entre 10:00 e 15:00 horas<sup>1</sup> identificavam uma criança em situação de rua, com idade estimada entre seis e doze anos, e iniciavam o processo de observação. A criança era acompanhada por trinta (30) minutos, a uma distância de 10 a 50 metros, tendo todos seus comportamentos registrados, continuamente. Havendo mais de uma criança no *starting point* com as características requeridas, era feito um sorteio - um observador numerava mentalmente as crianças e o outro dizia um número - estabelecendo um caráter de aleatoriedade à amostra. Para se evitar a repetição das crianças, um mesmo pesquisador participou da sua identificação, antes do início da observação.

Após o período de observação, os observadores aproximavam-se da criança<sup>2</sup>, apresentavam-se, falavam sobre o trabalho que estavam fazendo e pediam a permissão para a utilização dos dados. Frente à anuência da criança, ela era convidada a responder à entrevista e ao jogo das sentenças incompletas. Para a realização da entrevista e do jogo, os observadores convidavam a criança a acompanhá-los até um local menos movimentado (quando necessário), favorecendo o contato e evitando interrupções e barulho excessivo.

---

<sup>1</sup> Este horário foi estabelecido após algumas observações piloto, sendo considerado como o período mais adequado devido a maior presença das crianças neste horário (Reppold e colaboradores, 1996a, 1996b).

<sup>2</sup> Os seis pesquisadores que participaram deste estudo foram capacitados pelo Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de rua (CEP-RUA) para abordagem de crianças em situação de rua.

Também, foi pedida a permissão da criança para a utilização de um gravador, instrumento que facilitou o registro dos dados e sua posterior análise.

A ordem de apresentação da entrevista e da sentença foi variada, dependendo do interesse e disposição da criança. A entrevista foi apresentada através da leitura das perguntas. As sentenças eram apresentadas à criança como um jogo de pergunta-resposta. Um dos pesquisadores lia a sentença e a criança era orientada para completá-la o mais rápido possível, com a resposta que primeiro lhe viesse à cabeça. Este jogo não requer respostas elaboradas, o que facilita a obtenção de dados junto à população estudada no espaço da rua, estimulando o contato entre a criança e o pesquisador, dado o seu caráter lúdico.

Procedimentos de análise dos dados:

Dentro do contexto de estudos descritivos, a análise dos dados envolve sua categorização e quantificação. A entrevista foi analisada através do levantamento de frequências das respostas. Para a análise dos dados de observação e das sentenças, adotou-se o modelo *quantitativo-interpretativo*. Este modelo consta de dois momentos, como descrito por Biasoli-Alves (1988):

a) Investigação: momento no qual investiga-se cada comportamento ou resposta apresentada, classificando-os segundo a proximidade de sentido que apresentam. Este procedimento permite um agrupamento inicial dos dados (por exemplo, as respostas “brincar prá mim é bom” e “brincar prá mim é legal” possuem uma proximidade de sentido, que indica a satisfação da criança ao realizar a atividade). Nesta etapa, objetiva-se compreender o significado e importância do dado coletado para os objetivos do estudo, além de se analisar a relevância e adequação do instrumento utilizado, frente aos resultados obtidos. As críticas metodológicas e as sugestões de refinamento na composição e aplicação de instrumentos fundamentam-se nesta etapa da análise.

b) Categorização: momento no qual, através de um estudo minucioso de cada comportamento ou fala dos participantes, cria-se agrupamentos válidos dos dados. Os critérios utilizados para a criação destes agrupamentos (categorias) são: exaustividade (análise de todas as formas de respostas obtidas), exclusividade (cada categoria classifica um grupo de respostas) e manutenção (as categorias devem ter um mesmo nível de

inferência e interpretação das respostas, evitando-se grandes oscilações no contínuo objetividade-subjetividade).

Os registros das observações foram, exaustivamente, examinados pelo grupo de pesquisa e, a partir de sua leitura, organizou-se uma primeira versão do Manual de Codificação de Atividades de Crianças em Situação de Rua. Este procedimento de construção do Manual teve como base o *The Cultural Ecology of Young Children: Coding Manual* (Tudge, Sidden, & Putnam, 1994) cujas categorias foram adaptadas para a realidade da rua. Objetivando o maior grau de fidedignidade possível na categorização dos registros, cada membro do grupo de pesquisa realizou a categorização de todas as observações, individualmente. Esta etapa trouxe modificações no Manual, tendo sido criadas novas categorias, valorizando a diversidade de comportamentos e atividades realizados pelas crianças. A categorização final dos dados foi realizada pelo grupo, que discutiu cada um dos itens até chegar a um ponto de concordância.

Na construção do Roteiro de Codificação de Sentenças Incompletas sobre o Brincar, adotou-se o mesmo procedimento, sendo que cada membro do grupo de pesquisa fez a leitura das respostas das crianças e, a partir da análise do seu conteúdo, sugeriu categorias. A versão final da categorização e do Roteiro também ocorreu dentro de parâmetros de concordância do grupo.

Os dados de observação foram analisados através do cálculo de frequência de aparecimento de cada categoria, frequência média por participante e porcentagem. Os dados das sentenças foram analisados através do cálculo de frequência geral da categoria e frequência por sexo.

## Capítulo III

### Resultados

A análise dos dados desta pesquisa objetiva traçar um quadro descritivo das atividades realizadas pela amostra de crianças em situação de rua neste ambiente. A observação, a entrevista e a complementação de sentenças foram os instrumentos utilizados com este objetivo, considerando-se as possibilidades de complementação existente entre eles.

#### Descrição dos dados demográficos de entrevista

Com relação à composição da amostra, o plano inicial era de se coletar dados relativos a um número pareado de crianças, com relação ao sexo (G1 = 10 meninos e G2 = 10 meninas). Contudo, a maior presença de crianças do sexo masculino trouxe modificações neste sentido. A amostra ficou então composta por doze meninos (G1) e oito meninas (G2). A Tabela 1 apresenta um perfil geral das características demográficas das crianças.

Tabela 1: Caracterização da amostra por sexo, idade, estudo, trabalho, moradia e contato com a família

Participantes	Sexo	Idade (anos)	Estuda	Trabalha	Moradia	Contato com a família
1	F	11	Não	Sim	Casa	Sim
2	F	10	Sim	Sim	Casa	Sim
3	M	11	Não	Sim	Casa	Sim
4	M	09	Sim	Sim	Casa	Sim
5	F	06	Não	Sim	Casa	Sim
6	F	10	Não	Sim	Casa	Sim
7	F	11	Sim	Sim	Casa	Sim
8	M	07	Sim	Sim	Casa	Sim
9	M	10	Sim	Sim	Casa	Sim
10	M	10	Não	Sim	Casa	Sim
11	M	12	Não	Sim	Casa	Sim
12	F	12	Sim	Sim	Casa	Sim
13	M	11	Não	Não	Rua	Não
14	M	10	Não	Não	Rua	Não
15	F	10	Sim	Sim	Casa	Sim
16	F	12	Não	Sim	Casa	Sim

Tabela 1: Caracterização da amostra por sexo, idade, estudo, trabalho, moradia e contato com a família (continuação)

Participantes	Sexo	Idade (anos)	Estuda	Trabalha	Moradia	Contato com Família
17	M	06	Sim	Sim	Casa	Sim
18	M	12	Não	Não	Rua	Sim
19	M	12	Não	Sim	Rua	Não
20	M	12	Não	Não	Rua	Sim

Como mostra a Tabela 1, a média de idade do G1 é de 10 anos e do G2 11 anos. A maioria das crianças observadas mora em casa e tem contato direto com familiares, incluindo pais, mães, padrastos, madrastas, irmãos, tios, avós e primos (15 crianças, oito meninas e sete meninos). As crianças que moram nas ruas citam ter familiares com os quais têm pouco ou nenhum contato e durante seu tempo na rua, não se ocupam necessariamente com atividades vinculadas ao trabalho ou ao estudo. Oito crianças frequentavam a escola na época da coleta de dados (quatro meninos e quatro meninas), cursando as primeiras séries do primeiro grau. A Tabela 2 mostra a distribuição das crianças entre a 1a, 2a e 3a séries do primeiro grau.

Tabela 2: Nível de escolarização das crianças que estudavam na época da coleta de dados

Série	G1	G2	Total
1a	1	-	1
2a	2	2	4
3a	1	2	3
Total	4	4	8

Apesar da pequena presença atual destas crianças na escola, o total da amostra já teve alguma experiência escolar, sendo a terceira série do primeiro grau o limite máximo de escolaridade alcançado. Das crianças que não se encontram atualmente na escola (n=12), algumas citaram os motivos de sua saída: a necessidade de trabalhar e a ausência de vagas (duas meninas e um menino), mudança de cidade (uma menina), problemas na escola - brigas com professores e/ou colegas - (dois meninos) e a ausência da família (um menino). Duas crianças (um menino e uma menina) não justificaram sua saída da escola.

Com relação ao trabalho, a maioria das crianças tem ao menos um adulto cuidador que é responsável por parte do sustento da família, o que coloca o trabalho infantil

remunerado como forma de complementação de renda e/ou meio de obtenção de algumas regalias (roupas novas, brinquedos, guloseimas). As atividades citadas pelas crianças são variadas e não necessariamente envolvem o ganho de dinheiro. Entre as remuneradas, aparecem o engraxar sapatos e a venda de flores, bilhetes lotéricos e isqueiros. As não remuneradas são o cuidado com a casa e/ou cuidar outras crianças. É importante notar que o trabalho é uma realidade cotidiana de 80% da amostra, independentemente do retorno financeiro. É interessante assinalar também que os 20% restantes são as crianças que passam todo seu dia e a noite na rua, dado que ressalta a existência de estratégias diversas do trabalho para a obtenção de comida, vestimenta e abrigo. A Tabela 3 apresenta os dados sobre as atividades de trabalho citadas pelas crianças da amostra que disseram trabalhar.

Tabela 3: Frequência de atividades citadas pelas crianças que trabalhavam na época da coleta de dados (n = 16)

Atividade	Frequência		
	G1	G2	Total
Vender algo	2	4	6
Ajudar em casa	1	3	4
Ajudar adulto	4	-	4
Fazer artesanato	-	1	1
Engraxar	1	-	1
Total	8	8	16

Dentro da subamostra de crianças que trabalhava, a maioria está envolvida com atividades remuneradas. Quando a atividade estava relacionada a vendas, os objetos citados foram: isqueiros (uma menina), santinhos (uma menina), flores (dois meninos) e bilhetes lotéricos (duas meninas). A ajuda a adultos se caracterizou pelo trabalho em construção civil (dois meninos), em pesca (um menino) e em ponto de táxi (um menino). O trabalho de confeccionar peças artesanais foi citado por uma menina e o engraxar sapatos foi citado por um menino. A ajuda em casa abrange limpar a casa, cuidar de crianças mais novas (irmãos e primos), lavar e passar roupa. Esta atividade foi citada por três meninas e um menino.

Ainda na entrevista, foi pedido que cada criança ordenasse, de acordo com sua preferência, as seguintes atividades: brincar, trabalhar, ir para a escola e passear. A Tabela 4 apresenta o resultado destas escolhas.

Tabela 4: Classificação por preferência das atividades brincar, trabalhar, ir para escola e



passar

Atividade	1a. escolha	2a. escolha	3a. escolha	4a. escolha	Total
Ir para escola	6	2	4	1	13
Brincar	5	2	1	7	15
Trabalhar	3	6	1	3	13
Passar	2	3	6	1	12
Total	16	13	12	12	-

Do total de crianças da amostra, 16 responderam a esta questão. Destas, 12 realizaram as quatro escolhas. Como mostra a Tabela 4, a atividade mais citada dentro da primeira escolha foi ir para a escola (n=6), seguida pelo brincar (n=5). A atividade mais escolhida como a segunda opção foi o trabalho (n=6), a terceira opção foi passar (n=6) e como quarta atividade, aparece o brincar (n=7).

#### Descrição dos dados de observação

Os dados a seguir mostram as atividades observadas no espaço da rua, sendo realizadas pelas crianças durante um período do seu dia, incluindo trabalho, alimentação e diversão. As categorias aqui apresentadas estão descritas no Manual de Codificação de Atividades Cotidianas de Crianças em Situação de Rua (Alves, Koller, & Tudge, 1996, Anexo III). É importante salientar que estes dados correspondem a uma parte do dia destas crianças, e que, necessariamente, as atividades realizadas estão relacionadas com a presença delas na rua, e com a dinâmica e diversidade deste contexto.

A codificação das observações ordena os dados da seguinte maneira: a) papel desempenhado pela criança, onde procurou-se identificar quais os papéis que a criança desempenha dentro das atividades que realiza; b) pessoas com as quais têm contato (sexo, idade estimada); e c) atividades observadas.

Foi observado um total de 2724 atividades, divididas entre: brinquedos, brincadeiras e exploração (25,33%), contatos sociais (11,34%), observação de contexto (10,5%), trabalho (3, 37%), expressão facial (2,12%) e outras (47,33%)<sup>3</sup>. Estes dados serão apresentados a seguir, ordenados de tal forma que possam trazer informações

<sup>3</sup> Esta categoria abrange as atividades motoras diferentes de brinquedo, o comer e a compra de algum objeto ou algo para comer.

complementares.

A primeira pergunta feita durante a análise dos dados foi: Quais os tipos de comportamento que estas crianças desempenham quando estão na rua? A Tabela 5 ilustra a apresentação dos dados sobre o papel da criança.

Tabela 5: Frequências, médias e porcentagens do papel da criança

Papel da criança	Frequência	Média	Porcentagem
Dirigir	20	67,70	100
Participar	19	9,52	95
Espreitar	13	3,07	65
Observar	5	3,60	25
Conflito	5	1,40	25
Esquiva	5	1,00	25

Ao se verificar qual o papel desempenhado pelas crianças nas atividades observadas, constatou-se que elas dirigem seus comportamentos na maior parte do tempo, coordenando as atividades que estão realizando. Este comportamento de direção foi desempenhado por todas as crianças em algum momento (100% da amostra). Os comportamentos que foram compartilhados, ou seja, cuja coordenação era dividida entre a criança e outrem foram a segunda maior frequência (observados em 95% da amostra). A terceira maior frequência corresponde ao comportamento de espreitar, ou seja, estar atento à atividade realizada por outra pessoa sem ser notado por esta (comportamento observado em 65% da amostra). Observar a atividade ou comportamento de outra pessoa (comportamento definido quando a pessoa observada pela criança notava sua presença) assim como se esquivar, ou participar de situações de conflito foram comportamentos observados em poucas crianças (25% da amostra). Assim, de uma maneira geral, estas são crianças que, em constante atividade, dirigem suas ações e estão pouco envolvidas em situações conflituosas.

Outra questão levantada foi relativa aos contatos sociais estabelecidos por estas crianças na situação de rua. Quem são as pessoas com as quais elas entram em contato? A Tabela 6 apresenta os dados relativos aos pares identificados nos contatos sociais observados.

Tabela 6: Frequências, médias e porcentagens de pares de contato social, por tipo de par

Par	Frequência	Média	Porcentagem
Adulto masculino	16	6,12	80
Adulto feminino	14	3,28	70
Par masculino	12	12,50	60
Indeterminado	8	4,37	40
Grupo de pares masculinos	5	10,60	25
Grupo de pares feminino	3	1,33	15
Adolescente feminino	3	2,00	15
Grupo de adolescentes masculinos	3	2,66	15
Par feminino	3	15,33	15
Par	3	9,33	15
Adolescente masculino	2	1,00	10
Grupo (pares masculinos e femininos de várias idades)	2	2,50	10
Grupo de pares	2	12,50	10
Grupo de adultos	2	1,00	10
Adulto	2	3,50	10
Vários	1	3,00	5

A Tabela 6 mostra a grande variedade de pessoas que entram em contato direto com estas crianças. A multiplicidade de categorias privilegia cada contato realizado pela criança, em especial, ao mesmo tempo em que compensa algumas lacunas do processo de observação. Em alguns casos, não foi anotado o sexo e/ou idade do par de contato da criança, devido às dificuldades circunstanciais do processo de observação em situação de rua. Para não desconsiderar estes contatos, foram criadas as categorias *grupo*, *par*, *indeterminado*, *adulto*, *adulto grupo*, *par grupo* e *vários*. A análise dos dados aponta adultos do sexo masculino como os contatos mais frequentes destas crianças, seguidos por adultos do sexo feminino e crianças do sexo masculino.

A partir destes dados, foi importante identificar qual era o papel desempenhado por estas pessoas no contato com as crianças. A categorização destes dados foi realizada de acordo com a ação desenvolvida pela criança, ou seja, o par da criança era o receptor de uma ação e seu papel era determinado dentro deste parâmetro. Após a análise dos dados, verificou-se que os papéis desempenhados pelos pares nos contatos sociais variaram entre:

trabalho, brinquedo, contato físico, cuidado ou conversa. A Tabela 7 ilustra esta análise.

Tabela 7: Frequências, médias e porcentagens dos papéis desempenhados pelos pares nos contatos sociais

Papel do par	Frequência	Média	Porcentagem
Conversa	20	10,55	100
Contato físico	12	3,66	60
Trabalho	12	2,80	60
Brinquedo	10	3,00	50
Cuidado	7	3,42	35

Os dados revelam que, na totalidade, crianças estão em contato com outras pessoas com o objetivo de conversar, independente de seu trabalho ou qualquer outra atividade (este comportamento foi observado em 100% da amostra). Há uma parte significativa destas crianças (60%) que mantém contatos físicos diversos (apertos de mão, tapinhas, afagos na cabeça, cutucões, etc.) com seus pares e é importante salientar que comportamentos que envolvessem agressão expressa (tapas fortes, chutes, brigas) ou que tivessem conotação sexual clara não estiveram presentes, em nenhum caso, durante o período de observação.

Outro dado relevante é relativo ao brinquedo. Foi observado que somente metade da amostra (50%), mesmo quando em contato com seus pares etários, apresentava comportamento de brinquedo conjunto, e este era pouco frequente. Há crianças que exercem algum tipo de cuidado, seja com outra criança ou mesmo com adultos e adolescentes (35% da amostra). Este tipo de comportamento foi observado em sete crianças, que durante o período de observação estavam cuidando de outras crianças e/ou ofereciam comida ou mesmo dinheiro para seus pares.

Outra questão importante a ser levantada é relativa às atividades de trabalho destas crianças. Os dados apresentados na Tabela 8 são resultados de observação e foram categorizados de acordo com atividades identificadas como trabalho.

Tabela 8: Frequências das atividades de trabalho por sexo

Categoria	G1 (n=7)	G2 (n=8)	Total
Trabalho fixo	06	-	6

Trabalho móvel	47	39	86
Total	53	39	92

Em relação ao número total de atividades registradas, os dados mostram que as atividades de trabalho foram pouco frequentes. O trabalho que permite e/ou exige a movimentação constante das crianças (trabalho móvel) foi o tipo de atividade de trabalho mais observada. O trabalho em um único local (trabalho fixo) foi observado somente no grupo de meninos.

Perguntou-se, então, quais seriam as atividades motoras, caracterizadas como atividades moleculares, que estariam presentes nos comportamentos desta amostra de crianças em situação de rua. A Tabela 9 apresenta o conjunto de atividades motoras mais observadas, que envolvem a movimentação corporal da criança. Nesta Tabela também estão representados os dados sobre as atividades de comprar algo e consumir comida, que são atividades motoras qualitativamente diferentes das referidas nas categorias de movimentação ampla e restrita.

Tabela 9: Frequências, médias e porcentagens das atividades motoras, de compra, e de consumo de comida

Atividades	Frequência	Média por criança	Porcentagem
Atividade motora ampla	20	32,45	100
Atividade motora restrita	20	24,95	100
Comer	14	5,92	70
Estar parado	13	1,69	65
Comprar algo	4	1,75	20

As atividades motora ampla (correr, andar, parar, sentar) e motora restrita (coçar, passar a mão no cabelo) foram as mais frequentes (comportamentos observados em 100% da amostra). A alta frequência dos comportamentos motores indica a mobilidade das crianças no espaço da rua, assim como a utilização do seu corpo na execução das tarefas. Também, o comer aparece como uma atividade constante destas crianças quando na rua, revelando este contexto como capaz de prover subsistência diária na parte de alimentação.

A partir destes dados, novas perguntas podem ser feitas. Inicialmente, quais são as outras atividades temáticas que estas crianças realizam? Entre estas atividades, o brinquedo está presente? Se estas crianças brincam, quais são os objetos dos quais fazem uso?

Observou-se que o brinquedo é a segunda atividade mais frequente, relacionando-se com o espaço da praça da Alfândega e com a movimentação das crianças durante suas atividades de trabalho. A Tabela 10 ilustra estes dados.

Tabela 10: Frequências, médias e porcentagens das atividades de brinquedo (n=20)

Brinquedo	Frequência	Média	Porcentagem
Brinquedo com o próprio corpo	20	11,15	100
Brinquedo com objeto presente no contexto	20	8,70	100
Brinquedo com objeto do mundo adulto	11	6,09	55
Brinquedo com vestimenta	10	3,20	50
Brinquedo orientado para o mundo infantil	7	14,14	35
Brinquedo de faz-de- conta genérico	6	1,80	30
Brinquedo com objeto de trabalho	5	8,20	25
Brinquedo com objeto natural	3	2,33	15
Brincadeira com brinquedo eletrônico	1	3,00	5
Brinquedo de faz-de-conta adulto	1	1,00	5

A Tabela 10 evidencia que as crianças observadas utilizaram-se principalmente de seu corpo e dos objetos que tinham a sua disposição no contexto da rua como brinquedos. Todas as crianças observadas, em algum momento, apresentaram estes dois tipos de comportamento de brinquedo. A brincadeira com objetos do mundo adulto (dinheiro, pneus) e com a própria roupa são também frequentes, assinalando mais uma vez o uso de objetos imediatamente disponíveis como brinquedos.

Considerando o contexto dinâmico da rua, foi importante questionar também quais os aspectos desta realidade que chamariam a atenção das crianças. A Tabela 11 mostra os aspectos de contexto aos quais as crianças estão atentas.

Tabela 11: Frequências, médias e porcentagens das observações de contexto

Observação	Total de crianças	Média	Porcentagem
Observação de pessoa em específico	19	4,36	95
Observação de objeto específico	17	2,70	85
Observação geral	17	5,76	85
Observação de comida	5	1,00	25
Observação de estabelecimento alimentício	4	2,50	20

Observação de objeto do mundo adulto	3	6,00	15
Observação de programa infantil na TV	1	6,00	5

A maior frequência de observações encontrada é referente à atenção a pessoas específicas (comportamento observado em 95% da amostra). As crianças fixavam sua atenção em pessoas que por algum motivo despertavam seu interesse, fossem elas outras crianças, adultos ou adolescentes. A segunda maior frequência (85% da amostra) relaciona-se a objetos específicos (que podem ser produtos de camelô ou algo carregado por um transeunte) e a observação geral do ambiente. Em determinadas situações, as crianças mostraram-se atentas para a comida que algumas pessoas passavam consumindo, o que seguidamente as levava a pedir a comida, ou mesmo, observar estabelecimentos alimentícios. É também interessante comentar a presença, mesmo que reduzida, da categoria de observação de programa infantil na TV de vitrines de lojas e magazines, que coloca a rua como um espaço que oferece a oportunidade de uso de objetos que nem sempre estão à disposição no espaço doméstico.

A última atividade observada, em termos de frequência, foram as expressões faciais. Este dado procura descrever, de forma objetiva, as reações emocionais das crianças no espaço da rua. Foram observados (61) comportamentos de sorriso na amostra, vinculados aos comportamentos de brinquedo. Comportamentos de choro, braveza ou apatia não foram identificados durante as observações<sup>3</sup>.

#### Descrição das sentenças

Os dados obtidos através da complementação de sentenças trazem as opiniões das crianças sobre o brincar, os brinquedos, os espaços e as companhias de brinquedo, e o trabalho. A análise destes aspectos permitiu a composição de um quadro descritivo sobre o significado do brincar dentro da amostra, sobre os brinquedos citados pelas crianças, os brinquedos desejados, assim como os lugares e companhias mais frequentes nas atividades lúdicas, além da questão dos sentimentos com relação ao trabalho<sup>4</sup>. As definições das

<sup>3</sup> Estes dados são incipientes devido as dificuldades metodológicas no seu registro e análise.

<sup>4</sup> É importante esclarecer que as sentenças 1a, 2a, 2b, 2c, 2d, 3a, 3b, 3c, 3d, 4b, 4e, 5a, 5c e 5d permitiam mais de uma resposta. Sendo assim, a frequência de respostas não tem uma relação direta com o total de

categorias utilizadas na análise dos resultados encontram-se no Anexo IV. No sentido de ilustrar as categorias e também com o intuito de valorizar a fala das crianças, têm-se no final de cada tabela, frases exemplificando as respostas obtidas nas sentenças.

O brincar e seu significado foi explorado através de três sentenças, que abordam aspectos subjetivos quanto a este tema. As Tabelas 12 e 13, a seguir, ilustram os resultados encontrados.

Tabela 12: Categorização e frequências da sentença 1a “Brincar para mim é...”, por sexo (n=19)

Categorias	G2	G1	Total
Brinquedo	5	1	6
Brincadeira	1	1	2
É bom	5	4	9
É brincar	1	1	2
Não sei	1	1	2

“De carrinho.” (Menino, 8 anos)

“Carrinho, boneco, com pneu” ( Menino, 12 anos)

“Ir ao balanço, a praça toda” (Menino, 12 anos)

“Brincar de boneca, brincar de pega-pega... brincar de casinha.” (Menina, 11 anos)

“É bom!” (Menina, 10 anos)

“...Nem sei... Alegre!” (Menina, 12 anos)

“Nada, é só brincar.” (Menino, 10 anos)

“É brincar.” (Menino, 6anos)

“É isso aí, não sei.” (Menino, 11 anos)

---

participantes da amostra. Ainda, o número total de sujeitos que respondeu a cada sentença é bastante variável, uma vez que poucas crianças não responderam a algumas sentenças.



As crianças definiram o brincar relacionando-o basicamente a uma atividade (correr, esconde-esconde, pega-pega, etc.) ou objeto (boneca, carrinho, etc.), e ao sentimento de prazer. Aliada a estes aspectos, aparece o gosto pela atividade lúdica, que é também definida pela sensação de realizar algo bom. A definição do brincar pela citação de um objeto (brinquedo) foi maior na subamostra de meninos. O gosto pela atividade foi a categoria mais citada, tanto por meninos como por meninas.

Tabela 13: Categorização e frequências da sentença 1b “Quando brinco eu me sinto...”, por sexo (n=20)

Categoria	G1	G2	Total
Eu me sinto bem	9	6	15
Sentindo (indefinido)	1	1	2
Eu não sinto nada	2	1	3

“*Bem, porque é bom brincar, chega em casa e vai brincar.*” (Menina, 11 anos)

“*O máximo!*” (Menino, 10 anos)

“*Eu sinto amor no coração.*” (Menina, 10 anos)

“*Sentindo.*” (Menina, 6 anos)

“*Sinto.*” (Menino, 7 anos)

“*Nada.*” (Menino, 7 anos)

“*Nada*” (Menina, 11 anos)

Estes dados mostram que as crianças associam, geralmente, o brincar a um sentimento de bem-estar (15 crianças responderam desta forma à sentença). Algumas citaram não sentir nada e outras ainda não definiram nenhum sentimento em específico, mesmo afirmando sentirem algo.

Com relação à motivação para o brincar (sentença 1c “Eu brinco porque...”), as crianças relataram unanimemente e de forma suscinta, o gosto pela realização desta atividade. Elas brincam porque gostam e se sentem bem.

Eu brinco porque...

“*Porque eu gosto.*” (Menina, 10 anos)

“*Porque é bom, tia.*” (Menino, 11 anos)

“*Porque eu sou uma criança feliz!*” (Menina, 10 anos)

Os dados sobre os brinquedos que as crianças têm e quais desejariam ter podem ser

apresentados de forma conjunta, estando relacionados a brinquedos caracterizados como masculinos (carrinhos, heróis de tv), femininos (bonecas, miniaturas de utensílios domésticos), brinquedos de movimento (bicicleta, *roller*, *skate*, bola), brincadeiras (pega-pega, esconde-esconde, correr, etc) e brinquedos eletrônicos (vídeo-game, rádio). A Tabela 14 traz os dados da categorização das sentenças 2a, 2b, 2c e 2d.

Tabela 14: Categorização e frequências das sentenças 2a, 2b, 2c e 2d sobre brinquedos citados pelas crianças<sup>5</sup>, por sexo (n=20)

Categoria Frequência	“Eu queria brincar de...”			“Eu acho que o brinquedo mais legal é...”			“Eu gosto muito de brincar de...”			“O brinquedo que eu gostaria de ter é...”		
	G1	G2	T	G1	G2	T	G1	G2	T	G1	G2	T
Brinquedo de menino	6	-	6	6	-	6	7	-	7	8	-	8
Brinquedo de menina	1	5	6	1	6	7	2	5	7	3	-	3
Brinquedo de movimento	3	1	4	3	2	5	2	1	3	3	4	7
Brincadeiras	-	1	1	2	-	2	4	1	5	-	-	-
Eletrônicos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Outras	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Os dados mostram que as crianças têm desejo de brincar com brinquedos industrializados, caracterizados em função do gênero. Há também o desejo por brinquedos que privilegiam a movimentação ampla (bicicleta, *roller*, *skate*, etc). Como o brinquedo mais legal, os meninos citam os carrinhos e os bonecos de tv, e as meninas citam as bonecas e as miniaturas de utensílios domésticos (brinquedos de casinha), além de citarem os brinquedos de movimento.

Com relação à preferência por brinquedos, os resultados vão na mesma direção dos anteriores, apontando os brinquedos de menino e de menina como as duas maiores frequências, seguido das brincadeiras. Por fim, com relação ao desejo de possuir algum brinquedo, as duas maiores frequências aparecem nos brinquedos de menino e nos brinquedos de movimento.

Um outro eixo de análise engloba as sentenças que verificam as companhias mais frequentes nas atividades lúdicas e os locais utilizados na sua realização. A Tabela 15 mostra os dados relativos às companhias das crianças nos espaço da rua e da casa.

Tabela 15: Categorização e frequências das sentenças 3a e 3b, “Quando estou na rua eu brinco com...” e “Quando estou em casa eu brinco com...”, por sexo

Categoria	Rua (n = 20)			Casa (n = 17)		
	G1	G2	Total	G1	G2	Total
Amigos	11	5	16	1	2	3
Familiares	1	4	5	8	6	14
Sozinho	1	1	2	-	-	-

Os dados apresentados mostram uma divisão das companhias de brincadeiras pelos espaços de brinquedo. As crianças relatam brincar mais com amigos quando estão na rua, e com familiares dentro do espaço doméstico. A brincadeira solitária foi pouco citada, assinalando uma grande importância para a brincadeira realizada em grupo. Um outro dado importante a ser destacado é que o espaço da rua citado pelas crianças não é necessariamente aquele onde estão, onde trabalham. Na maioria das vezes, esta rua representa um espaço próximo as suas casas, e os amigos são vizinhos e/ou companheiros de trabalho.

A Tabela 16 permite a visualização dos dados encontrados com relação as brincadeiras realizadas com amigos e familiares, e aos brinquedos utilizados.

---

<sup>5</sup> Apesar do número de sujeitos que respondeu a cada sentença ser o mesmo, as crianças não são necessariamente as mesmas.

Tabela 16: Categorização e frequências das sentenças 3c e 3d, “Eu e meus amigos brincamos de...” e “Eu e meus irmãos brincamos de...”, por sexo (n=18)

Categoria	“Eu e meus amigos brincamos de...”			“Eu e meus irmãos brincamos de...”		
	G1	G2	Total	G1	G2	Total
Brinquedo de menino	2	-	2	6	-	6
Brinquedo de menina	1	1	2	1	4	5
Brinquedo de movimento	1	1	2	3	3	6
Brincadeira	7	7	14	3	4	7
Nada	-	1	1	-	-	-

As crianças relataram utilizar mais brinquedos nas brincadeiras com os irmãos, sejam bonecas, bonecos, carrinhos ou bicicletas. Com amigos, a brincadeira é estruturada dentro de espaços mais amplos e é mais vinculada com a movimentação corporal (brincar de pegar, de esconder, de correr, etc).

Ao serem indagados sobre o lugar preferido para brincar, as crianças responderam de forma variada. A Tabela 17 apresenta a categorização e frequências dos lugares citados pelas crianças.

Tabela 17: Categorização e frequências da sentença 4a “O lugar que mais gosto de brincar é...”, por sexo (n=16)

Categoria	G1	G2	Total
Casa	2	4	6
Proximidade de casa	4	2	6
Centro	2	-	2
Rua	-	1	1
Escola	1	-	1

Os lugares mais citados pelas crianças referem-se as suas residências e/ou locais próximos a estas (praças, campinhos, parques, etc). As meninas citam mais a casa e suas proximidades, enquanto os meninos citam primeiro as proximidades e depois a própria casa e o centro da cidade. As Tabelas 18 e 19 mostram os motivos que justificam a brincadeira em cada um destes locais.

Tabela 18: Categorização e frequências da sentença 4b “Eu gosto de brincar na rua porque...”, por sexo (n=15)

Categoria	G1	G2	Total
É bom	9	3	12
Tem mais espaço	1	1	2
É mais livre	-	1	1
Não gosta de brincar na rua	-	1	1
Não sabe	-	1	1

“Porque é bom. Porque eu gosto de ter amigos, eu gosto de me divertir.” (Menino, 11 anos)

“É legal!” (Menino, 9 anos)

“... Porque tem mais espaço.” (Menina, 10 anos)

“Porque eu, eu gosto muito de brincar, porque não tem muitas pedras, não tem assim, tem mais espaço (...)” (Menino, 10 anos)

“(risos)... Porque é legal. Porque na rua é mais legal, a gente pode brincar com os amigos.

Dentro de casa não, é trancado, as crianças começam a gritar (...)” (Menina, 11 anos)

“Eu não gosto” (Menina, 6 anos)

“Ah, isso daí eu não sei!” (Menina, 10 anos)

Tabela 19: Categorização e frequências da sentença 4d “Eu gosto de brincar em casa porque...”, por sexo (n=16)

Categoria	G1	G2	Total
É bom	3	5	8
É mais tranquilo	2	1	3
Outras	3	-	3
Não gosta de brincar em casa	-	2	2

“Porque é legal.” (Menino, 9 anos)

“(...) a gente se tranca no quarto e começa a brincar de boneca, de casinha, faz casinhas com os colchões.” (Menina, 10 anos)

“Porque lá é um lugar com pátio, porque lá não tem bastante gente.” (Menina, 10 anos)

“Prá mim não arrumar problemas, prá não brigar.” (Menino, 11 anos)

“(...) porque o padrasto mandava eu limpa as plantas na lavoura (...)” (Menino, 12 anos)

“Porque estou lá.” (Menina, 12 anos)

“Porque eu não gosto” (Menino, 6 anos)

*“Eu não gosto de brincar em casa.”* (Menina, 10 anos)

Os dados mostram que a rua é identificada pelas crianças como um bom espaço para brincar, assim como a casa. A segunda maior frequência que justifica a rua como um bom espaço para brincar é da categoria espaço. As crianças assinalam o espaço da rua como mais amplo para a realização de atividades lúdicas. No caso do gosto por brincar em casa, a segunda maior frequência representa a categoria que identifica a tranquilidade deste local.

Com relação às atividades lúdicas realizadas em cada um destes lugares (sentenças 4c “A rua é um lugar prá brincar de...” (n=15) e 4e “A casa é um lugar prá brincar de...” (n=14)), as crianças colocam a casa como um local melhor para que se brinque com brinquedos (boneca, carrinho - seis meninos e quatro meninas) e a rua como viabilizando mais as brincadeiras (seis meninos e quatro meninas).

Na estruturação e apresentação das sentenças, o tema do trabalho foi abordado procurando-se que as crianças definissem esta atividade, e como se sentiam frente a ela. A Tabela 20 mostra os dados relativos à definição desta atividade.

Tabela 20: Categorização e frequências da sentença 5a “Trabalhar para mim é...”, por sexo (n=18)

Categoria	G1	G2	Total
É bom	6	5	11
Ganhar dinheiro	-	4	4
Executar a tarefa	3	1	4
É valoroso	-	1	1
É ruim	1	-	1
Não sabe	-	1	1

*“É a coisa mais boa trabalhar.”* (Menina, 10 anos)

*“É legal.”* (Menino, 11 anos)

*“Trabalhar é ganhar dinheiro prá comprar comida.”* (Menina, 11 anos)

*“(...) porque tu pega o dinheiro prá comprar comida.”* (Menina, 12 anos)

*“Engraxar sapato...capinar.”* (Menino, 12 anos)

*“Lavar a louça.”* (Menina, 6 anos)

*“Porque a gente ganha um dinheirinho que é da gente, não precisa estar roubando.”*

(Menina, 10 anos)

“*Chato!*” (Menino, 12 anos)

“*Não sei!*” (Menina, 12 anos)

As crianças relataram que o trabalhar é, para a maioria delas, bom. Há também a associação com o cumprimento da tarefa (engraxar, ajudar em casa, etc), e com o ganho de dinheiro, citado pelas meninas, que significa a possibilidade de adquirir coisas para o sustento da família.

A Tabela 21 apresenta os dados de categorização da sentença 5b.

Tabela 21: Categorização e frequências da sentença 5b “Quanto trabalho eu me sinto...”, por sexo (n=18)

Categoria	G1	G2	Total
Eu me sinto bem	5	5	10
Eu não sinto nada	2	2	4
Eu me sinto mal	2	-	2
Eu me sinto triste	1	1	2

“*O máximo!*” (Menino, 10 anos)

“*Trabalhadora. É bom trabalhar.*” (Menina, 11 anos)

“*Nada.*” (Menino, 6 anos)

“*Não sinto nada.*” (Menina, 6 anos)

“*Bem... um pouco, às vezes, mal, quando o cara não faz graxa.*” (Menino, 12 anos)

“*Cansado.*” (Menino, 12 anos)

“*Meio triste, porque eu gosto mais de brincar.*”(Menino, 10 anos)

Como mostra a Tabela 21, as crianças citaram com mais frequência sentir-se bem ou não sentirem nada quando estão trabalhando. As duas crianças que descreveram sentir-se mal quando trabalham associaram este sentimento ao cansaço e à chatice da realização das tarefas. É importante também ressaltar a ocorrência do sentimento de tristeza citado por duas crianças, justificados pela ausência da mãe durante suas atividades de trabalho e pela falta de tempo para brincar. A Tabela 22 mostra a categorização da sentença 5c.

Tabela 22: Categorização e frequências da sentença 5c “Quando trabalho eu penso em...”, por sexo (n=18)

Categoria	G1	G2	T
Brincar	3	3	6
Na tarefa	3	-	3
Na família	2	1	3
Outras	1	2	3
Em terminar	-	2	2
Em nada	-	2	2
Em ganhar dinheiro	1	-	1

*“Eu penso em brincar.”* (Menina, 11 anos)

*“Brincar.”* (Menina, 10 anos)

*“Eu penso em engraxar, fazer vinte graxas por dia (...)”* (Menino, 12 anos)

*“Em vender rosa”* (Menino, 9 anos)

*“Penso nos meus irmãos.”* (Menina, 6 anos)

*“Na minha mãe.”* (Menino, 10 anos)

*“Jesus.”* (Menina, 12 anos)

*“Eu sonho.”* (Menino, 10 anos)

*“Eu penso em terminar o serviço ligeiro, prá mim ir prá casa brincar.”* (Menina, 11 anos)

*“(...) no fim do meu trabalho.”* (Menina, 12 anos)

*“Não sei. Nada.”* (Menina, 10 anos)

*“Eu não sei, não penso em nada.”* (Menina, 10 anos)

*“Em dinheiro!”* (Menino, 06 anos)

Os dados mostram que a maior frequência de respostas refere-se às atividades de brinquedo, seguido pelo pensamento na realização da própria tarefa e o pensamento na família. A categoria “outras” refere-se a respostas que não se relacionam de forma direta com a sentença.

A Tabela 23 traz os dados de categorização da sentença 5d.

Tabela 23: Categorização e frequências da sentença 5d “Eu trabalho porque...”, por sexo (n=15)



Categoria	G1	G2	Total
Porque gosta	3	3	6
É bom	1	2	3
Para ganhar dinheiro	2	1	3
Porque quer	-	3	3
Para ajudar o adulto	1	-	1
Porque é valoroso	-	1	1

*“Porque eu gosto de trabalhar.”* (Menina, 10 anos)

*“Já falei, porque eu gosto!”* (Menino, 11anos)

*“Porque é bom.”* (Menino, 11 anos)

*“Porque é bom trabalhar.”* (Menina, 12)

*“Porque eu quero dinheiro prá cuidar da minha mãe, o que ela quer eu compro prá ela.”*

(Menina, 10 anos)

*“Trabalho prá arrumar dinheiro(...)”* (Menina, 11 anos)

*“Porque eu quero.”* (Menina, 12 anos)

*“Ah, porque eu quero.”* (Menina, 11 anos)

*“Meu pai pede e a gente vem ajuda ele, porque ele não pode vencer o serviço todo.”*

(Menino, 10 anos)

*“Porque é muito legal trabalhar, é bonito, é mais bom trabalhar do que roubar.”*

(Menina, 11 anos)

As crianças responderam esta sentença de forma simples, onde os aspectos mais citados foram o gosto por realizar a tarefa (três meninos e três meninas), a vontade própria (três meninas), por ser bom (um menino e duas meninas), pelo retorno financeiro (dois meninos e uma menina), pela questão do valor do trabalho (uma menina) e para ajudar o adulto (um menino). Aparece aqui novamente a questão do valor do trabalho, colocado como sendo uma atividade digna e “bonita”.

A última sentença apresentada para as crianças envolvia uma escolha de atividades, em ordem de preferência. A Tabela 24 mostra os dados relativos a escolha feita pelas crianças.

Tabela 24: Categorização e frequências da sentença 5e “Entre trabalhar e brincar eu prefiro...”, por sexo (n=18)

Categoria	G1	G2	Total
-----------	----	----	-------

Trabalhar	6	5	11
Brincar	4	2	6
As duas	-	1	1

---

Estes dados apresentam a amostra dividida entre as atividades. Das crianças que citaram o trabalho como a primeira opção, a maioria não descarta o brincar como uma atividade desejável, mas ela só é realizada após o término do trabalho.

## Capítulo IV

### Discussão

Com a apresentação dos resultados deste estudo, algumas respostas relativas ao cotidiano das crianças em situação de rua desta amostra foram respondidas, e aspectos evolutivos podem ser inferidos.

Inicialmente, a análise da composição da amostra deste estudo (doze meninos e oito meninas) remete à literatura. Pretendia-se uma amostra pareada por sexo, contudo, a menor frequência de meninas nas ruas centrais foi percebida desde o início do projeto. Barros, Santos e Mendonça (1991) discutem a frequência mais elevada de meninos na rua principalmente devido a questões de gênero. É mais aceito que meninos frequentem o espaço público antes das meninas, e que lá permaneçam. A sociedade, em geral, e as famílias, em específico, consideram os meninos mais aptos para lidar com as adversidades do ambiente da rua, e exercer algum tipo de atividade que seja remunerada (meninos fazem graxa, carregam caixas, ajudam na construção civil, etc.). As meninas, por outro lado, são mais “úteis” no ambiente privado, ajudando nos afazeres domésticos e no cuidado de outras crianças. Um outro fator que justifica a presença menos frequente de meninas na rua é que esta, muitas vezes, está disfarçada. A prostituição infanto-juvenil faz parte dos riscos que permeiam a situação de rua. Dentro deste contexto, o estar na rua das meninas acaba assumindo outras características, que não somente as identificadas na definição de crianças em situação de rua (Valença, Vieira, Garcia et al. 1990).

Os dados demográficos da amostra, obtidos através da entrevista, sugerem algumas discussões. Constatou-se que as crianças, em sua maioria (quinze), têm no espaço da rua um ambiente de trabalho, alimentação e diversão (Tabela 1). A família não é um microsistema ausente. É em casa que elas se relacionam com irmãos, adultos cuidadores, amigos, e onde dormem. Das crianças que relataram passar todo o dia nas ruas (cinco), três não tinham contato algum com a família, mas somente uma não saberia encontrá-la, estando sem notícias há muito tempo (mais de um ano). Este quadro é diretamente oposto àquele que coloca estas crianças como abandonadas e sem família. Há, sem dúvida, uma situação de miséria econômica e afetiva que determina a ida destas crianças para a rua. Negligência e abandono por parte das famílias permeiam este contexto, mas não são uma regra geral. Os resultados encontrados neste estudo, com relação ao contato familiar,

corroboram com os discutidos por Koller (1994), Bandeira e colaboradores (1994) e Kuschick e colaboradores (1996). Nestes trabalhos, realizados respectivamente com quarenta (40), noventa e nove (99) e cinquenta e oito (58) crianças e adolescentes em situação de rua, foram encontradas porcentagens significativas de cada amostra que mantinham contato com as famílias, mesmo que este não fosse diário (35%, 64% e 94% respectivamente). No estudo aqui descrito, a porcentagem de crianças que tinham contato diário com a família, na época da coleta de dados, foi de 75%.

Pesquisas mostram que a saída das crianças de casa é multideterminada: há a necessidade de trabalho, a busca de maior liberdade e autonomia, a fuga de maltratos e abusos (Hutz & Koller, 1997; Peres, 1997). Compreender a dinâmica e atividade de suas famílias, identificar valores, crenças e expectativas relacionadas ao seu desenvolvimento, potencializaria a eficácia de trabalhos de intervenção. Contextualizando este argumento, estudos com populações de risco, na área da Psicopatologia do Desenvolvimento, apontam a família como microssistema envolvido no desenvolvimento de características de resiliência e vulnerabilidade das crianças e na sua dinâmica de atuação (Masten & Garmezy, 1985; Rutter, 1985, 1987, 1993; Zimmermann & Arunkumar, 1994). Um avanço na compreensão do desenvolvimento de crianças em situação de rua abrange a descrição de sua dinâmica familiar e dos demais microssistemas que elas frequentam. Este quadro permite a construção de sua rede de apoio social e afetivo e, em um momento posterior, a implementação de políticas de atendimento que promovam a família enquanto um ambiente saudável e adequado de desenvolvimento. Sabe-se que chegar a estas famílias não é um processo fácil e imediato. Existem distâncias físicas (muitas crianças têm família em bairros distantes ou até mesmo em outras cidades) e emocionais (nem sempre a criança gostaria que conhecessem sua família, e esta família pode não estar disposta a participar de pesquisas ou intervenções) a serem transpostas, mas estes não podem ser aspectos paralisantes.

Outro resultado deste estudo que encontra respaldo na literatura relaciona-se com a escola. As vinte crianças que participaram desta pesquisa têm alguma experiência escolar. No entanto, na época da coleta de dados, apenas 40% delas ainda estava na escola, sendo que apenas duas não apresentavam defasagem entre idade e série escolar (Tabela 2). Os motivos apresentados para o abandono da escola (falta de vagas, mudança de cidade,

problemas com os professores e/ou colegas, necessidade de trabalhar) são próximos aos descritos por Bandeira e colaboradores (1994), Bonamigo (1996) e Koller (1994).

Como a família, a escola é um microsistema presente na vida destas crianças e em diversos momentos, faz parte de sua rotina. É dado de realidade que a escola é um ambiente de formação e socialização, um espaço privilegiado para a construção do conhecimento e das interações sociais. E é dado deste estudo que 40% da amostra que escolheu entre as atividades brincar, trabalhar, ir para escola e passear, citou a escola em primeiro lugar (Tabela 3). Estas crianças sabem da importância de se frequentar a escola na sociedade em que vivem. A pergunta a ser feita, então, é a seguinte: que escola é esta, pela qual estas crianças estão passando, e não se socializando?

A situação do ensino no Brasil é, há anos, considerada como caótica. O processo de desvalorização do ensino público e gratuito, o desinteresse pela formação e reciclagem de conhecimento dos professores, a falta de infra-estrutura e apoio técnico, são fatores relacionados ao exossistema de crianças em situação de rua, e, em um nível mais elevado, são consistentes com o macrosistema atual. Assim, a literatura aponta a necessidade de estudos que descrevam e compreendam o funcionamento de escolas que atendem crianças em situação de rua (Maciel e colaboradores, 1991; Rosemberg, 1990). Porque, como discutido por Koller (1994) e Koller e Hutz (1996), a escola é, ao menos, coadjuvante no processo de evasão escolar. O conteúdo desvinculado da realidade cotidiana destas crianças, somado a um alto nível de exigência de normas (tanto de conduta quanto relacionadas a aspectos de higiene pessoal) e disciplina, torna a escola um ambiente, muitas vezes, desinteressante e frustrador.

A evasão escolar também está diretamente relacionada ao exercício de atividades de trabalho. A necessidade de obter dinheiro, para garantir a própria subsistência e/ou a da família, vincula-se às repetências frequentes, aos abandonos temporários e, conseqüentemente, à defasagem entre série escolar e idade da criança (Bonamigo, 1996). Campos (1994), em estudo que discute o trabalho de crianças e adolescentes em situação de rua, apresenta questões do macrosistema que organizam e legitimam esta troca (escola-trabalho). Estudar e trabalhar são os caminhos legítimos que garantem o futuro, que viabilizam o “tornar-se alguém”. Se a escola, por diversas razões, não acolhe as crianças, o

trabalho é a atividade alternativa, que socializa e mantém a marginalidade distante (Campos, 1994).

Cervini e Burger (1991) descrevem o crescente ingresso de crianças e adolescentes no mercado de trabalho, no Brasil, a partir da década de 70. As atividades realizadas concentram-se no mercado informal e dados epidemiológicos são difíceis de serem obtidos. O trabalho infantil é, frequentemente, mascarado como ajuda ao adulto, e, após a elaboração e efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), diversos setores que empregam crianças têm criado estratégias para mantê-las trabalhando sem serem punidos por isto. Neste estudo, oitenta por cento (80%) da amostra relatou trabalhar, apesar da pouca idade. As atividades citadas estão incluídas no mercado informal (venda de pequenos objetos, engraxar sapatos, artesanato, etc.), concordando com dados da literatura (Tabela 4) (Cervini & Burger, 1991).

Durante a observação, os comportamentos como esmolar e pedir comida foram registrados e posteriormente categorizados como trabalho. Esta categorização foi feita de acordo com dados da literatura que descrevem entrevistas com crianças em situação de rua (Kuschick e colaboradores, 1996; Koller & Hutz, 1996). No entanto, estas atividades geralmente não são citadas pela amostra deste estudo como trabalho. Esta diferença de dados, obtidos sobre um mesmo tema, através de instrumentos diferentes (observação e entrevista), pontua a necessidade da utilização de instrumentos complementares na pesquisa descritiva. Também é importante ressaltar que esmolar e pedir comida são atividades que podem oferecer um retorno imediato, mas são menos valorosas, pois não requerem habilidade específica. Este aspecto, quando analisado em termos de macrosistema (vivemos em uma cultura onde o trabalho é um valor maior, um meio legítimo de viver e consumir), pode ser identificado como uma justificativa pertinente para que as atividades de esmolar e pedir comida não apareçam como trabalho na fala das crianças. Mas a ação é observada e sua manifestação garante, muitas vezes, a subsistência imediata.

Os dados de observação objetivam responder a questões relativas às atividades que estas crianças realizam no seu cotidiano, o papel que desempenham e os contatos sociais que mantêm.

A classificação do papel que estas crianças desempenham na realização das atividades evidencia sua capacidade de dirigir suas ações. A alta incidência de comportamentos de direção permite a inferência sobre a autonomia que estas crianças experimentam no espaço da rua (Tabela 5). Na ausência de um adulto cuidador que direcione suas atividades, a criança se torna responsável por si mesma. Estas são experiências de autonomia e liberdade que podem relacionar-se com o desenvolvimento de habilidades necessárias para o desenvolvimento nas ruas (Aptekar, 1989; Felsman, 1985; Koller & Hutz, 1996; Tyler e colaboradores, 1987). Tuan (1983), discutindo as características que definem um *espaço*, aborda principalmente as possibilidades de movimentação, a ausência de limites determinantes (espaços delimitados tornam-se *lugares*) e a liberdade. Pode-se traçar aqui um paralelo entre esta definição e o microsistema rua. O autor ressalta que perceber-se em um espaço significa estar exposto aos seus perigos e tentações. E experienciar dentro deste espaço é aprendizagem “significa atuar sobre o dado e criar a partir dele.” (p.10). Estas colocações contextualizam a rua enquanto um ambiente de desenvolvimento, enquanto espaço de aprendizagem e construção de saberes.

Em algumas atividades, observou-se que as crianças dividiam a direção da atividade com outra pessoa, além de espreitar, observar, esquivar-se, e, algumas vezes, envolver-se em situações de conflito. Estes dados mostram a presença efetiva de contatos sociais no cotidiano destas crianças e sua atenção ao ambiente em que está inserida. Como descrito nos resultados (p.34), durante as observações não foram identificados comportamentos agressivos ou de caráter sexual. As poucas situações observadas, envolvendo conflito, foram breves discussões, onde a alteração no tom de voz foi a característica mais marcante. Este dado é extremamente relevante quando revela que as crianças observadas não se mostraram agressivas, violentas ou pervertidas, características apontadas, de forma genérica, em alguns estudos (Aptekar, 1989; Marguerat, 1989; McKirnan & Jonhson, 1986). Mais uma vez, assinala-se a importância de estudos descritivos, com dados de observação em ambiente natural, para a composição de um quadro abrangente da realidade de vida de crianças em situação de rua.

Ao questionar-se sobre quais eram os pares das crianças nos contatos sociais, a análise dos dados revelou uma grande variedade de pessoas (Tabela 6). Contudo, a maior

frequência é de adultos do sexo masculino. Este dado identifica o grupo de pessoas que está mais presente no cotidiano destas crianças. Provavelmente, elas seriam as mais adequadas para passar informações e participar de programas de intervenção pontuais (Hutz & Forster, 1996). A segunda categoria mais frequente foi a de adultos do sexo feminino, dado que mostra a importância do adulto neste contexto de contatos sociais.

Seguramente, os contatos realizados tinham um sentido, um objetivo, e a análise dos dados sobre as atividades realizadas com os pares revela este aspecto (Tabela 7). Os contatos envolveram principalmente a conversa com o par. Este dado reforça a hipótese apresentada acima, com relação às pessoas potenciais para estabelecer contatos informais que visem intervenções. A segunda maior frequência é representada pelos contatos físicos, que envolveram apertos de mão, afagos, cutucões, entre outras manifestações. Mais uma vez, é preciso esclarecer que não foram identificadas agressões ou atividades sexuais. Havia, nestes contatos uma representação de companheirismo e afeto entre os conhecidos, e até mesmo brincadeira, principalmente com transeuntes.

O contato para trabalho (oferecer graxa, pedir moedas ao passageiro do táxi depois de abrir a porta do carro, etc.) apareceu em terceiro lugar. Este dado é importante de ser apresentado, uma vez que coloca o trabalho como mais uma atividade (e não a única) realizada no espaço da rua. A dinâmica e diversidade deste ambiente permite a execução de várias atividades, mesmo que exista uma relatada como a principal, como no caso do trabalho. Neste sentido, como discutido por Bronfenbrenner (1979/1996), o desenvolvimento está sendo implementado, na medida em que a criança é capaz de realizar diversas atividades molares, às vezes até de forma concomitante. E ao realizar estas tarefas, a criança desempenha diferentes papéis, atuando dentro da dinâmica pessoa-ambiente.

O brincar com pares foi uma atividade pouco frequente. Este dado mostra o brincar destas crianças mais como solitário do que coletivo. Contudo, a presença do brincar no espaço da rua caracteriza a existência de aspectos evolutivos infantis atuantes neste ambiente. Estes ocorrem em conjunto com a aquisição de habilidades específicas de sobrevivência e preparo para a vida adulta (Bonamigo, 1996; Tyler, Holliday, Echeverry, & Zea, 1987).

O contato caracterizado como cuidado da criança observada para com o par, apesar de pouco frequente, deve ser especialmente considerado. Diversos estudos com crianças em



situação de rua têm salientado sua capacidade de apresentar comportamentos pró-sociais (Aptekar, 1989; Koller, 1994). Aspectos saudáveis do desenvolvimento são intensificados frente a formação de grupos, onde é possível a vivência de experiências de ajuda, afeto e companheirismo (Aptekar, 1988; Donald, 1994; Swart-Kruger & Donald, 1996; Koller, 1994). No espaço da rua, o cuidar envolve exercer papéis úteis no momento e preparatórios para experiências futuras, e este processo vincula-se diretamente ao desenvolvimento social destas crianças (Bronfenbrenner, 1979/1996; Hutz & Koller, 1997).

A observação das atividades das crianças da amostra também trouxe informações sobre sua movimentação dentro deste espaço. A Tabela 9 ilustrou os dados da categoria mais frequente nas observações, que incluía as atividades motoras ampla e restrita, além de comer e comprar algo. Identificadas como atividades moleculares, as movimentações amplas e restritas e o estar parado denotam a utilização do corpo como veículo para explorar o espaço. É através da movimentação corporal que adquire-se um sentido de direção. “Movimentos tão simples como esticar os braços e as pernas são básicos para que tomemos consciência do espaço. O espaço é experimentado quando há lugar para se mover” (Tuan, 1983, p.13). Estas atividades subsidiam as experiências no espaço da rua e o desenvolvimento de atividades molares (Bronfenbrenner, 1979/1996; Tuan, 1983).

O comer, também uma atividade motora, é qualitativamente diferente das citadas anteriormente, assim como o comprar algo. Há intenção, sentido e quantidade de movimento envolvidos, identificando estas atividades como molares (Bronfenbrenner, 1979/1996). O consumo de comida, no espaço da rua, caracteriza este ambiente como provedor de recursos para a subsistência imediata. Os ambulantes oferecem alimentos diversos, a preços mais acessíveis do que nos estabelecimentos alimentícios. A grande frequência de bares, restaurantes e lanchonetes, somada à pressa da vida moderna, facilitam a existência de transeuntes que passam consumindo comida, representando fornecedores de alimento em potencial. Ao mesmo tempo, deve-se assinalar aqui que, no local escolhido para a realização das observações, a maioria dos estabelecimentos alimentícios são alvo de grande desejo de consumo (*McDonald's, Pizza Hut, SubWay, Feira da Fruta*). A maioria destas empresas têm propagandas na mídia que estimulam o consumo de seus produtos. Assim, comprar ou pedir por comida, visando saciar a fome, ou mesmo o desejo de consumir algo “diferente”, é uma atividade pertinente ao espaço da rua. A análise da

compra de algo (objetos diversos ou comida) também identifica a rua como espaço de oportunidades diversas de consumo, seja relacionado à subsistência ou à obtenção de pequenas regalias.

Discutindo o fenômeno das crianças em situação de rua, encontra-se na literatura diversos autores que identificam estas crianças como não tendo infância. Esta definição cria um quadro onde a criança nele representada é despojada de características como: relações de afeto e proteção com adultos cuidadores, tempo livre, ausência de obrigações e responsabilidades, acesso à escola, brinquedos e tempo para brincar (Koller & Hutz, 1996). Sendo a situação de rua uma situação de risco para o desenvolvimento, esta definição é compreensível. Contudo, especificamente, o brincar é uma atividade exaustivamente caracterizada como intrínseca e fundamental para o desenvolvimento humano (Takhvar, 1988).

Neste estudo, dentro das observações realizadas, procurou-se identificar a presença de atividades lúdicas. Constatou-se que o brincar é a segunda atividade mais frequente no espaço da rua, para as crianças da amostra (Tabela 10). Como discutido por Brougère (1995), o brincar é uma atividade que escapa de definições restritas; é livre e os objetos utilizados nas brincadeiras podem vir de diversos lugares. Assim, o brinquedo (confeccionado e denominado como tal) é somente um dos possíveis veículos para desencadear brincadeiras. No espaço da rua, observou-se que os “brinquedos” mais frequentes para as crianças da amostra foram seus próprios corpos e os objetos presentes neste contexto. As crianças também fizeram uso de objetos peculiares, como pneus e moedas (objetos do mundo adulto), caixa de sapateiro e molhos de macela (objetos de trabalho) nos seus momentos de brincadeira. Estas atividades também foram observados por Jaeger (1997), em estudo com crianças em situação de rua da cidade de Santa Maria. Além de ser uma atividade observável, o brincar está presente na fala das crianças em situação de rua. Nos estudos de Koller (1994) e Bandeira e colaboradores (1994), as crianças e adolescentes entrevistados relataram o brincar como uma das atividades mais frequentes no seu cotidiano.

A análise destes dados remete à questão do desenvolvimento em situação de rua, enquanto um desenvolvimento que envolve diversos aspectos (ludicidade, trabalho, cuidar de outras pessoas) de forma concomitante e até mesmo integrada (Bonamigo, 1996; Hutz &

Koller, 1997; Koller, 1994; Tyler e colaboradores, 1987). Brincar no espaço da rua aparece como a satisfação de um impulso vital, através do exercício da criatividade e da vivência de uma cultura própria deste contexto.

A rua é também um espaço de observação para as crianças da amostra. Observação de contexto foi a quarta atividade mais frequente. As crianças mostraram-se atentas, principalmente, às pessoas que, por algum motivo, despertaram seu interesse (Tabela 11). Nesta categoria estão incluídos transeuntes, mendigos, outras crianças e profissionais do sexo, entre outros. De uma maneira geral, as observações de contexto realizadas pelas crianças podem ser inferidas como formas de conhecimento do espaço da rua, de sua dinâmica e cultura. A observação de comida ou de estabelecimentos alimentícios denota a aprendizagem de estratégias de sobrevivência neste ambiente, de identificação de oportunidades de obter comida e/ou dinheiro. O espaço da rua também oferece o contato com meios de comunicação. Nele, há a oportunidade de se assistir a diversos programas na T.V., atividade nem sempre possível no ambiente doméstico, seja pela ausência do aparelho ou por restrições circunstanciais.

Os dados obtidos através da complementação das sentenças trazem resultados sobre o significado e conceitualização do brincar e do trabalho para as crianças da amostra, além de um quadro descritivo de suas companhias de brincadeira e dos lugares onde costumam brincar.

O primeiro módulo de sentenças (1a, 1b e 1c) abrange a conceitualização do brincar e os sentimentos associados a esta atividade. As crianças, na maioria de suas respostas, relacionam o brincar a atividades (brincadeiras) ou objetos (brinquedos) (Tabela 12). Dados semelhantes foram apresentados por Daudt e colaboradores (1992), em estudo com crianças em idade pré-escolar. Na fala das crianças, o brincar é, portanto, uma atividade diretamente associada ao seu processo de realização, e não a um produto final. É neste sentido que Brougère (1995) discute a função do brinquedo na brincadeira. Por mais que o objeto tenha um “uso correto” e uma mensagem embutida, os significados reais são construídos durante a brincadeira. Este processo, onde privilegia-se a conceitualização da criança para a atividade, fundamenta a prática. Ao brincar, a criança manifesta sua visão de mundo, apreende e cria sobre a cultura onde está inserida. Cabe ao adulto ouvir e compreender este processo, e não estipular sentidos e significados a objetos e atividades.

O sentimento mais frequentemente citado pelas crianças, quando realizam atividades lúdicas, é o bem estar. Essencialmente, brincar gera prazer, liga o agente (a criança) à característica que o define no macrosistema (o brincar). O bem-estar não é somente fruto da execução da tarefa em si (que é realmente prazerosa), mas também está associado à construção da identidade (pessoal e social) destas crianças (Jaeger, 1997). Logo, a justificativa unânime para se brincar é o gosto em exercitar esta atividade, de forma dissociada de qualquer obrigação.

O segundo módulo de sentenças (2a, 2b, 2c e 2d) investiga os brinquedos que estas crianças possuem, quais mais gostam e quais gostariam de ter. Um primeiro dado relevante é que estas crianças não só possuem brinquedos, como estes são industrializados e acompanham as tendências de consumo. O desejo de brincar (2a) está fortemente ligado aos brinquedos diferenciados por gênero (meninos querem brincar com brinquedos de menino, e meninas querem brincar com brinquedos de meninas). O mesmo resultado aparece com relação ao desejo de possuir um brinquedo (2d). Aparece aqui o papel cultural do brinquedo, e a forma como os ambientes de desenvolvimento (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema) encontram-se ligados de maneira coerente e consistente (Bronfenbrenner, 1979/1996; Brougère, 1995). No relato das crianças, está claro que elas têm acesso a estes brinquedos dentro de seu mesossistema. O exossistema efetiva a produção dos objetos e a veiculação de suas características e funções. A nível de macrosistema, estão os valores e crenças acerca do papel do homem e da mulher na sociedade, que devem ser passados no decorrer do processo de socialização (Bonamigo & Koller, 1993).

Brinquedos e brincadeiras de características intermediárias, entre os masculinos e femininos, também estão representados nos dados (Tabela 14). As brincadeiras que não envolvem necessariamente um objeto (correr, pegar, esconder, etc.) aparecem principalmente quando a pergunta é sobre uma atividade lúdica da qual as crianças gostam muito (2c). Já os brinquedos de movimento (bicicletas, bola, *roller*, *skate*, etc.) fazem parte dos desejos de consumo (2d). Na época em que os dados foram coletados, o *roller* era o brinquedo da moda, tendo sido muito citado pelas crianças. Assinala-se aqui, mais uma vez, o domínio das indústrias (e por conseguinte, dos adultos) sobre o que chega até as crianças enquanto brinquedo (Oliveira, 1984).

É importante notar que, com relação aos brinquedos que as crianças possuem e aqueles que gostariam de possuir, o que existe é, basicamente, uma diferença quantitativa. Esta colocação é válida para os brinquedos tidos como masculinos e femininos. Os meninos relatam ter brinquedos masculinos e gostariam de ter mais. O mesmo acontece com relação às meninas.

A análise dos dados de observação e dos dados das sentenças sobre o brincar, em conjunto, compõem um quadro instigante. As atividades lúdicas observadas no espaço da rua e os objetos utilizados como brinquedo não aparecem na fala das crianças. Há a presença de dois extremos na conceitualização e realização das atividades de brinquedo. Mesmo que presente, o brincar no espaço da rua não é conceitualizado.

Basicamente, percebe-se que a sociedade, de uma maneira geral, tem uma definição do que vem a ser brincar e do que é um brinquedo (Brougère, 1995; Oliveira, 1984). E existe hora e lugar para se brincar. Neste sentido, a situação de rua não se encaixa nos requisitos apresentados acima. Assim, é difícil reconhecer e conceitualizar a prática do brincar neste contexto, principalmente quando se pensa (e diz) que as crianças que ali se encontram tiveram suas infâncias roubadas e estão ali para trabalhar. É esta a mensagem restritiva que elas recebem diariamente. São estes os valores que permeiam seu processo de socialização, respaldados pelas pessoas com as quais mantêm contato diariamente. Estas colocações iniciam uma discussão sobre a necessidade de se conhecer e reconhecer o brincar presente na situação de rua. Como colocado anteriormente, brincar é uma atividade onde estão envolvidos impulsos vitais e aspectos evolutivos fundamentais. Olhar para o brinquedo de crianças em situação de rua é olhar para aspectos saudáveis de seu desenvolvimento. É, acima de tudo, subsidiar intervenções eficazes, que incluem a valorização das experiências e habilidades destas crianças. O reconhecimento externo (vindo de outras pessoas) destes aspectos favorece que as crianças percebam e signifiquem suas atividades, implementando sua auto-estima, entre outras características ligadas à formação de sua identidade. Exemplificando este procedimento, pode-se assinalar para estas crianças que, enquanto estão no espaço de rua, além de trabalhar, elas estão brincando, e isto é importante para sua formação, pois ela realiza mais de uma atividade com competência, preservando características fundamentais da sua infância.

Complementando os dados sobre o brincar, o terceiro módulo de sentenças (3a, 3b, 3c, e 3d) traz informações sobre as companhias nas atividades lúdicas. As crianças relataram brincar tanto com amigos, quanto com familiares (irmãos e primos) (Tabela 15). Todas as companhias citadas têm idade próxima a das crianças, o que sinaliza a ausência do adulto nos momentos de brincar das crianças. Com relação a este dado, devem ser feitas algumas colocações acerca da relação adulto-criança em situação de risco.

A estruturação de comunidades que convivem com a miséria econômica cria um contexto de socialização das crianças próximo ao dos séculos XVI, XVII e XVIII (Ariès, 1981; Peres, 1997). A vizinhança organiza estratégias de cuidado e atenção, onde viabiliza-se o atendimento das necessidades básicas das crianças, independente do grau de parentesco entre as pessoas. Parentes, amigos e vizinhos dividem a tarefa de cuidado e, neste contexto, crianças mais velhas assumem responsabilidades frente ao cuidado de casa e das crianças mais novas.

A importância do brincar enquanto uma atividade promotora do desenvolvimento, precisaria ser pesquisada nesta situação, para que a presença ou ausência do adulto possa ser contextualmente compreendida e significada. Pensando estes aspectos evolutivos, frente a uma ausência real do adulto nas atividades lúdicas, algumas colocações podem ser feitas quanto às possíveis limitações no decorrer do processo de desenvolvimento das crianças. Um adulto participativo nas atividades de brincar pode propiciar momentos de intensa magia para as crianças. Nestas situações, ocorrem as trocas entre gerações, a aprendizagem da construção de brinquedos (principalmente com sucatas) e de jogos populares. É também uma oportunidade para o adulto reviver situações de despreendimento e diversão, recuperando aspectos saudáveis do seu próprio desenvolvimento (Postman, 1982). O brincar é, então, vivenciado como uma atividade que promove e fortifica laços de afeto, além da passagem de experiências e valores. Portanto, a ausência do adulto nas atividades lúdicas pode privar a criança de um contato mais íntimo com a sua própria história, e diminuir suas possibilidades de aprender através da relação com pessoas mais experientes.

Mas, como discutido anteriormente, há a necessidade de estudos *sobre e com* famílias de crianças em situação de risco, e de rua, em especial. O aspecto da ludicidade no contexto familiar é uma ponte, entre outras, que liga o desenvolvimento destas crianças a sua rede de apoio social e afetivo. É preciso explorá-la.

As sentenças sobre as atividades lúdicas realizadas com as companhias (3c e 3d) trazem como resultado uma divisão. Os amigos e vizinhos são companhias mais frequentes para as brincadeiras, enquanto os irmãos participam mais das atividades que incluem a presença de brinquedos. Este dado está relacionado aos lugares de realização das atividades, e será discutido a seguir.

O quarto módulo de sentenças (4a, 4b, 4c, 4d e 4e) investigou os espaços onde as crianças brincam, quais as atividades lúdicas realizadas em casa e no espaço da rua, e quais as companhias presentes em cada um deles. Os lugares mais citados pelas crianças como os preferidos para brincar foram suas casas e proximidades (Tabela 17). Neste aspecto foi identificada uma diferença de gênero relevante. As meninas citaram mais frequentemente a casa, e os meninos, suas proximidades. Este dado descreve uma situação que comprova a ligação entre a mulher e o espaço privado e o homem e o espaço público. Mais uma vez, é possível identificar a coerência entre os ambientes de desenvolvimento humano. As crianças, no mesossistema, vivenciam e reproduzem valores do macrossistema (Bonamigo & Koller, 1993; Bronfenbrenner, 1979/1996). Outro resultado relevante neste sentido, é com relação às crianças que relataram passar o dia todo nas ruas. Três delas também escolheram a casa e suas proximidades como locais preferidos para brincar, denotando que este lugar é ponto de referência em suas vidas, mesmo quando elas se encontram afastadas dele.

Os resultados das sentenças que abordam o gosto por brincar em casa e na rua<sup>6</sup> (4b e 4d) apontam para aspectos complementares. Os dois (casa e rua) são identificados como espaços bons para se brincar. Enquanto a casa oferece tranquilidade, a rua traz maiores extensões. Como descrito por Tuan (1983), a casa é *lugar-segurança*, e a rua é *espaço-liberdade*. A casa é segura e permite a brincadeira entre irmãos de várias idades. É o lugar onde os brinquedos podem ser guardados e mantidos. A rua traz o convívio com outras crianças e sua dimensão convida ao movimento, aspecto restrito quando a brincadeira acontece dentro de casa. A casa comporta as brincadeiras estruturadas com brinquedos (carrinho, boneca, casinha), e a rua abrange brincadeiras onde o principal objeto é o corpo da criança (correr, pegar, esconder). O trânsito entre estes ambientes estimula experiências

---

<sup>6</sup> A rua assume aqui o significado dos ambientes abertos que as crianças frequentam. Como descrito nos resultados, a rua citada pelas crianças não é, necessariamente, aquela onde trabalham.

variadas e assinala algumas das transições ecológicas no desenvolvimento destas crianças. Passando de casa para a rua, as crianças estão mudando de ambiente, caracterizando seu mesossistema. E nesta passagem, ocorre a aprendizagem de novos papéis e de regras de convivência, aspectos diretamente relacionados ao seu desenvolvimento social e afetivo.

Acompanhando a discussão sobre o exercício de papéis, atividades molares e transição ecológica, cabe discutir o quinto módulo de sentenças (5a, 5b, 5c, 5d e 5e), que aborda o tema do trabalho. Como no caso do brincar, buscou-se uma descrição do significado e conceitualização do trabalho, assim como dos sentimentos e motivações na realização da atividade.

Na conceitualização do trabalho para as crianças da amostra (Tabela 20), a resposta mais frequente está associada ao sentimento de bem-estar. Pode-se questionar, aqui, se este bem-estar não estaria diretamente associado à certeza de se estar realizando algo útil e socialmente aceito (Campos, 1994). Esta questão encontra respaldo nas duas outras categorias mais frequentes: o ganho de dinheiro e a execução da tarefa. As duas categorias representam a atividade de trabalho como um todo: a execução da tarefa (processo) e o retorno financeiro (produto). Diferentemente do brincar, o trabalho, na fala das crianças, não é uma atividade onde o mais relevante é sua realização. Existe uma consciência e preocupação com o retorno (produto) do trabalho (Campos, 1994; Sousa, 1994). E, mesmo que pouco presente nas verbalizações das crianças, o valor moral do trabalho é lembrado, acentuando as características de coerência entre micro e macrosistema (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Com relação aos sentimentos presentes durante a realização da tarefa (5b), o mais frequente foi as crianças relatarem se sentir bem. Mas, ainda, aparece o “não sentir nada”, o sentir-se mal e até sentir-se triste. Estas respostas apoiam a hipótese de que o trabalho é uma tarefa encarada de frente por estas crianças, mas sua realização desperta uma diversidade de sentimentos que vai além do bem-estar e mal-estar. Acredita-se que isto ocorra, exatamente, por esta ser uma atividade onde o que está em jogo é mais do que a vontade da criança em realizá-la. Trabalhar significa garantir a subsistência, obter algum *status* social e poder identificar-se com características do lado “bom” da sociedade (os trabalhadores, e não os vagabundos e marginais). O trabalho é, portanto, um instrumento



dentro da construção da identidade destas crianças, estando presente e ativo na dinâmica pessoa-ambiente (Bonamigo, 1996; Bronfenbrenner, 1979/1996).

O resultado da investigação sobre o que as crianças pensam enquanto trabalham associa-se aos aspectos anteriormente discutidos (Tabela 22). A atividade mais citada foi o brincar. Esta resposta representa o trabalho como uma tarefa impeditiva do exercício do lúdico. É em função do seu produto (dinheiro) que a criança deixa de se entreter com atividades que lhe estimulam desde o processo de produção (Sousa, 1994). Executar e finalizar a tarefa, a família e o dinheiro são outras categorias representadas que contextualizam a afirmação acima.

O questionamento sobre as motivações para trabalhar trouxe, principalmente, o gosto por realizar a tarefa como resposta (Tabela 23). Próximo a esta categoria (gostar), encontra-se o desejo da criança (querer) e o fato desta ser uma atividade boa de ser realizada. Mais uma vez, o que se encontra subliminar a estas, e às demais respostas, são as crenças, os valores e as expectativas vinculadas a sua situação. Mesmo porque, como apontado por Sousa (1994, p. 154) “existe uma *ideologia* de ‘valorização’ do trabalho da criança mais do que a real participação desta na renda familiar. O que se observa é que o trabalho prematuro contribui mesmo é para a formação de uma mão-de-obra desqualificada, despreparada e que se restringirá à prestação de serviços no subemprego ...”

Assim, a discussão sobre o trabalho destas crianças abrange diversos aspectos:

- a) questões relativas ao macrosistema: crenças, valores e expectativas quanto a esta atividade, assim como sua evolução dentro do processo de desenvolvimento de cada criança e da sociedade como um todo;
- b) questões relativas ao exossistema: criação e implementação de programas de profissionalização, cumprimento (ou não) das leis federais (Estatuto da Criança e do Adolescente), busca de alternativas para a melhoria da qualidade de vida de famílias em situação de risco;
- c) questões relativas ao mesossistema: o desenvolvimento da criança trabalhadora nos diversos ambientes que frequenta, a relação entre seu ambiente de trabalho e sua rede de apoio social e afetivo, e;

d) questões relativas ao microsistema: qual o significado desta atividade para cada criança em particular, qual sua participação no desenvolvimento físico cognitivo e emocional, qual seu papel no processo de socialização.

A última sentença apresentada para as crianças (5e) demandava uma escolha entre as atividades trabalho e brinquedo. As crianças dividiram-se nesta escolha, mas o trabalhar se sobressai. Este dado aponta para a percepção destas crianças sobre a importância do trabalho em suas vidas. Seja pelo dinheiro, seja pelo *status*, o trabalho é de grande valor.

O desenvolvimento de crianças em situação de rua é, portanto, tema para diversos estudos. Os dados aqui apresentados e discutidos compõem uma descrição da atuação de algumas destas crianças, num ambiente cuja característica de definição principal é a diversidade.

Frente à realidade de vida cotidiana destas crianças, não há como negar que a rua é, para elas, um ambiente intenso de socialização. Esta constatação não desconsidera os riscos aos quais elas estão expostas neste microsistema. Apenas, enfatiza a necessidade de que estas crianças sejam identificadas e respeitadas como seres humanos em desenvolvimento, e que tenham seus processos evolutivos descritos, estudados, e preferencialmente, otimizados.

## **Capítulo V**

### **Conclusão**

A partir dos dados apresentados e discutidos neste trabalho, faz-se necessária uma avaliação dos resultados alcançados e uma proposta para sua aplicação. Inicialmente, deve-se pensar em metodologias de pesquisa que privilegiem a obtenção de dados em ambiente natural, e em diretrizes éticas que garantam os direitos dos participantes (Hutz e colaboradores, 1995).

Neste estudo, a observação em ambiente natural foi adequada para a percepção das atividades cotidianas das crianças e para identificar seus pares nos contatos sociais. Contudo, verificou-se a necessidade de um controle maior no registro dos pares, para que se efetive uma categorização precisa destes dados. A entrevista elaborada forneceu dados de identificação da criança e da sua família, permitindo um esboço do seu mesossistema. O jogo das sentenças foi eficiente para a obtenção de dados no espaço da rua, principalmente pela sua ludicidade e rápida aplicação. Seria adequado um refinamento no procedimento de aplicação deste instrumento, relativo à obtenção de respostas para todas as sentenças, de todas as crianças. Para tanto, seria necessário que se procurasse por lugares ainda mais tranquilos do que os conseguidos neste estudo. Supõe-se que, com uma interferência menor dos estímulos do espaço da rua, a criança mantenha-se mais atenta na tarefa proposta. Mas é preciso estudar caso a caso, pois, algumas vezes, a criança não responde devido a grande mobilização afetiva a frente à sentença. E não é ético que se force uma resposta. Estes argumentos enfatizam a necessidade do pesquisador estar atento para cada participante e, acima de tudo, prezar pelo seu bem-estar.

Corroborando com os dados mais recentes da literatura nesta área, este estudo mostrou o espaço da rua enquanto um ambiente de desenvolvimento das crianças contatadas (Aptekar, 1994; Giamo & Grumberg, 1992; Koller & Hutz, 1996). Nele coexistem interações sociais, atividades lúdicas, alimentação, trabalho, entre tantas outras atividades. É um espaço onde estas crianças, de alguma maneira, estão socializando-se. Portanto, não há porque desconsiderar o processo de desenvolvimento destas crianças, mesmo que em uma situação tão adversa. Há, sim, a necessidade de contextualizar este processo, investigar de forma aprofundada o mesossistema destas crianças, procurando subsidiar mudanças efetivas no sentido de eliminar os riscos presentes no seu cotidiano.

Primordialmente, este estudo mostrou o brinqueado destas crianças no espaço da rua. Um brinqueado onde estão em jogo a imaginação, a criatividade, o humor e o prazer; exatamente como o brinqueado de tantas outras crianças que não estão em situação de risco. Portanto, é preciso que se identifique aspectos evolutivos saudáveis, priorizando a melhoria da qualidade de vida destas crianças.

A descrição de seus dados demográficos, suas opiniões sobre o brincar e o trabalho, apontam para uma coerência (perversa, neste caso) entre seus ambientes de desenvolvimento. Suas vivências no mesossistema estão diretamente relacionadas ao que se pensa sobre elas e o que se espera para seu futuro. Mas cabe considerar aqui que a sociedade é composta por cidadãos, e que nada do que se pensa ou diz apareceu de repente. O homem constrói sua história, e cabe a ele modificá-la. Neste sentido, os dados apresentados neste estudo devem transformar-se. São instrumentos para implementar a prática de profissionais que atuam junto a estas crianças. É fundamental significar o brincar no espaço da rua, é preciso que estas crianças valorizem o lúdico presente no seu dia-a-dia. Junto neste processo, deve-se compreender o papel do adulto dentro de suas redes de apoio social e afetivo, valorizando possibilidades de intervenção que incluam os contatos sociais cotidianos destas crianças no espaço da rua. E é importante que a academia possa identificar e estudar aspectos saudáveis nas populações de risco, e não somente as patologias.

A proposta que se segue a este estudo prioriza duas áreas: a) a continuação da pesquisa com crianças em situação de risco, abordando os aspectos evolutivos na situação de rua, dentro do enfoque da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento, e b) a extensão dos dados aqui obtidos à comunidade, visando desta forma fornecer subsídios para uma prática mais consistente e efetiva junto a estas crianças.

## Referências Bibliográficas

- Alves, P.B. (1995). A visão dos pais sobre brinquedos, brincadeiras e atividades na família. Monografia de Bacharelado não publicada. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Alves, P.B., Koller, S.H., & Tudge, J. (1996). Manual de codificação de atividades cotidianas de crianças em situação de rua. Manuscrito não publicado. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Alves, P.B., Silva, A., Reppold, C., Santos, C., Silva, M., Prade, L., & Koller, S. (1997). Roteiro de categorização de sentenças sobre o brincar. Manuscrito não publicado. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Aptekar, L. (1988). Street children of Colômbia. Journal of Early Adolescence, 83, 225-241.
- Aptekar, L. (1989). Characteristics of street children of Colômbia. Child Abuse and Neglect, 133, 427-437.
- Aptekar, L. (1994). Street children in the developing world: A review of their condition. Cross Cultural Research, 28, 195-224.
- Ariès, P. (1983). História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar. Originalmente publicado em 1973.
- Bandeira, D.R., Koller, S.H., Hutz, C.S., & Forster, L. (1994). O cotidiano de meninos e meninas de rua. XVII International School Psychology Colloquium. Campinas, SP.
- Barker, G., & Kaul, F. (1991). Exploited entrepreneur: Street working children in developing countries. Childhope USA, Working paper 1.
- Barros, R.P., Santos, E.C., & Mendonça, R.S.P. (1991). Pobreza, cor e trabalho infanto-juvenil. Em A. Fausto, & R. Cervini (Orgs.). O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano do anos 80. São Paulo: Cortez.
- Bemak, F. (1996). Street researchs: A new paradigm redefining future research with street childre. Childhood, 3, 147-156.
- Biasoli-Alves, Z.M.M. (1988). Intersecções das abordagens qualitativas e quantitativas. Em D.G. Souza, V.R. Otero, & Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.) Anais da 18ª Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de ribeirão Preto, 487-489.

- Biasoli-Alves, Z.M.M. (1992). Discutindo o desenvolvimento infantil e dos adolescentes. Cadenos de Terapia Ocupacional, (vol.3), Ano III, 1-37. Universidade Federal de São Carlos, São Carlo, SP.
- Bonamigo, L., & Koller, S.H. (1993). Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. Psicologia Reflexão e Crítica, 10, 21-40.
- Bonamigo, L. (1996). O trabalho e a construção da identidade: Um estudo sobre meninos trabalhadores de rua. Psicologia Reflexão e Crítica, 9, 129-152.
- Borstelmann, L. J. (1983). Children before psychology: Ideas about children from antiquity to the late 1800s. Em P. H. Mussen (Ed.), Handbook of Child Psychology, (vol.1). New York: John Wiley & Sons.
- Brougère, G. (1995). Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. Annals of Child Development, 6, 187- 249.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Em R. Wozniak & K. Fischer (Eds.), Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas. Originalmente publicado em 1979.
- Campos, P.H.F. (1994). O trabalho da rua: As representações de trabalho em educadores sociais de rua e em meninos de rua. Dissertação de Mestrado não publicada, Mestrado em Educação Escolar Brasileira, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.
- Carraher, T.N., Carraher, D.W., & Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the street and in the schools. British Journal of Developmental Psychology, 3, 21-29.
- Cervini, R., & Burger, F. (1991). O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. Em A. Fausto e R. Cervini (Orgs.) O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80 . São Paulo: Cortez.
- Connoly, M., & Ennew, J. (1996). Introduction. Children out of place. Childhood, 3, 131-145.11
- Cosgrove, J. G. (1990). Towards a working definition of street children. International Social Work, 33, 185-192.
- Daudt, P.R., Sperb, T.M., & Gomes, W.B. (1992). As concepções das crianças sobre o

brincar. Psicologia Reflexão e Crítica, 5, (2), 91-98.

Dimenstein, G. (1993). O Cidadão de Papel. A Infância, a Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. São Paulo: Ática.

Donald, D. (1994). Resilience, coping and developmental vulnerability amongst South African street children. Trabalho apresentado no XVII International School Psychology Colloquium, Campinas, São Paulo.

Estatuto da Criança e do Adolescente. (1991). Lei nº 8.069, de 13-07-1990. São Paulo: Cortez.

Felsman, J.K. (1985). Street children: A selected bibliography. Educational Resources Information Center, December, 2-21.

Forster, L. M. K., Barros, H. M. T., Tannhauser, S. L., & Tannhauser, M. (1992). Meninos na rua: Relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. Revista da ABP-APAL, 14, 115-120.

Freud, S. (1976). Além do princípio do prazer. Em J. Strachey (Ed.), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, (vol. 9, p. 149-162). Rio de Janeiro: Imago. Originalmente publicado em 1920.

Giamo, B., & Grunberg, J. (1992). Beyond homelessness: Frames of reference. Iowa City: University of Iowa Press.

Hawkins, P. (1986). Children at risk: My fight against child abuse: A personal story and public plea. Bethesda: Adler & Adler Publishers.

Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1995). Ethical issues in research with street children. Interamerican Congress of Psychology, San Juan, Puerto Rico.

Hutz, C.S., & Forster, L. (1996). Comportamentos e atitudes sexuais de crianças de rua. Psicologia Reflexão e Crítica, 9, 209-229.

Hutz, C.S., & Koller, S.H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. Estudos em Psicologia, 2, 175-197.

Jaeger, A.A. (1997). Representação corporal das crianças e adolescentes em situação de rua. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Koller, S. H. (1994). Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua. Tese de

Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

- Koller, S. H., & Hutz, C. S. (1996). Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. Coletâneas da ANPEPP, 1(12), 5-12.
- Kuschick, M., Reppold, C., Dani, D., Raffaelli, M., & Koller, S. H. (Outubro, 1996). A visão dos meninos de rua sobre sua situação de vida. Trabalho apresentado na XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.
- Maciel, W., Schimidt, B. J., Santoro, M., Azevedo, M. A., & Guerra, N. A. (1991). Street children in Brazil. International Child Health, 1, 19-20.
- McKirnan, D.J., & Johnson, T. (1986). Alcohol and drug use among “street” adolescents. Addictive Behaviors, 11, 201-205.
- Marguerat, Y. (1989). Reflexions sur les problematiques de la prevention de la delinquance juvenile en Afrique Noire. Revue Internationale de Criminologie et Police Technique, 42, 208-213.
- Martins, R. A. (1996a). Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. Psicologia Reflexão e Crítica, 9, 101-122.
- Martins, R. A. (1996b). Crianças e adolescentes em situação de rua: Definições, evolução e políticas de atendimento. Coletâneas da ANPEPP, 1(12), 35-44.
- Masten, A.S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. Em B.B. Lahey & A.E. Kazdin (Eds.) Advances in clinical child psychology, (Vol.8), New York: Plenum Press.
- Mauriras-Bousquet, M. (1991). Um oásis de felicidade. Correio da Unesco, 7, Ano 19, 5-9.
- Nunes, T. (1994). O ambiente da criança. Cadernos de Pesquisa, 89, 5-23.
- Oliveira, P.S. (1984). O que é brinquedo. São Paulo: Brasiliense.
- Piaget, J. (1978). A Formação do Símbolo na Criança, (3ªed.), Rio de Janeiro: Zahar. Originalmente publicado em 1945.
- Peres, V.L.A. (1997). Família de crianças em situação de rua: Modos de vida, relacionamento familiar e práticas educativas. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.
- Postman, N. (1982). The disappearance of childhood. New York: Dell Publishing.



- Reppold, C., Santos, C. L., Silva, A. S., Silva, M. R., Alves, P. B., & Koller, S. H. (Outubro, 1996a). Brinquedo, brincadeira e crianças em situação de rua: Um estudo em Porto Alegre. Trabalho apresentado na XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.
- Reppold, C., Santos, C. L., Silva, A. S., Silva, M. R., Alves, P. B., & Koller, S. H. (Outubro 1996b) O cotidiano e a rua: Atividades de crianças em situação de rua na cidade de Porto Alegre. Trabalho apresentado na XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.
- Rosemberg, F. (1990). A concepção de família subjacente a programas para crianças e adolescentes em situação de rua. Em E.A. Carlini (Org.) Uso de drogas entre meninos e meninas de rua do Brasil, UNFDAC-CEBRIDI, São Paulo: Ave Maria, 87-90.
- Rosemberg, F. (1994). Contagem de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. Relatório técnico. Secretaria da criança, família e bem-estar social.
- Rosemberg, F. (1996). Estimativa de crianças e adolescentes em situação de rua: Procedimentos de uma pesquisa. Psicologia Reflexão e Crítica, 9, 21-58.
- Rosemberg, S. (1989). A criança e seu espaço de brincar: Retratos da brincadeira urbana. Dissertação de Mestrado não publicada, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rutter, M. (1985). Resilience in face of adversity: Protective factors and resilience to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. Journal of Adolescent Health, 14, 626-631.
- Sacks, J.M., & Levy, S. (1967). El test de frases incompletas. Em L.E. Abt, & L. Bellak Psicologia Proyectiva, 205- 225, Buenos Aires: Paidós.
- Sousa, S.M.G. (1994). Trabalho infantil: A negação da infância? Estudo do significado do trabalho para crianças das camadas populares. Dissertação de Mestrado não publicada, Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.
- Swart-Kruger, J., & Donald, D. (1996). Crianças de rua da África do sul. Psicologia Reflexão e Crítica, 9, 59-82.

- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: A review of literature. Early Child Development and Care, 39, 221-224.
- Tuan, Yi-Fu (1983). Espaço e lugar: A perspectiva da experiência. São Paulo: Difel.
- Tudge, J., Sidden, J., & Putnam, S. (1994). The cultural ecology of young children: Coding manual. Manuscrito não publicado, University of North Carolina at Greensboro.
- Tyler, F. B., Holliday, M. Y., Tyler, S. L., Echeverry, J. J., & Zea, M. C. (1987). Street children and play. Children's Environment Quarterly, 4, 13-17.
- UNICEF (1992). As Crianças das Américas. Santafê de Bogotá, Colômbia.
- UNICEF (1995). Situação Mundial da Infância. Brasília, DF.
- Valença, M.M.C.C., Vieira, D.M., Garcia, M.L.O., Zebell, C.R., Souza, M.I.S., Marzulo, S., Almeida, D., & Silva, I.O. (1990). Abordagem de meninos e meninas de rua em Porto Alegre - RS. Em A.C. Carlini (Org.) Uso de drogas entre meninos e meninas de rua do Brasil, UNFDAC-CEBRID, São Paulo: Ave Maria, PAGINAS
- Zebell, C. R., Garcia, M. L., & Silveira, D. M. (1995). O que sabem os meninos e meninas de rua. Mundo da Rua, 1, 3-20.
- Zimmerman, M., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. Social Policy Report, 8, 1-18.

# ANEXOS

Anexo I



## ANEXO II

### MANUAL DE CODIFICAÇÃO DE ATIVIDADES COTIDIANAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA

Alves, Koller, & Tudge, 1996

## MANUAL DE CODIFICAÇÃO DE ATIVIDADES COTIDIANAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA

A utilização deste Manual de Codificação deve ser feita para estudos que visem observar e registrar as atividades cotidianas de crianças em situação de rua. A unidade de análise será a atividade executada pela criança em situação de rua. Serão, também, codificadas a presença, comportamentos e os papéis desempenhados pela criança observada e de qualquer parceiro participante dentro do contexto. As letras indicadas no início de cada item serão utilizadas na Folha de Registro para identificar cada atividade observada.

### **Definição de Atividade**

A definição de atividade está baseada no conceito de *atividades molares* da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979/1996). Estas atividades são definidas enquanto “... um comportamento continuado, que possui um momento próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente.” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p.37). *Cinco* atividades básicas serão consideradas: **trabalho, brinquedo, interação, expressão facial e observação de contexto**. Outras atividades, além destas, podem ser codificadas na medida em que se apresentem, mas seu registro será feito de forma menos detalhada do que as anteriormente citadas. É importante salientar que as atividades realizadas pela criança observada devem ser constantemente monitoradas, sendo seguidas nos espaços da rua e tendo o tempo de duração assinalado (muitas vezes, devido a dinâmica da observação não é possível o uso de cronômetro, mas o observador deve estar treinado para anotar o tempo médio de cada atividade). Devem ser codificadas as atividades nas quais a criança mantém sua atenção e investem tempo e energia. As atividades momentâneas ou distrações eventuais da criança de sua atividade principal não devem ser desconsideradas, mas sua categorização deve ser feita de acordo com as características das *atividades moleculares*, ou seja, aquelas atividades onde a criança não se detém por muito tempo, não investindo energia e concentração.

### **Atividades:**

**1 - (Work) Trabalho:** Aqui são codificadas as tarefas desempenhadas pela criança, o trabalho de ambulante e os chamados “biscates”, como também atividades que envolvam trabalho e que não sejam normalmente de responsabilidade da criança. Em geral, codificam-se as atividades que têm importância econômica na manutenção da criança e/ou de sua

família. É importante salientar aqui, a diferença entre o trabalho infantil e a brincadeira de faz-de-conta (onde a criança pode assumir o papel de um adulto que trabalha).

**(Fixed Work-FW)1.TF** - Trabalho em Local Fixo: São codificados os trabalhos exercidos pelas crianças em um mesmo local, que não envolvem sua movimentação de um lugar para outro (como por exemplo o trabalho em pontos de táxi).

Fixed Work: when the child has some kind of work where she/he doesn't need to move around to do.

**(Work in Movement-WM)1.TM** - Trabalho em Movimento: São codificados os trabalhos que as crianças realizam movimentando-se pelo espaço da rua (como por exemplo o trabalho de engraxate autônomo).

Work in movement: when the child needs to walk to do the job (ex: shoeshiner).

**OBS:** É muito importante que seja anotado e descrito qual é o trabalho que a criança realiza, como por exemplo, se é engraxate, vendedor ambulante, se toma conta de carros, etc.

## **2 - (Play, exploration and entertainment) Brinquedo, Exploração e Entretenimento:**

São codificadas aqui as atividades realizadas pelas crianças objetivando seu divertimento. Estas atividades podem ser separadas em dois grupos: as que envolvem troca de papéis e as que não envolvem.

**(Pretend/Role play) 2.F** - Faz-de-Conta: Atividade lúdica onde a criança assume o papel de um outro, seja outra pessoa, objeto ou animal. Pode ser genérico (**Pg/FG**) ou específico, quando a criança assume o papel de um adulto (**Pem/FA**).

**(AC) 2.OA** - Brincadeira com Objetos Acadêmicos, por exemplo lápis de cor, cadernos, pastas escolares, canetas hidrocor, borrachas, etc.

**(CO) 2.OI** - Brincadeira com Objetos confeccionados especialmente para uso Infantil, como bichos de pelúcia, jogos, miniaturas (heróis da TV, bonecas, dinossauro), etc.

**(AD) 2.OAd** - Brincadeira com Objetos do chamado mundo Adulto, que não têm a função de brinquedo. Como exemplos podem ser citados aqui moedas e notas.

**(NAT) 2.ON** - Brincadeira com Objeto Natural (pedras, tocos de madeira, folhas, etc).

**(Context Object-CO) 2.OPC** - Brincadeira com Objetos Presentes no Contexto, incluindo aqui a brincadeira com sucata (copos plásticos, tampas de garrafa, canudinhos, elásticos, pedaços de papel, etc) e com objetos como bancos de praça, cercas de jardim, postes, armações de pontos de táxi e ônibus.

Context Object: Object that is present on the street context, like glass, tin, bottle, lid, slender tube, etc; and things like garden fence, square banks, post, etc.

**(Body Play-BP) 2.BC** - Brincadeira com o próprio Corpo, quando a criança se utiliza do seu corpo para produzir sons, faz caretas, dança, etc.

**Body Play:** When the child use the body to produce sound, do gimaces, dance, sing, etc.

**(Electronic Toys- ET) 2.BE** - Brincadeira com Brinquedos Eletrônicos, constantemente presentes nas ruas centrais das cidades, sejam fliperamas ou máquinas de capturar bichinhos de pelúcia.

**Electronic Toys:** When the child plays with machines at street (video-games, gifts machines, etc)

**(Clothes-Ct) 2. V** - Quando a criança se utiliza de sua roupa ou da roupa de outra pessoa para brincar (por exemplo, quando a criança prende a camisa entre as pernas, passa a camisa entre os braços, etc).

**Clothes:** When the child plays with her/his own clothes ( pass the clothes in the body, press the t-shirt bettewen the legs).

**3 - (Spectator of performance) Observações do contexto:** São codificadas quaisquer atividades em que a criança observada esteja envolvida, assistindo ou ouvindo a uma apresentação de rua, com o objetivo de se divertir e relaxar.

**(Sch) 3.EOI** - Quando a criança olha para algo que é diretamente Orientado para o público Infantil, como peças teatrais, shows musicais ou demonstrações de produtos infantis.

**(Sod) 3.EOAd** - Quando a criança olha para algo que é diretamente Orientado para o público Adulto, categorizando-se aqui shows e demonstrações artísticas ou não (como no caso da demonstração de produtos eletrodomésticos).

**(Special Person-SP) 3.EP** - Quando a criança observa alguma Pessoa em especial, presente no contexto, como no caso de homens ou mulheres que chamem a atenção pela roupa que usam, pessoas que passem cantarolando, mendigos, etc.

**Special Person:** When the child looks somebody in special, a woman, a man, a child that is passing or that she/he is passing for (can be a singer, a sex-profissional, a old person asking for money, etc)

**(Tvch) 3. TVC** - Quando a criança se detém em frente a lojas de eletrodomésticos e assiste (mesmo que por alguns instantes) a programas de Televisão que são orientados para Crianças, como os programas matinais da TV Globo (Angélica ou TV Colosso) ou vespertinos da TV Cultura (Glub, Glub e Castelo Ratibum).

**(Tvad) 3. TVAd** - Quando a criança se detém em frente de lojas de eletrodomésticos e assiste (mesmo que por alguns instantes) aos programas de Televisão dirigidos ao público Adulto, como novelas, noticiários e filmes não recomendados para menores de 12 anos.



(General **observation-Go**) 3. **Ob** - Observação do contexto geral, sem estar com a atenção presa em algo específico (ex.: olha em volta de um lado para outro).

**General observation:** When the child looks around, see the people (nobody specific).

(Particular **object-Po**) 3. **Eoe** - Quando a criança olha para algum objeto específico no contexto (um guarda-chuva, uma maleta, a vitrine de uma loja, etc)

**Particular object:** When the child looks to some particular object, present in the moment (a umbrella, a purse, a suitcase, a clothe, etc).

(Restaurant-**R**) 3. **Eea** - Quando a criança olha diretamente para um estabelecimento alimentício (McDonald's, Pizza Hut, um restaurante, etc)

**Restaurant:** When the child looks directly to a place where is sold food (McDonald's, Pizza Hut, etc).

(Look to food-**Lf**) 3. **Ec** - Quando a criança olha diretamente para comida, quer seja dentro de algum estabelecimento, quer seja na mão de pessoas que passam na rua.

**Look to food:** When the child looks directly to food, in someone hand's or insede some bar or restaurant.

#### **4 - (Other) Outras atividades:**

(**S**) 4.**D** - Dormir.

(**E**) 4.**C** - Comer.

(**B**)4.**FC** - Funções Corporais (ir ao banheiro, por exemplo).

(**I**) 4.**AT** - Estar desocupado (à toa), quando nenhuma atividade é focalizada.

(Body Activity) 4. **Atc** - atividade corporal diferente de brinquedo.

**Atca**= atividade motora ampla, onde a criança se exercita dentro do espaço físico (andar, correr, subir, descer, sentar, levantar, agachar-se).

**Atcr**= atividades motoras onde o foco não é a utilização do espaço e sim movimentos mais restritos e/ou finos (coçar o nariz, mexer nos pés, coçar a cabeça, virar-se, mexer a cabeça, etc).

**Atcl**= Large Activity, when the child do activities using the space, like to walk, to stop, to sit, to stand up, to run, etc).

**Atcr**= Restricted Activity, when the child do little body activities, like to scratch one self, turn the head, etc.

(Buy Something-**BS**) 4.**CP**- Comprar algo, quando a criança compra alguma coisa durante o período da observação.

**Buy Something:** When the focal activity is the child to buy something.

### **Papéis da criança e do par na interação**

**5. (Focal Child's role) Papéis da criança na interação:** Identificar o tipo de interação que está ocorrendo, qual o papel que a criança desempenha dentro desta interação e quem são as pessoas envolvidas.

**(M) 5.D** - Quando a criança está nitidamente Dirigindo ou gerenciando a atividade focalizada, seja uma brincadeira, uma conversa, ou a atividade de trabalho.

**(A) 5.E** - Quando a criança, em oposição à situação anterior, procura se Esquivar de alguma situação, ou mesmo prevenir que algo aconteça.

**(F) 5.F** - Quando o papel da criança está sendo o de Facilitar para que a atividade ocorra ou tenha continuidade.

**(P) 5.P** - Quando a criança está integrada à atividade focalizada, Participando ativamente.

**(Ob) 5.O** - Quando a criança desempenha o papel de Observador da atividade focalizada, sendo que quem pratica a atividade deve demonstrar percepção da presença da criança, e esta deve estar atenta à atividade, como por exemplo quando a criança observa um show de mágica na rua.

**(E) 5.Es** - Quando a criança Espreita alguma atividade que está sendo realizada. Ao contrário do caso anterior, quem pratica a atividade não deve estar consciente da presença (e observação) da criança. Um exemplo seria o caso da criança focalizada estar observando o brinquedo ou a briga de outras crianças sem ser percebida.

**OBS:** A presença ou ausência de conflito será um fator importante neste item. Se é percebido conflito na interação, deve-se incluir um **C** ao código adotado.

**6. (Partner's role) Papéis do companheiro na interação:** identificar o tipo de interação que está ocorrendo e qual o papel do companheiro dentro desta interação. O código G (grupo/group) indica a presença de um grupo.

**6. Ad** - Quando a pessoa com quem a criança está interagindo dentro da atividade focalizada é um Adulto, definido aqui como alguém que aparente ter mais de 18 anos:

**AdM** (Adult Male - someone that appears to have 18 or more years old): no caso de Adultos do sexo Masculino; e,

**AdF** (Adult Female - someone that appears to have 18 or more years old): no caso de Adultos do sexo Feminino.

6.**AI** - Quando a criança está interagindo dentro da atividade focalizada com um Adolescente, definido aqui como alguém que aparente ter entre 12 e 18 anos:

**AIM** (Adolescent Male - someone between 12-18 years old): no caso de Adolescentes do sexo Masculino; e,

**AIF** (Adolescent Female - someone between 12-18 years old ): no caso de Adolescentes do sexo Feminino.

6.**P** - Quando a criança interage com seus pares, ou seja, com outras crianças que aparentem ter entre 6 e 12 anos:

**PM** (Peer Male - someone between 6-12 years old): no caso de Par do sexo Masculino; e,

**PF** (Peer Female - someone between 6-12 years old): no caso de Par do sexo Feminino.

6. **(g)** - Denomina a existência de um grupo de pares, adolescentes ou adultos durante a atividade - **é um código complementar**. This code shows that the partner can be a group (more than one person coded in the same activity). **It is a complementary code.**

6. **i** - Quando o par na interação não é especificado pelo observador (por exemplo: a criança fala com uma *pessoa*), sendo então indeterminado. When the partner is not identified (for example: the child talks with *someone*). The person is indetermined.

(various) 6.**v** - Quando o par de interação da criança é composto por um conjunto de pessoas (adolescentes, adultos e outras crianças).

various: When the child has a interaction with different persons (adults, adolescents and other children).

**OBS:** Sabe-se que quando a criança está em interação, normalmente encontra-se em grupo. Portanto todos os companheiros presentes nas atividades devem ser codificados, sejam crianças, adolescentes ou adultos.

## **7. (Interaction Level) Nível de Interação:**

**c:** conversa = **t:** talk

**t:** trabalho = **w:** work

**b:** brinquedo = **p:** play

**cuid:** ser cuidado = **to be c:** to be cared

**cf:** contato físico = **phc:** physical contact

(Face Expression) **8.** Expressão Facial - Devem ser codificadas as expressões faciais dos informantes, que apareçam de forma clara, com a menor chance de inferência.

Face Expression: Most be coded the expressions that appears during the observation.

8. **S** - Sorrir = **S** - Smile

8. **Ch** - Chorar = **Cr** - Cry

8. **Br** - Braveza = **Br** - Brave

**9. Anotações sobre os locais da observação, temperatura estimada e dia da semana:**

Estas são informações relevantes e não devem ser esquecidas. Os observadores devem registrar as condições climáticas do dia (por exemplo, se está chuvoso, se há sol, se está muito calor ou se a temperatura é agradável), o horário de início e de término da observação, e o dia da semana. O local onde se dá a observação deve ser exaustivamente descrito, com riqueza e clareza nas descrições.

Anexo III  
Entrevista Estruturada

1. Nome:

2. Idade:

3. Estuda ( )Sim ( )Não

Qual série? Já estudou?

Até que série?

Por que saiu?

4. O que faz de noite?

5. Onde dorme?

- Se dorme em casa, quem mora na casa?

6. Como é a tua família?

7. Profissão do pai:

8. Profissão da mãe:

9. Tem irmãos? Quantos?

Qual a idade de seus irmãos?

10. O que faz durante o dia?

11. Você trabalha? O que você faz ?

12. O que você prefere? Brincar, ir para a escola, trabalhar ou passear?

## Anexo IV

### Jogo das Sentenças Incompletas

#### 1) O brincar e seu significado

- a) Brincar para mim é...
- b) Quando eu brinco eu me sinto...
- c) Eu brinco porque...

#### 2) Brinquedos: preferências e desejos

- a) Eu queria brincar de...
- b) Eu acho que o brinquedo mais legal é...
- c) Eu gosto muito de brincar de...
- d) O brinquedo que eu gostaria de ter é...

#### 3) Companhias

- a) Quando eu estou na rua eu brinco com...
- b) Quando eu estou em casa eu brinco com...
- c) Eu e meus amigos brincamos de...
- d) Eu e meus irmãos brincamos de...

#### 4) Espaço

- a) O lugar que eu mais gosto de brincar é...
- b) Eu gosto de brincar na rua porque...
- c) A rua é um lugar para brincar de...
- d) Eu gosto de brincar em casa porque...
- e) A casa é um lugar para brincar de...

#### 5) Trabalho

- a) Trabalhar para mim é...
- b) Quando trabalho eu me sinto
- c) Quando trabalho eu penso em...
- d) Eu trabalho porque...
- e) Entre trabalhar e brincar eu prefiro...

## Anexo V

### Roteiro de Codificação de Sentenças Incompletas sobre o Brincar

Alves, Silva, Reppold, Santos, Silva, Prade, & Koller  
1997

## Roteiro de Codificação de Sentenças Incompletas sobre o Brincar

### 1a) Brincar para mim é...

- 1) Brinquedo: Categoria definida pela citação de brinquedos industrializados, objetos criados para servirem às brincadeiras.
- 2) Brincadeira: Categoria definida pela citação de brincadeiras populares, onde não há, necessariamente, o uso de brinquedos ou outros objetos (pega-pega, esconder, correr, etc.)
- 3) É bom: Categoria definida pela citação de sentimentos associados ao bem-estar na realização da atividade (bom, bem, legal, felicidade, etc.)
- 4) É brincar: Categoria definida pela citação do verbo brincar como caracterizador da atividade.
- 5) Não sei: Categoria definida pela ausência de uma caracterização para a atividade.

### 1b) Quando brinco eu me sinto...

- 1) Eu me sinto bem: Categoria definida pela citação de sentimentos associados ao bem-estar na realização da atividade (bem, feliz, etc.)
- 2) Sentindo: Categoria definida pela expressão de se sentir algo, mesmo que este sentimento não seja nomeado.
- 3) Eu não sinto nada: Categoria definida pela ausência de nomeação de um sentimento.

### 1c) Eu brinco porque...

- 1) Eu gosto: Categoria definida pela expressão de gosto e prazer na realização da atividade.

2a) Eu queria brincar de... / 2b) Eu acho que o brinquedo mais legal é... / 2c) Eu gosto muito de brincar de... / 2d) O brinquedos que eu gostaria de ter é...

- 1) Brinquedo de menino: Categoria definida pela citação de brinquedos industrializados considerados como adequados para o uso dos meninos (bonecos de heróis, carrinhos, etc.)
- 2) Brinquedo de menina: Categoria definida pela citação de brinquedos industrializados considerados como adequados para o uso das meninas (bonecas, casinhas, utensílios de cozinha em miniatura, etc.)
- 3) Brinquedo de movimento: Categoria definida pela citação de brinquedos industrializados que favorecem a movimentação ampla na sua utilização (bicicleta, *roller*, *skate*, bola, etc.)
- 4) Brincadeiras: Categoria já descrita na sentença 1a.
- 5) Brinquedos eletrônicos: Categoria definida pela citação de brinquedos industrializados que requerem o uso de energia para funcionar (vídeo-game, fliperama, rádio de pilha, etc.)



6) Outras: Categoria definida pela citação de objetos que não se encontram citados nas categorias anteriores.

3a) Quando estou na rua eu brinco com... / 3b) Quando estou em casa eu brinco com...

1) Amigos: Categoria definida pela citação de pessoas que não têm laços consanguíneos com as crianças, ou responsabilidade formal (vizinhos, colegas da escola, etc.)

2) Familiares: Categoria definida pela citação de pessoas que têm laços sanguíneos com as crianças, e/ou responsabilidade formal (irmãos, tios, primos, pai, mãe, padrasto, etc.)

3) Sozinho: Categoria definida pela citação da realização da atividade sem companhia.

3c) Eu e meus amigos brincamos de... / 3d) Eu e meus irmãos brincamos de...

1) Brinquedo de menino, Brinquedo de menina, Brinquedo de movimento, Brincadeira  
Categorias definidas nas sentenças 2a, 2b, 2c e 2d.

2) Nada: Categoria definida quando a criança não cita brinquedos ou brincadeiras que realize com irmãos ou amigos.

4 a) O lugar que eu mais gosto de brincar é...

1) Casa: Categoria definida pela citação da casa como o ambiente preferido para brincar. Nesta categoria estão incluídas partes da casa, com quarto, sala e quintal.

2) Proximidade de casa: Categoria definida pela citação de locais como praças, parques, campinhos próximos as residências.

3) Centro: Categoria definida pela citação das ruas centrais da cidade ou a praça da Alfândega como locais preferidos para o brincar.

4) Rua: Categoria definida pela citação de ruas próximas às residências como locais preferidos para brincar.

5) Escola: Categoria definida pela citação da escola como o local preferido para brincar.

4b) Eu gosto de brincar na rua porque...

1) É bom: Categoria já descrita na sentença 1a.

2) Tem mais espaço: Categoria definida pela citação da maior possibilidade de movimentação no espaço da rua.

3) É mais livre: Categoria definida pela citação de sentimentos associados com a liberdade.

4) Não gosta de brincar na rua: Categoria definida pela citação de sentimentos opostos ao gosto por brincar na rua.

5) Não sabe: Categoria definida pela ausência de uma explicação para a sentença.

4c) A rua é um lugar para brincar de... / 4e) A casa é um lugar para brincar de...

1) Brinquedo de menino, Brinquedo de menina, Brinquedo de movimento, Brincadeira.  
Categorias já descritas nas sentenças 2a, 2b, 2c e 2d.

4d) Eu gosto de brincar em casa porque...

- 1) É bom: Categoria já descrita na sentença 1a.
- 2) É mais tranquilo: Categoria definida pela citação de sentimentos associados a maior tranquilidade neste local.
- 3) Outras: Categoria já descrita na sentença 2a.
- 4) Não gosta de brincar em casa: Categoria já definida (com relação ao espaço a rua) na sentença 4b.

5a) Trabalhar para mim é...

- 1) É bom: Categoria já descrita na sentença 1a.
- 2) Ganhar dinheiro: Categoria definida pela citação do retorno financeiro ao se realizar a tarefa.
- 3) Executar a tarefa: Categoria definida pela citação do procedimento de execução da tarefa, ou da tarefa em si, como caracterizadores da atividade.
- 4) É valoroso: Categoria definida pela citação de sentimentos associados ao valor moral do trabalho.
- 5) É ruim: Categoria definida pela citação de sentimentos de incômodo ou mal-estar na realização da tarefa.
- 6) Não sabe: Categoria já descrita na sentença 1a.

5b) Quando trabalho eu me sinto...

- 1) Eu me sinto bem : Categoria já descrita na sentença 1b.
- 2) Eu não sinto nada: Categoria já descrita na sentença 1b.
- 3) Eu me sinto mal: Categoria já descrita na sentença 5a (É ruim)
- 4) Eu me sinto triste: Categoria definida pela citação de sentimentos associados à tristeza.

5c) Quando eu trabalho eu penso em...

- 1) Brincar: Categoria definida pela citação da atividade de brinquedo como o pensamento predominante durante a atividade de trabalho.
- 2) Na tarefa: Categoria já descrita na sentença 5a.
- 3) Na família: Categoria definida pela citação de pessoas com laços consanguíneos ou de responsabilidade com relação às crianças.
- 4) Outras: Categoria já descrita na sentença 2a.
- 5) Em terminar: Categoria definida pela citação da vontade de terminar a atividade de trabalho.
- 6) Em nada: Categoria já descrita na sentença 3c.
- 7) Em dinheiro: Categoria já descrita na sentença 5a.

5d) Eu trabalho porque...

- 1) Porque gosta: Categoria já descrita na sentença 1c.
- 2) É bom: Categoria já descrita na sentença 1a.
- 3) Para ganhar dinheiro: Categoria definida pela citação do retorno financeiro da atividade como motivação para realizar a tarefa.
- 4) Porque quer: Categoria definida pela a expressão da vontade da criança em trabalhar, independentemente da ordem de um adulto.
- 5) Para ajudar o adulto: Categoria definida pela citação da ajuda ao adulto como motivo para a realização da tarefa.
- 6) Porque é valoroso: Categoria definida pela citação do valor moral do trabalho como motivação para realizar a tarefa.

5e) Entre trabalhar e brincar eu prefiro...

- 1) Brincar.
- 2) Trabalhar.