

INFÂNCIA, TEMPO E ATIVIDADES COTIDIANAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO
DE RUA: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DOS SISTEMAS ECOLÓGICOS

PAOLA BIASOLI ALVES

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor
sob orientação da Prof^a Dr^a Sílvia Helena Koller

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

Abril de 2002

À Brasília,

*“Era uma história estranha que
Eu sempre quis decifrar
Mas hoje conto sem pensar
Que a explicação que eu sei
Que se não há
Sobra luz neste caos de paixões
No centro de um planalto vazio
Como se fosse em qualquer lugar
Como se a vida fosse um perigo
Como se houvessem facas no ar
Como se fosse urgente e preciso
Como é preciso desabafar
Qualquer maneira de amar valia...”*
(História estranha/Léo e Bia
Oswaldo Montenegro)

Minha dedicatória,

*“Dedicato a tutti quelli che sono allo sbando
Dedicato a tutti quelli che non anno avuto ancora niente
E sono a margini da sempre
Dedicato a tutti quelli che stanno aspettando
Dedicato a tutti quelli che rimangono dei sognatori
Per questo sempre più da soli ...
Dedicato a tutti quelli che hanno provato a inventare
Una canzone per cambiare
Dedicato a tutti quelli che venuti su con troppo vento
Quel tempo gli è rimasto dentro ...
Dedicato a tutti quelli che in ogni senso
Hanno creduto, cercato e voluto che fosse così!”*
(Se bastasse una canzone – Eros Ramazzotti)

Dedico esta Tese a minha mãe, Zélia Maria,
Ventre quente e forte, mãos seguras e ternas,
Sorrisos e lágrimas cintilantes em afeto,
Amizade eterna, acolhida sempre sincera,
Biblioteca farta, maternidade deliciosamente cúmplice
Graça plena, recebe meu amor de filha, minha admiração, meu respeito e
meus mais doces agradecimentos.

Agradecimentos

Ao finalizar um trabalho como este, agradecer é o mínimo a ser feito, principalmente considerando que produzi-lo foi um processo de interação, coroado de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder. Pessoas, idéias e ideais fecundos, próximos e amorosos preencheram minha vida ao longo destes quatro anos de trabalho e eu gostaria de dizer: Muito Obrigada!

- À Profª Drª Sílvia Helena Koller, pela sabedoria, convivência, tolerância e respeito durante meu curso de doutorado e efetivação da tese. À amiga pelo afeto, suporte e desenvolvimento compartilhados. Ser CEP-RUA é delicioso!
- Aos professores que compuseram a banca de avaliação deste trabalho: Profª Drª Adriana Wagner, Profª Drª Cleonice Bosa, Prof. Dr. Juan Mosquera e Prof. Dr. Ruy Krebs, pessoas sensíveis para a temática abordada e de extrema competência e auxílio durante seu julgamento.
- Ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento pela acolhida e pela confiança em mim depositada.
- Aos meus afetos incondicionais dentro do CEP-RUA: Carolina Lisboa – uma caçulinha mais do querida, extraordinária em sua disposição para a aprendizagem, o trabalho, a tolerância ao diferente, e acima de tudo, receptiva à construção de uma sólida relação de afeto; Fernanda Ribas – mais que uma monitora, uma amiga e parceira constante no diálogo que favorece a confiança em um mundo melhor, nosso e cheio de boas energias; Renata Dotta – um fruto bendito na profissão de psicólogo que tive o prazer de ver nascer, de conviver durante o amadurecer e, agora, de saber firme, sólido e cheio de realizações. Vocês são, eternamente, o meu PISAAD!
- Às psicólogas Aline Silva, Caroline Reppold, Clarisse Santos e Milena Silva, para sempre as “minhas gurias”, que durante a minha breve passagem pelo Rio Grande do Sul e até hoje me permitem contar com um afeto único e lindo. Amo vocês, sempre e de um modo especial!
- Ao Luciano Prade, o Lú, aquele anjo loiro, de olhos azuis, que vem intenso e breve, mostrando que para viver é preciso, antes de psicologia, paz, sorrisos e amor, em uma sempre constante aprendizagem.
- Aos meus alunos e estagiários da Universidade Católica de Brasília, a razão do meu existir no centro do país e a quem devo, mais do que a aprendizagem do cotidiano acadêmico, a vontade de seguir em frente e me entregar à profissão e à vida, integralmente. Em especial à Maria Angélica, Ana Lúcia, Aldo, Renata, Jesiel, Maíra, Adriana e meus “quase” psicólogos (a formatura já está chegando!): Serjão, Cris, Rê, Karlinha, Gigi, Jú e Melzinha. Dar e receber, não existe nada melhor, nem mais bonito, nem mais ecológico!
- Aos meus amigos e colegas da Universidade Católica de Brasília, em especial Heli Bastos, Wilson Vianna e Suzana Lima. Juntos formamos o “quarteto” e hoje convivemos, também, em duetos, trios, sempre afinados e buscando fazer valer, afetiva e profissionalmente, a máxima universitária: pesquisa, ensino e extensão.
- À Elide e Vanessa, parceiras na minha estadia em Ribeirão para a coleta de dados, que com paciência e dedicação me reaperentaram à cidade e seus “pontos” de encontro com as crianças em situação de rua.

- Às minhas queridas Paula, Adriane, Lara e Dora, entre criações e máquinas de embalagem, oceanos de distância, psicanálises, fraldas e discussões sobre educação, a constância e certeza daquilo que é mais precioso no mundo: amizade!
- Aos meus “dindos” Maria Helena e Bento, noites adentro de muita conversa, elogios e broncas baseados na mais profunda sabedoria: a arte de viver e conviver humanamente, entre erros e acertos profundamente amorosos.
- À minha família, minha mãe Zélia, meu pai Maurílio, meus irmãos Gustavo, Túlio, Fabíola, Larissa e seus “associados” Selma, Gabriela, Giovanna, André e Ozório; prova concreta e afetiva de que a vida é possível na mais diversa realidade, incluindo idades, cidades, estados, países e mesmo pontos de vista. Ser Biasoli-Alves é estar de bem com o mundo, é ter como “herança maior” a educação e o compromisso com o saber, o ensinar e o compartilhar. Às vezes, esta máxima culmina na profissão – já somos dois professores universitários, mas o importante é que ela vale, sobretudo, para a partilha do afeto. Sou toda vocês!
- Às crianças que participaram deste estudo e a todas as outras que são, antes de tudo, crianças e que, como todos nós, necessitam simplesmente de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder!

Ao que passou, ao hoje e ao que vai chegar...

Porque viver é dádiva Divina, é sonho e realidade, luta, luto e luz...

E eu quero mais! Quero abraçar o mundo, ser abraçada, dar Graças a Deus, sorrir,

chorar e dizer:

Vale a pena!

Sumário

Resumo	8
Abstract	9
Apresentação	10
Capítulo I. Introdução	
1.1 A teoria dos sistemas ecológicos e o estudo sobre o desenvolvimento humano em situação de risco	14
1.2 A infância, o tempo e as atividades cotidianas na voz de crianças em situação de rua	21
Capítulo II. Considerações Metodológicas	43
2.1 A pesquisa com crianças em ciências humanas e da saúde	43
2.2 Elaboração/criação dos instrumentos para a coleta de dados: estudos-piloto	44
2.3 Elaboração do método: composição do grupo, procedimentos de coleta e análise de dados com as crianças em situação de rua da cidade de Ribeirão Preto, SP	47
2.4 Método utilizado na realização do estudo	49
2.2.1 Participantes	49
2.2.2 Instrumentos	50
2.2.3 Procedimentos	51
2.2.3.1 Procedimentos de coleta de dados	50
2.2.3.2 Procedimentos de análise de dados	51
Capítulo III. Resultados	
3.1 A infância	53
3.1.1 Os dados bio-sócio-demográficos	53
3.1.2 As sentenças incompletas	55
3.1.3 Sentenças temáticas: Opiniões sobre infância, direitos e deveres da criança, lugar preferido e aspectos importantes	56
3.1.4 Sentenças temáticas: Experiências que definem a infância, gosto e diversão, sentimento infantil	58
3.1.5 Sentenças temáticas: O que os outros pensam e expectativas para o futuro	59
3.1.6 Sentença temática: O que é necessário para ser feliz	60
3.2 O tempo	60
3.2.1 As descrições de rotina	61
3.2.2 A convenção temporal que identifica a semana	62
3.2.3 Passado e futuro recentes: Atividades realizadas e planejadas	62
3.2.4 Perspectivas para o futuro	63
3.2.5 A passagem do tempo na vida dos seres humanos	63
3.2.6 A passagem do tempo na arquitetura	64
3.2.7 Tempo, distância e possibilidades de reversibilidade	65
3.2.8 A passagem do tempo na realização de atividades prazerosas e maçantes	65
3.2.9 A ida para a rua	66

3.2.10 O tempo marcado no relógio	66
3.3 As atividades cotidianas	
3.3.1 O menino e a alimentação	67
3.3.2 A menina e os livros	69
3.3.3 O menino e a caixa de engraxate	70
3.3.4 O menino e o <i>show</i> de palhaços	71
3.3.5 O menino e o táxi	72
3.3.6 Os meninos e o sorvete	73
3.3.7 Os meninos e o passeio	74
3.3.8 Os meninos e a bicicleta	75
3.3.9 O menino engraxate	76
3.3.10 O menino e a conversa	77
Capítulo IV. Análise e Discussão com Base na Teoria dos Sistemas Ecológicos	79
Capítulo V. Propostas Futuras e Considerações Finais	93
Referências	98
Anexos	107
Anexo A. Entrevista semi-estruturada de dados bio-sócio-demográficos	108
Anexo B. Jogo de sentenças incompletas sobre a infância	109
Anexo C. Entrevista semi-estruturada sobre o tempo	110
Anexo D. Gravuras de atividades cotidianas de crianças em situação de rua	113

Resumo

Esta tese apresenta dados de um estudo descritivo exploratório com crianças em situação de rua da cidade de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo. Foi abordada, através de uma perspectiva ecológica, a temática da infância, abrangendo seus significados e determinações para estas crianças, questões de temporalidade e da identificação, descrição e significação de atividades cotidianas em situação de rua. A amostra foi composta por dez crianças com idades entre oito e onze anos, de ambos os sexos. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria dos Sistemas Ecológicos e na revisão da literatura nas áreas da História, Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento foram criados quatro instrumentos de pesquisa (entrevista sócio-demográfica, jogo de sentenças incompletas sobre a infância, entrevista semi-estruturada sobre o tempo e gravuras sobre atividades cotidianas em situação de rua), aplicados na própria situação de rua. Os dados mostram: a) a diversidade da rua enquanto ambiente de desenvolvimento, b) a presença de contatos familiares frequentes na vida das crianças, c) a defasagem escolar característica, d) a infância definida dentro de parâmetros ideais propostos no macrossistema, e) a vivência do tempo estruturada em rotinas onde a cronologia não se encontra presente de forma incisiva, f) as atividades cotidianas abrangendo diferentes significações, com expressões de diversos afetos e opiniões sobre o viver a situação de rua. A Teoria dos Sistemas Ecológicos sustenta a análise destes dados dentro de parâmetros de integração entre as dimensões Tempo, Pessoa, Processo e Contexto, viabilizando a valorização da criação de instrumentos que favoreçam a descrição e análise da realidade pelos próprios participantes da pesquisa e a proposta e sustentação de projetos de intervenção nesta realidade.

Abstract

This thesis aimed to investigate the meaning of childhood, approaching issues as temporality, definition of childhood, description and meaning of daily activities in the streets with ten street children (eight to eleven year old) of Ribeirão Preto, São Paulo, Brazil. Based on the Ecological System Theory, History of Childhood, Developmental Psychology and Psychopathology, four research instruments were elaborated (socio-demographic interview, incomplete sentences about childhood, and draws about daily activities) to be used with the children. The data showed that: a) the street diversity has been considered as an developmental setting by the children, b) the contact with their families has been frequent, c) the school life has been characterized for a set of difficulties, d) the children defined childhood using macrosystemical characteristics, e) the routine organization on the street has not been structured by chronological aspects, f) the daily activities have different meanings, according to the street dynamic and diversity. The discussion is based on the Ecological System Theory, integrates dynamically the concepts of Time, Person, Process, and Context, by analyzing the reality of the street children from their own perspective.

Apresentação

Essa tese tem por objetivo apresentar a descrição e análise de dados de um estudo exploratório com crianças em situação de rua da cidade de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo. Esta produção representa, em diferentes aspectos, grande parte de meu percurso profissional, incluindo minha opção pela Psicologia (sou graduada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo em 1995), pelo interesse em seguir carreira acadêmica (desejo que me levou à pós-graduação), minha passagem pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (espaço de intensas trocas acadêmicas e, também, afetivas), os trabalhos de extensão, ensino e pesquisa realizados junto ao CEP-RUA (um jardim onde plantei e colhi muito, podendo, desde sempre, me sentir privilegiada pelas oportunidades de partilha) e minha atual atividade profissional na Universidade Católica de Brasília (um instigante exercício, através do qual busco povoar o “centro de um planalto vazio” com aquilo que construí ao longo dos anos, sempre em interação Tempo, Pessoa, Processo e Contexto - TPPC). No decorrer dos quatro anos destinados à produção desta tese (impreterivelmente relacionados aos dois anteriores, destinados ao Mestrado) pude fortificar e aprofundar minha escolha teórica, vivenciar insubstituíveis momentos de troca com colegas e me certificar da necessidade de pesquisas e intervenções cada vez mais comprometidas com temáticas relacionadas ao desenvolvimento humano em situações de risco psicossocial e as políticas públicas implementadas (ou não) no país. Nesse processo, as constâncias se apresentaram, entre outras, na Teoria dos Sistemas Ecológicos, na orientação da Prof^a. Dr^a. Sílvia H. Koller e no trabalho de pesquisa de delineamento transversal com crianças em situação de rua. Contudo, as circunstâncias do meu TPPC me trouxeram de volta a Ribeirão (de certa forma o início de tudo) para a coleta dos dados e a produção final (formal) da tese. Assim, no decorrer destas considerações procuro esclarecer algumas alterações presentes entre o projeto qualificado e sua execução, sentindo-me confortável nesse processo, exatamente por apresentar-me fiel àquilo que acredito ser a teoria que melhor descreve, explica e promove o desenvolvimento humano: a Teoria dos Sistemas Ecológicos.

As três temáticas abordadas nesta tese são: infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua, associadas a pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento Contemporânea. Esses pressupostos, - com bases epistemológicas pautadas, entre outras, no Materialismo Histórico, na Dialética, no Existencialismo e nas discussões atuais sobre os conceitos de “Ciência” que procuram alternativas relativizantes, ou mesmo contrárias ao modelo positivista -, salientam que o ser humano se desenvolve através de relações dinâmicas e recíprocas com seu ambiente físico, social, emocional e histórico-cultural, sem determinações explícitas ou enfáticas do ambiente ou do indivíduo. Especificamente, essa inter-relação se apresenta na construção do conhecimento na área da Psicologia do Desenvolvimento em Situações Atípicas, que requer estudos descritivos e exploratórios, com poder explicativo, para a compreensão da dinâmica e da realidade de pessoas que, por situações de miséria econômica e/ou afetiva, têm seu desenvolvimento saudável ameaçado.

Focalizando o estudo de crianças em situação de rua - que demanda trabalhos abordando as mais diferentes temáticas, valorizando as opiniões e as expectativas dessas crianças – esse deve objetivar a composição de um quadro coerente e consistente de sua realidade cotidiana. O relato aprofundado dessa realidade possibilita que sejam conhecidos diferentes aspectos que viabilizem a criação e/ou implementação de projetos e programas de prevenção e intervenção nesta área, construídos de forma contextualizada e eficaz no âmbito das políticas públicas, além de valorizar as próprias crianças como autoras de seu desenvolvimento.

A teoria utilizada na composição desta tese, incluindo a escolha dos temas, os métodos de coleta e análise de dados e o direcionamento da discussão, é a Teoria dos Sistemas Ecológicos, proposta e estruturada por Urie Bronfenbrenner e colaboradores desde a década de 70 (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Tudge, 1991; Tudge, Shanahan & Valsiner, 1997). Esta escolha teórico-metodológica valoriza a busca e a compreensão de aspectos evolutivos saudáveis, de estudos em ambiente natural e de pesquisas que visem a realizar descobertas e formular novas questões, e não somente estruturar-se dentro de padrões de verificação e generalização de resultados.

Os temas abordados nesta tese refletem vivências, opiniões e expectativas de crianças em situação de rua com relação à infância, ao tempo e às suas atividades cotidianas e associam-se ao processo de construção e elaboração de organizadores sociais e emocionais da vida destas crianças e também da significação de suas experiências. E, como discutido amplamente na Psicologia do Desenvolvimento, esta construção se realiza através de experiências no cotidiano, do exercício cognitivo e das relações interpessoais. As atividades diárias refletem aspectos da realidade vivida nas ruas e possibilita que a criança crie e expresse significados diversos para sua experiência. A apreensão destes significados fundamenta uma prática mais coerente e eficaz.

Nessa tese, a infância é abordada, teoricamente, na diversidade de significados que possui em épocas históricas específicas, dentro de diferentes culturas. Foi relevante investigar a história da infância no Brasil e em culturas européias colonizadoras, buscando uma fundamentação aprofundada para a situação de rua atual vivida pelas crianças que foram pesquisadas. Dentro de cada período, sabe-se que a criança vivencia e é autora dessa história, mesmo que no decorrer dos séculos abordados, ela não tenha sido considerada como indivíduo de direitos. O estudo aqui descrito sobre a infância objetivou recolher informações relativas à opinião de crianças em situação de rua sobre o significado geral da infância, deveres e direitos das crianças, além de preferências para divertimento e expectativas com relação ao futuro, valorizando-se, sempre, a voz dessas crianças como principal meio de descrição da sua realidade.

O tempo tem subsídios teóricos em estudos contemporâneos, ligados às Ciências Humanas, que mostram-no, genericamente, como uma criação cultural, que ocupa o papel de um organizador emocional, social e histórico. O estudo realizado nesta tese objetivou recolher dados sobre a rotina diária de crianças em situação de rua, sua opinião sobre quais aspectos determina "o velho" e o "novo" em pessoas de sua relação, além de informações sobre a existência de um conhecimento formal de estimativas e convenções temporais.

As atividades cotidianas relacionam-se com o estudo descritivo realizado com crianças em situação de rua do centro de Porto Alegre durante meu Mestrado (Alves, 1998). Após um estudo observacional, em ambiente natural, foi identificado e categorizado um conjunto de vinte atividades realizadas pelas crianças na rua. O estudo descrito nesta tese consistiu na apresentação de ilustrações destas atividades para as crianças, buscando-se

obter parâmetros para a verificação da adequação deste instrumento como metodologia de pesquisa com elas e qual a interpretação das atividades pelas próprias crianças.

Nesta tese como um todo existe a preocupação com os parâmetros e critérios estabelecidos ou conhecidos para pesquisas com crianças em Psicologia do Desenvolvimento. Acredita-se que dar voz a essa fase do desenvolvimento e também na situação de risco proposta significa obter descrições e explicações mais fidedignas do que significa ser criança nas mais diversas realidades sócio-culturais, residindo aí as reais imagens, desejos, vivências e expectativas da infância.

Capítulo I

Introdução

1.1 A teoria dos sistemas ecológicos e o estudo sobre o desenvolvimento humano em situação de risco

Ao longo das duas últimas décadas, teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e áreas afins têm produzido pesquisas com populações que vivem em situação de risco (Alves, 1998; Alves & Vianna, 2001; Aptekar 1994; Bazon, 2002; Córdoba & Jiménez, 2000; De Antoni, 2000; Dimenstein, 1992, 1993; Fausto & Cervivi, 1991; Fonseca, 1995; Koller, Hutz & Forster, 1996; Ceconello, 1999; Hecht, 1998; Lisboa, 2001; Luthar, Burack, Cicchetti & Weisz, 1997; Martins, 1996; Mayer, 1998; Neiva-Silva, 2001; Werner & Smith, 1982). O interesse pelo estudo destas populações é multideterminado, abrangendo questões tanto científicas, como de intervenção social e de aplicação prática. Estas preocupações têm ênfase em aspectos éticos e sociais, demandas diretas de comunidades em busca de melhoria de qualidade de vida e ajuda em processos de sistematização de dados institucionais, entre outros (Alves & Vianna, 2001; Fausto & Cervivi, 1991; Hawkins, 1986; Hutz & Koller, 1999; Rosemberg, 1996; Tyler & Tyler, 1996).

As populações que vivem em situação de risco são definidas, genericamente, como populações cujos membros podem apresentar defasagem em seu desenvolvimento (físico, cognitivo e/ou sócio-emocional) por estarem expostos à miséria econômica e/ou afetiva (Hawkins, 1986). Os indicadores dessa exposição apresentam-se, usualmente, como problemas com abuso de drogas, violência intra e extrafamiliar, abusos físicos, sexuais e emocionais, ausência de alimentação e saneamento básico, abandono da escola e trabalho precoce, entre outros (Hutz & Koller, 1999). Esses indicadores e suas conseqüências originam-se em diferentes culturas, modos de pensar, de educar crianças, estratégias de colonização, planos de governo, etc. Estes são aspectos macrodeterminantes que, no cotidiano, afetam diretamente a vida de milhões de pessoas em todo o mundo (Alves & Vianna, 2001; Córdoba & Jimenez, 2000; Dimenstein, 1993; Franco, 2000; Hawkins, 1986; Hutz & Koller, 1999).

Estudos realizados com essas populações, dentro de propostas de delineamento longitudinal e transversal apresentam resultados que têm questionado antigos pressupostos deterministas e estruturalistas da Psicologia e da Psicopatologia do Desenvolvimento. Quando possível, o acompanhamento do processo de desenvolvimento ao longo de anos, em fases determinantes de mudança de papéis e de tarefas têm mostrado que as populações que vivem em situação de risco desenvolvem inúmeras estratégias de sobrevivência e manutenção de saúde (Adair, Bélanger & Dion, 1998; Garmezy & Masten, 1984; Werner & Smith, 1982). Os estudos de delineamento transversal colaboram para a construção do conhecimento na área, uma vez que auxiliam na identificação e descrição de variáveis mediatas influentes na realidade de risco. É dentro desse contexto que, na última década, tem crescido o interesse por estudos que identifiquem e implementem aspectos de resiliência nestas populações. A resiliência é definida como a capacidade que cada indivíduo manifesta, através da utilização de diferentes estratégias, para retomar seu curso de desenvolvimento, de forma adaptada, após a vivência de situações estressantes. Os recursos para auxiliar na aplicação destas estratégias estão, atualmente, divididos em três grandes grupos, sempre interativos e dinâmicos: características pessoais, apoio sócio-afetivo e apoio familiar (Alvarez & Rosenburg, 1999; Freitas & Downey, 1998; Garmezy & Masten, 1984; Neiva-Silva, 2001; Oliveira, 1998; Rutter, 1987, 1993; Rutter, Champion, Quinton, Maughan & Pickles, 1995). Teoricamente, esses estudos encontram respaldo em uma concepção de ser humano que identifica a pessoa, em interação constante e recíproca com o ambiente físico e social que frequenta, como autora de seu desenvolvimento. Esta concepção abrange possibilidades de co-responsabilidade no desenvolvimento, eqüivalendo, de forma integrada, à importância da pessoa e do ambiente dentro dos aspectos evolutivos. Ainda, esta concepção valoriza a saúde no desenvolvimento como a chave para a realização plena e satisfatória do ciclo vital. Atualmente, o referencial teórico-metodológico que privilegia estas questões é a Teoria dos Sistemas Ecológicos, organizada e divulgada por Urie Bronfenbrenner desde o início da década de setenta (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998), trazendo, associadas, diferentes orientações, como a Psicologia Interacionista de Vygotsky, as contribuições de Kurt Lewin para a Psicologia

Social e alguns parâmetros dos estudos em Psicologia da Aprendizagem Social (Bronfenbrenner, 1995a).

A Teoria dos Sistemas Ecológicos (inicialmente apresentada como Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano – Bronfenbrenner, 1979/1996) propõe a explicação e intervenção no desenvolvimento humano através da análise de quatro grandes dimensões conceituais, presentes e atuantes de forma dinâmica na vida cotidiana de cada pessoa. Essas dimensões são denominadas Tempo, Pessoa, Processo e Contexto – TPPC, e nas suas definições estão relacionados diferentes conceitos em Psicologia, descritos de maneira funcional e integrada.

Metodologicamente, os estudos ecológicos valorizam pesquisas realizadas em ambientes naturais, a identificação de aspectos evolutivos saudáveis atuantes, a compreensão do desenvolvimento através da interação de variáveis e o uso de diferentes instrumentos, viabilizando a integração de abordagens quantitativas e qualitativas de um mesmo fenômeno (Alves, 1998; Tudge, Shanahan & Valsiner, 1997). Esses parâmetros foram (e são) construídos através da realização de pesquisas ecologicamente válidas e da análise de diferentes estudos em Psicologia do Desenvolvimento publicados desde a década de 30 (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Eles se refletem na conceitualização das dimensões Tempo, Pessoa, Processo e Contexto, que também se beneficiam da contribuição de inúmeros teóricos que, em diferentes momentos, dedicaram-se a estudar temas específicos (apego, competência social, controle percebido, comportamento pró-social, entre outros), presentes como pressupostos teóricos estruturantes dentro de cada dimensão. A apresentação a seguir busca, de forma didática e breve, trazer essas conceitualizações na Teoria dos Sistemas Ecológicos, ressaltando que esta é uma teoria “viva”, em construção constante através da contribuição de pesquisadores do mundo todo e do próprio Urie Bronfenbrenner, ainda vivo e produtivo.

Tempo

Denominado também como cronossistema, o Tempo pode ser apresentado como um organizador emocional e social, uma vez que abrange, na dinâmica do desenvolvimento humano, a existência de grandes acontecimentos históricos pertinentes (guerras, mudanças de governo, questões de urbanização e industrialização, etc.), o momento evolutivo de cada pessoa em desenvolvimento focalizada (faixa etária, etapa sócio-cognitiva, etc.) e as características de constância e mudança no decorrer do ciclo vital. A análise desses parâmetros temporais e seus efeitos amplia as possibilidades de explicação do processo desenvolvimental. O Tempo, nos estudos ecológicos, identifica estabilidade ou instabilidade nos ambientes, refletindo, diretamente, questões do processo de desenvolvimento em si. O ciclo vital é caracterizado por experiências e sucessivas transições nas relações pessoa-ambiente, além da interdependência das influências sociais e históricas, que são expressas no curso de vida e nas relações interpessoais. Esse processo é permeado pela temporalidade na existência humana e sua compreensão permite uma visão do desenvolvimento contextualizada e coerente (Bronfenbrenner, 1993, 1994, 1995b, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Tudge, Shanahan & Valsiner, 1997).

O estudo e a análise do Tempo no decorrer do desenvolvimento humano é também uma chave para o relacionamento construtivo das ciências sociais e da saúde, uma vez que abrange e enriquece o diálogo da Psicologia com a História, Geografia, Sociologia e Antropologia, entre outras ciências.

Pessoa

A Pessoa, na Teoria dos Sistemas Ecológicos, é um conceito que sistematiza as características biopsicologicamente construídas e determinadas na interação de cada ser humano com o ambiente físico e sócio-emocional que frequenta. As características denominadas individuais podem ser analisadas, dentro dessa teoria, através de três núcleos básicos:

1) Demanda: são características presentes na pessoa desde sua concepção, com grande carga de dotação genética. Elas se manifestam no decorrer do processo evolutivo e instigam uma resposta do ambiente, estabelecendo parâmetros de interação, sem se associarem a comportamentos explícitos. Como exemplo pode-se citar o gênero, temperamento, distúrbios genéticos, etnia, etc.

2) Disposição: são comportamentos explícitos que estimulam uma resposta do ambiente. A apresentação de diversos comportamentos no decorrer do processo evolutivo (birra, choro compulsivo, reações altruístas, habilidades sociais, etc.) definem alguns padrões de respostas ambientais, e a leitura dessa interação (pessoa-ambiente) pode direcionar o desenvolvimento.

3) Recursos: são características de caráter subjetivo, construídas no decorrer do processo de socialização e encontram-se intimamente ligadas à efetividade da interação pessoa-ambiente. São recursos reais, psicológicos, dos quais a pessoa se utiliza em diferentes momentos para implementar (ou não) seu desenvolvimento. Como exemplo pode-se citar a auto-estima, competência social, controle percebido, etc (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

As características da Pessoa dentro da Teoria dos Sistemas Ecológicos, por integrar aspectos biopsicossociais, relacionam-se diretamente com as possibilidades dos indivíduos de manter ou modificar o sentido e a direção do processo evolutivo, viabilizando sua leitura como característica de promoção de resiliência.

Processo

O Processo na Teoria dos Sistemas Ecológicos é considerado, atualmente, o ponto fundamental do desenvolvimento humano. Ele abrange as experiências vividas, sua interpretação e seu significado internalizado. Dentro dessa teoria, este é um conceito que vem sendo reestruturado, abrangendo conceitos anteriores como atividades molares, transições ecológicas e a atuação das características ecológicas dos relacionamentos interpessoais – afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder, objetivando sistematizar e operacionalizar o estudo das interações entre pessoa e ambiente (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1993, 1995b, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Atualmente, na pesquisa ecológica é essencial estudar as atividades realizadas por cada pessoa, os pares envolvidos nelas, os objetos e símbolos disponíveis, além do sentido atribuído às experiências. A este conjunto de atividades, pares e sentidos, Bronfenbrenner (1995b) denomina processo proximal. Este processo privilegia integralmente a interação pessoa-ambiente de forma imediata. É relevante, dentro dos processos proximais, a investigação do envolvimento progressivo da pessoa em desenvolvimento focalizada em

interações cada vez mais complexas e freqüentes, cujo resultado para o desenvolvimento é diretamente dependente da interação entre a dimensão Processo e as demais (Tempo, Pessoa e Contexto - Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Contexto

Para definir o contexto no desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1993, 1994, 1995b, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998) estabelece quatro níveis de interação entre ambientes, enfocando sempre a dinamicidade de atuação conjunta destes níveis no processo evolutivo.

- **Microsistema:** é definido como todo ambiente que a pessoa em desenvolvimento freqüenta, interagindo face-a-face com outras pessoas, com objetos e símbolos. É dentro dos microsistemas que serão identificados os processos proximais, incluindo as atividades de complexidade crescente, o exercício de habilidades específicas e o convívio social. A freqüência da realização destas atividades, assim como a importância afetiva das pessoas envolvidas são relevantes na sua composição, que é mais produtiva para o desenvolvimento quanto mais houver afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder nas relações interpessoais.

- **Mesosistema:** é definido como o conjunto de ambientes que uma pessoa freqüenta ao longo do ciclo vital, compondo sua rede social. O mesossistema abrange as transições e relações entre os microsistemas da pessoa em desenvolvimento focalizada, podendo ser identificado como um fator de risco e/ou proteção em estudos sobre resiliência e vulnerabilidade.

- **Exossistema:** são ambientes definidos pela sua influência no desenvolvimento da pessoa focalizada, independentemente da sua presença física nesses contextos. As decisões tomadas nesses locais, as interações estabelecidas e as expectativas geradas influenciam de forma intensa o desenvolvimento da pessoa focalizada. Esta influência é realizada de maneira indireta, através da interação das pessoas que estão presentes nestes locais e a pessoa em desenvolvimento focalizada.

- **Macrossistema:** é o ambiente que abrange os demais, definido por conter, em sua composição, conceitos abstratos, como por exemplo: cultura, valores, crenças, religiões, ideologias e formas de governo. Esses conceitos são influentes durante todo o ciclo vital, sendo transmitidos, adquiridos e significados durante o processo de socialização da pessoa

e sua movimentação dentro do mesossistema e sob influência do Contexto como um todo. Sua passagem é feita gradual e cotidianamente, determinando diversos aspectos do relacionamento pessoa-ambiente (Alves, 1998; Bronfenbrenner, 1979/1996, 1994, 1995b, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A concepção de desenvolvimento humano presente na Teoria dos Sistemas Ecológicos, como descrita até aqui, revela-se coerente e útil para o estudo de populações que se encontram em situação de risco, incluindo crianças em situação de rua (Alves, 1998; Alves, Koller, Silva, Reppold, Santos, Bichinho, Prade, Silva & Tudge, 1999; Carpena, 1999; Neiva-Silva, 2001). É possível compreender a rua enquanto um microsistema, estudar a dinâmica de vivências das crianças neste ambiente considerando questões sócio-culturais, explicar e compreender seu desenvolvimento identificando os parâmetros teoricamente propostos dentro do TPPC. Esses procedimentos viabilizam propostas de avaliação de políticas públicas para a infância e ampliam, a visão do estudo do desenvolvimento humano enquanto interação de variáveis, e não de determinação e paralisação frente aos fenômenos de marginalização e exclusão social.

1.2 A infância, o tempo e as atividades cotidianas na voz de crianças em situação de rua

A literatura apresenta, de uma maneira ampla e cronológica, os diferentes significados e valores atribuídos à infância no decorrer dos séculos (Ariès, 1971/1978; Borstelmann, 1983, Hwang, Lamb & Sigel, 1996). Há, na maioria das pesquisas históricas sobre a infância, a prevalência de estudos relacionados a culturas ocidentais e suas origens, sendo esse um viés que, devidamente criticado, pode ser útil no caso de pesquisas realizadas no Brasil, um país "descoberto" e colonizado, majoritariamente e intelectualmente (num sentido formal) por culturas européias ocidentais.

Borstelmann (1983) apresenta e discute uma série de idéias e valores fortemente influentes sobre o significado da infância desde a Antigüidade até meados do século XVIII, salientando que as crianças são, e sempre foram, pequenos seres que despertam diferentes emoções, desejos e obrigações nos adultos socializadores. De acordo com uma visão ecológica, a forma de governo vigente, os objetivos do país e/ou continente, a religião dominante, entre outras, são variáveis que contextualizam as práticas socializadoras adotadas e, com elas, o significado atribuído à infância (Alves & Vianna, 2001; Bronfenbrenner 1979/1996, 1994, 1995a).

Antes do Cristianismo, a criança era identificada pelas suas necessidades, sendo preciso cuidar de seu desenvolvimento físico, como do direcionamento adequado de suas emoções e desejos. Ela ocupava um lugar de afeição, ternura, preocupação e cuidado na vida dos socializadores. Contudo, esta importância constatada e efetiva não vinha separada de práticas de infanticídio, de abandono e de grande controle e expectativa sobre o futuro das crianças, incluindo-se, nestas práticas, atividades e oportunidades sócio-emocionais diferenciadas por gênero e nível sócio-econômico (Borstelmann, 1983; Hwang, Lamb & Sigel, 1996).

A criança representada na Bíblia, em função de suas ligações com o pecado e a salvação, impunha ao socializador uma tarefa de treinamento e disciplina, de observação de normas e regras, sendo o valor maior e absoluto a graça divina. A afeição deveria ser contida, aplicada somente em momentos específicos, reforçando e mantendo comportamentos esperados e adequados para a realidade social da época. A criança, nas

famílias, era uma chave de união com Deus e deveria ser bem preparada para cumprir Suas leis (Borstelmann, 1983; Sander, 1996).

Foi durante o período histórico denominado de Idade Média (da queda do Império Romano até a ascensão do Iluminismo), principalmente no decorrer dos primeiros séculos, que as idéias cristãs sobre a infância foram se tornando mais evidentes e divulgadas. Santo Agostinho foi o pensador das práticas educativas infantis da época. Para que a criança estivesse pronta para ocupar seu lugar no mundo adulto e, posteriormente, no reino dos céus, era necessário exigir dela muita disciplina, prática de atividades de trabalho, submissão aos mais velhos, pagamento de penitências, muitas e várias orações ao dia, além da tolerância aos castigos físicos. No período histórico subsequente, a grande elitização das práticas religiosas e educativas católicas, o advento de outras religiões, o desenvolvimento econômico da época e a ocorrência de grandes pestes que dizimaram parte da população foram aspectos que redimensionaram a caracterização da infância (Ariès, 1971/1978; Borstelmann, 1983).

A análise de pinturas realizada pelo pesquisador Ariès (1971/1978), abrangendo o período do século XII ao século XVIII, destaca que no momento de vida de algumas populações européias durante a Idade Média, a ausência da infância enquanto uma fase de desenvolvimento específica e importante foi marcante. A socialização caracterizava-se como uma tarefa comunitária, as ruas eram locais de intensas trocas sociais e econômicas, e as crianças transitavam neste contexto, absorvendo valores, regras e desenvolvendo estratégias de sobrevivência dentro de um mundo caracteristicamente adulto. Conforto, lazer, cultura e educação formal eram privilégios de poucos, abastados financeiramente e moradores de castelos e vilas distantes do burburinho das ruas dos feudos (Ariès, 1971/1978). À criança muito nova eram dispensados alguns "paparicos", carinhos e mimos, mas essa era uma fase curta, em seguida as crianças eram encaminhadas para outras famílias e tinham sua socialização compartilhada, sendo educadas através do treinamento para execução de diferentes tarefas (Ariès, 1971/1978).

A rua, neste período (e ainda hoje), produzia subsistência alimentar, trabalho e normas próprias de convivência social. A presença de crianças que circulavam neste ambiente, dia e noite, era notada e tolerada, tornando-se, algumas vezes, mesmo em tempos atuais, tema de romances (Amado, 1978; Caparelli, 1979; Dickens, 1921; Ganem, 1979;

Gordon, 1986/1997; Louzeiro, 1994; Novaes, 1999; Raffaelli, 1996). Desde estes anos, a multiplicidade de oportunidades e riscos da situação de rua estimulava as crianças a criarem estratégias específicas de sobrevivência, que poderiam incluir o furto/roubo, a troca de atividades sexuais por favores, o trabalho pesado, além de outras (Ariès, 1971/1978; Ramos, 1999). A precária situação econômica-social da época aparece como a "grande vilã" para a ausência de cuidados específicos com a infância. Ainda, é ela quem estimula o abandono, a exploração e os abusos variados praticados contra as crianças. A ascensão da burguesia, as possibilidades de divisão entre espaço público e privado, além de ambições econômico-culturais, ajudaram a transformar este quadro, de forma lenta e gradual, em alguns países europeus (Ariès, 1971/1978; Borstelmann, 1983). Neste processo de mudança, importantes, também, foram as discussões, tratados e enciclopédias sobre desenvolvimento infantil, saúde e educação que começaram a surgir a partir dos séculos XVI e XVII. Nestes documentos, a infância é considerada como uma fase do desenvolvimento específica, e são dadas dicas de como lidar melhor com as questões da saúde e dos comportamentos infantis. Contudo, mesmo esse início de caracterização de infância está associado a padrões e valores de uma classe "dominante", ou seja, possuidora de recursos materiais, intelectuais e culturais específicos, distantes estas da maioria da população.

A partir do século XV, a Europa começa a exercitar seu potencial de colonizadora de novos continentes e a acumular riquezas. Neste momento, para as crianças econômica e socialmente privilegiadas, a escola assume um papel decisivo de treinamento e formação, além de distanciar o mundo infantil do mundo adulto por alguns anos. Já a maioria das crianças pobres tem no trabalho sua forma de treinamento e educação, sendo, dentro da ideologia da época, mantida afastada dos riscos da delinquência e vagabundagem, aprendendo os valores morais vigentes e contribuindo para o desenvolvimento econômico dos países. Sabe-se, contudo, que esta filosofia educacional mantinha hierarquias e desigualdades, além de resultar nos abusos e nas explorações gritantes das crianças no advento da industrialização (Borstelmann, 1983; Ramos, 1999; Marisse, Justo, Rocha & Vasconcelos, 1997)

O Iluminismo, com sua proposta francesa de "liberdade, igualdade e fraternidade", dá novas direções para a construção da imagem de infância da época a partir do século

XVII. Neste período, projeta-se na criança o futuro democrático das nações e ela precisa ser preparada para que este futuro seja o melhor possível. A identificação de necessidades e habilidades de cada fase da infância, assim como de cada criança em particular, torna as normas educacionais mais eficazes e adequadas, sempre enfatizando as diferenças de classe social e potencial de desenvolvimento, havendo, nesse período, a grande influência de pensadores da era do Higienismo ("mente sã, corpo sã"). São elaboradas inúmeras estratégias de treinamento e educação para que mente e corpo das crianças sejam bem formados. A capacidade infantil de aprendizagem por modelo, por reforço/punição e pelo exercício de habilidades é considerada como um caminho adequado para o estímulo do uso da razão e do auto-controle pela criança, visando ao desenvolvimento de sua autonomia, sua inteligência e sua capacidade de convivência social (Ariès, 1971/1978; Borstelmann, 1983; Hwang, Lamb & Sigel, 1996). A possibilidade da democracia era o objetivo final da educação dos privilegiados e sua conquista dependia da interação entre os desejos e impulsos infantis e a eficaz aprendizagem e transmissão de regras e normas da ordem social. Durante todo este processo de socialização, foi necessária a presença de figuras que exercessem autoridade, muitas vezes tutores e/ou professores especialmente contratados para exercer esta função (Borstelmann, 1983; Marisse, Justo, Rocha & Vasconcelos, 1997). Contudo, repete-se, neste período, a desigualdade de oportunidades e conquistas entre crianças ricas e crianças pobres, cabendo às últimas as tarefas que manteriam seus corpos e mentes "dóceis", passíveis de manipulação e controlados em sua rebeldia e crítica.

É importante notar que, dentro do pequeno quadro sobre a infância na História descrito até aqui, a criança enquanto indivíduo e sujeito de direitos é praticamente inexistente. Sua existência está ligada aos desejos e necessidades dos adultos, que lidam com as crianças e jovens de acordo com seus próprios objetivos, sendo que alguns autores relacionam os comportamentos adultos de exploração e/ou negligência para com as crianças com questões como altas taxas de mortalidade infantil, regras sociais rígidas e práticas educativas inadequadas. Estes parâmetros, associados a macrodeterminantes sócio-econômicos e da aplicação e execução de políticas públicas prejudicavam o reconhecimento dos mais jovens como seres humanos dignos e necessitados de afeto, convivência social saudável, lazer, etc. (Ariès, 1971/1978; Borstelmann, 1983; Ramos, 1999).

Nesta descrição sobre a infância e seus significados, é relevante destacar, também historicamente, o papel da Psicologia de uma maneira geral, e especificamente, da Psicologia do Desenvolvimento na determinação do lugar da infância nas sociedades (Bradley, 1991; Castro, 1996). Apesar de estar estruturada enquanto Ciência há apenas pouco mais de um século, a Psicologia tem suas raízes na Filosofia, Educação, Biologia e vinculadas a alguns pressupostos da Medicina. Este conjunto de influências fez com que a Psicologia elegeesse o ser humano como seu objeto básico de estudo, inicialmente relacionado a uma visão positivista de ciência. Era importante compreender o ser humano enquanto um ser que possuía objetividade, sendo a subjetividade mais ou menos relevante, dependendo da corrente teórica dominante (Biaggio, 1981; Castro, 1996; Figueiredo, 1989; Figueiredo & Santi, 2000). Por longo período de tempo, a Psicologia se dedicou ao estudo da consciência e do comportamento humano vinculados às características pessoais como habilidades intelectuais e sociais. Era preciso mensurar estas habilidades para promover os mais aptos e desenvolver estratégias de intervenção para os menos favorecidos, física e/ou intelectualmente - estratégias essas vinculadas com a promoção de exclusão social e marginalização (Figueiredo & Santi, 2000). O estudo da interação pessoa-ambiente como forma de compreender e explicar o desenvolvimento de indivíduos em particular foi uma conquista posterior, pautada nos avanços teóricos da segunda metade do século XX e na divulgação de pensadores europeus orientais, defensores de uma posição mais interacionista do desenvolvimento humano. Os focos de pesquisa, elaboração teórica e intervenção foram isolados e deterministas, ora todos no indivíduo, ora somente no ambiente durante o século XIX e boa parte do século XX (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989; Castro, 1996). Os estudos iniciais, em laboratórios ou em ambientes naturais, indicavam uma grande variabilidade nas habilidades cognitivas e sociais em função da idade das pessoas estudadas. Assim, a contribuição da Psicologia do Desenvolvimento associar-se-ia com as possibilidades de estudo e mensuração dessas habilidades de acordo com o que seria esperado para determinada faixa etária, sistematizadas em teorias deterministas e diferenciais. As crianças tornaram-se o foco preferido de pesquisa, pois na infância era identificado "o começo de tudo", fosse isto relacionado a características "positivas" ou "negativas" da pessoa. Contudo, a relativização desse pensamento mostraria que essas crianças eram educadas e treinadas para desempenhar determinados papéis,

sempre definidos por adultos, que se sentiam aptos para identificar o que seria "o melhor" para o futuro, sem importar-se com a realidade da necessidade de cuidados sócio-emocionais adequados para garantir este futuro (Castro, 1996). A Psicologia do Desenvolvimento atual, que procura integrar características biopsicológicas e a interação pessoa-ambiente, traz uma reflexão relevante: o reconhecimento da criança como um ser especial, portadora de novos desafios e de crescimento para as famílias. Em um plano maior, para as nações, seu futuro é diretamente dependente do exercício de vínculos afetivos e de responsabilidade por parte dos adultos, valorizando a conquista da autonomia e do exercício da responsabilidade comunitária pelas crianças (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esta reflexão é essencial quando se discute, hoje, políticas públicas, planejamento familiar, intervenções comunitárias e crianças em situação de rua (Ministério da Justiça – Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 1998; Passetti, 1999).

O Brasil, um país jovem quando comparado aos seus exploradores e colonizadores, herdou parte da história da infância descrita anteriormente aqui, mas atribuiu significados próprios a ela e traça seus caminhos na construção da imagem da infância no país. Como luz na construção destes caminhos existe, atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e suas propostas de manutenção de vínculos familiares de qualidade, de participação integrada entre governo e sociedade para o bem-estar infantil e adolescente, além do exercício da responsabilidade da socialização. O Estatuto traz, tanto para a infância como para a adolescência, uma nova perspectiva, através da qual crianças e jovens devem ser considerados cidadãos de direito. O ECA corrobora e expande princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos (Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1998) e de Direitos da Criança (Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1998) historicamente marcados pela ocorrência de guerras e ditaduras ao redor do mundo, fenômenos humanos de evidente degradação e destruição de possibilidades de atuação de sociedades pautadas no desenvolvimento humanamente sustentável (Alves & Vianna, 2001).

Hoje, no Brasil e no mundo, a infância a ser descrita e atendida é mais individualizada. As relações sociais estão baseadas em sentimentos e na busca de entendimento das características particulares de cada um, mais do que em regras,

obrigações e expectativas gerais (Borstelmann, 1983). Contudo, permanece a infância de extremos: rica e pobre, inserida e marginalizada, escolarizada e trabalhadora.

Apesar dos atuais avanços que o ECA (1990) traz, a história da infância no Brasil é constituída de peculiaridades e perguntas ainda sem respostas. Enquanto era colônia portuguesa, a atenção dos adultos estava voltada para a exploração de matéria prima, ocupação do território, escravização e catequização dos índios. O pouco material existente sobre como era ser criança no Brasil Colônia é de teor religioso, nos quais os jesuítas relatavam seu horror frente aos hábitos indígenas e seu esforço para a catequização destes. Neste trabalho de conversão religiosa sabe-se que as crianças indígenas foram essenciais. Naturalmente doces, alegres e curiosas, seguiam os jesuítas, serviam como intérpretes-tradutores, participavam de procissões e ladainhas, cantavam a “Glória de Deus” e procuravam estender suas aprendizagens aos seus pais (Chambouleyron, 1999). Quando tinham acesso aos colégios jesuítas, essas crianças afirmavam sua fé cristã, aprofundavam seus estudos e compartilhavam e miscigenavam suas experiências folclóricas e lúdicas com as crianças portuguesas (Altman, 1999; Chambouleyron, 1999). Mas, do ponto de referência dos portugueses, o trabalho com os indígenas era lento, árduo e eles não se mostravam produtivos o suficiente para os objetivos de exploração da colônia. Ainda, apesar da atenção dispensada às crianças indígenas pelos jesuítas, estas não eram consideradas muito importantes em si. Elas sofriam com a rígida disciplina educacional e com as punições físicas empregadas como corretivos e/ou penitências, estando a serviço do poder da Igreja Católica e de suas ambições (Chambouleyron, 1999).

As crianças portuguesas, que chegaram ao Brasil no século XVI, traziam consigo as marcas da imagem da infância da época na Europa. As mais pobres e "sem família e sem futuro" eram embarcadas em Portugal para servir nos navios. Suas vidas valiam muito menos do que as dos marinheiros e tripulantes adultos e seu trabalho envolvia o cuidado da nave e dos animais embarcados, o preparo da comida e a satisfação sexual dos seus superiores (Ramos, 1999). As crianças embarcadas com suas famílias, em geral mais protegidas, recebiam certo afeto dos seus, mas dificilmente resistiam às doenças a bordo, à fome, aos acidentes e aos naufrágios. Quando chegavam vivas às terras brasileiras, as crianças precisavam se adaptar ao clima tropical e às exigências da colonização. Na escola e, às vezes, em casa havia a oportunidade de convívio com as crianças indígenas

catequizadas, e era neste contexto que se desenvolviam as atividades consideradas hoje como tipicamente infantis: o brinqueado e a formalização do conhecimento, representada pela escolarização (Altman, 1999; Del Priore, 1999; Ramos, 1999).

As piores condições eram encontradas entre as crianças negras, desembarcadas e nascidas no Brasil, a partir do final do século XVI. Trazidas à força, muitas vezes sem suas famílias, e desde o princípio identificadas como "pequenos animais", podiam experimentar algumas regalias, no máximo, até os sete anos. Durante os primeiros anos de sua infância, algumas crianças escravas podiam freqüentar a casa grande, realizando pequenos serviços e servindo de companhia e distração para as crianças brancas e suas mães. Mas mesmo dentro da casa grande sofriam abusos físicos e emocionais constantes, identificando claramente sua condição de escravos. Após o período de "regalias", elas eram afastadas e colocadas no trabalho pesado das lavouras e do cuidado de animais. Muitas eram vendidas e separadas de sua família e comunidade (Del Priore, 1999; Góes & Florentino, 1999; Scarano, 1999).

É possível identificar, nas três etnias de crianças presentes no Brasil Colônia, grandes diferenças quanto à sua importância social e ao recebimento de cuidados por parte dos adultos. Naturalmente, em condições ideais e adequadas, os indígenas e os negros eram criados por seus pais, em conjunto com sua comunidade e ali aprendiam regras, valores, papéis e habilidades de trabalho. Os registros existentes mostram índios e negros como conscientes da importância da infância enquanto período de diversão e treinamento, sempre valorizando vínculos afetivos e comunitários, sem fazerem uso de punição física (Altman, 1999; Chambouleyron, 1999; Góes & Florentino, 1999). A condição de subalternos e explorados vivida por estes grupos étnicos impôs alguns limites para a socialização de suas crianças, mas índios e negros procuravam garantir a convivência familiar e comunitária, criando laços de parentesco e miscigenação. Um dos reflexos deste processo aparece, principalmente, na alforria de filhos de escravas com brancos, muito freqüentes durante o período da escravidão no Brasil. Para os escravos, a prática católica também foi fundamental para ganhar a confiança dos senhores, conseguir regalias para suas crianças e manter a união (Góes & Florentino, 1999).

Analisando o que foi exposto até aqui, dentro de uma perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento integrada, as crianças brancas encontravam-se, na época da colonização,

expostas a situações de miséria afetiva tanto quanto as crianças indígenas ou negras. No caso das primeiras, a falta de cuidados dos pais, a desadaptação aos costumes tropicais e as vivências inadequadas de poder traziam prejuízos no desenvolvimento das aprendizagens fundamentais de confiança, autonomia, iniciativa e pró-sociabilidade, apesar delas serem privilegiadas quanto ao seu *status* social. A presença das amas de leite negras, das babás e governantas foi um atenuante neste quadro de desenvolvimento, por oferecer condições de vinculação afetiva, cuidados gerais e ricas experiências lúdicas e culturais (Altman, 1999; Del Priore, 1999; Scarano, 1999). Ainda, foi na convivência com as criadas negras que as senhoras brancas puderam aprender a melhor forma de vestir suas crianças no clima tropical, além de chás e folhas que curavam. A visão da infância, enquanto fase especial do desenvolvimento, e suas possibilidades de vinculação afetiva para as crianças brancas ocorreu de forma concomitante ao contato das diferentes etnias que formam o povo brasileiro. Já as crianças indígenas e negras somavam os efeitos dos maus tratos físicos e emocionais, e sabe-se hoje que essas vivências trazem conseqüências negativas para os recursos sócio-emocionais do desenvolvimento (Córdoba & Jiménez, 2000; De Antoni, 2000; Hecht, 1998; Lisboa, 2001; Luthar, Burack, Cicchetti & Weisz, 1997; Neiva-Silva, 2001; Werner & Smith, 1982)

Traçando um quadro comparativo entre Brasil e Europa, do século XVI ao início do século XIX, a importação de modelos de socialização pelo Brasil é evidente. Contudo, estes modelos sofreram mudanças, algumas vezes radicais, em função da extensão territorial, das características pessoais e sociais dos adultos colonizadores (muitas vezes, pobres, sem instrução e praticantes de atos infracionais), da convivência com os índios e negros e do clima tropical. Em diários de estrangeiros que visitavam o Brasil, as crianças brasileiras são descritas como “sem limites, mimadas e voluntariosas”, contrastando com o modelo ideal infantil dos europeus (Del Priore, 1999). A análise ecológica destes aspectos salienta que são continentes diferentes, sendo que, no Brasil, habitavam pessoas de diversas culturas em fase de adaptação no país, e que, na sua interação, construía seu próprio modelo de infância. Modelo no qual coexistiam afeto e violência, lazer e trabalho, educação e marginalidade, e, sobretudo, no qual ser branco, negro, índio ou mestiço determinava as oportunidades.

A época do Império no Brasil foi marcada pela disseminação da escola e da busca de erudição, principalmente nas classes mais abastadas. Como na Europa dos séculos XVII e XVIII, a alternativa para as classes mais pobres estava na aprendizagem pelo trabalho, e além dos escravos, havia crianças e adolescentes junto a artesãos, costureiras, padeiros, agricultores e na Marinha, além de vagando pelas ruas na busca de sobrevivência (Mauad, 1999; Rizzini, 1999).

A Proclamação da República no Brasil abriu um leque de possibilidade para a análise da situação da infância. A partir deste momento, a sociedade mostrava-se mais reivindicativa, pedia soluções para os problemas sociais, exigia a moralização e a educação dos excluídos (pobres de uma maneira geral, imigrantes, forros, negros livres e mestiços entre outros), objetivando, principalmente, sua própria proteção contra os males causados pelos menos favorecidos. O país procurava modelos de atuação para os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e, novamente, a Europa foi a fonte escolhida (Cabral do Santos, 1999).

O Brasil republicano assumiu características de emancipação, buscou vínculos econômicos com o exterior, o convívio com os imigrantes e alcançou índices crescentes de urbanização e de industrialização. Havia um novo quadro econômico, político e social no qual permaneciam velhos problemas. A miséria econômica e social em que se encontrava parte da população brasileira, como consequência da Lei do Ventre Livre, da Abolição da Escravatura, do trabalho desumano nas lavouras, em estradas de ferro e em fábricas perpetuava a situação de risco em que viviam muitas crianças, adolescentes e suas famílias. Quem não podia estudar encontrava-se trabalhando de dez a catorze horas por dia, ou vagava pelas ruas das cidades, buscando sobrevivência (Cabral dos Santos, 1999; Moura, 1999). O aumento da população brasileira, consequência de uma combinação da imigração européia, do aumento das taxas de natalidade e de baixas nas taxas de mortalidade, passou a se refletir nos processos de urbanização e industrialização, principalmente na região sudeste do país. O inchaço das cidades apresentava realidades de desemprego, exploração no trabalho, péssimas condições de moradia e luta diária pela sobrevivência para a maioria da população brasileira. Cresciam os índices de criminalidade e violência e as crianças também estavam presentes neste contexto. Os jornais noticiavam, quase diariamente, o cotidiano de muitas crianças e adolescentes: existiam aqueles que ficavam vagando pelas

ruas e eram responsáveis por pequenos delitos (“gatunos”, que sozinhos ou em grupo promoviam arruaças, batiam carteiras e roubavam comida) e aqueles que trabalhavam diariamente nas fábricas e que tinham sua saúde geral debilitada em função das péssimas condições de trabalho, acidentes, alimentação e moradia – descrição muito próxima do que hoje se identifica como crianças e adolescentes em situação de risco, e especificamente, em situação de rua (Alves, 1998; Cabral dos Santos, 1999; Moura, 1999; Neiva-Silva 2001; Pilotti & Rizzini, 1993, Raffaelli & Koller, 2001). As crianças e adolescentes que não eram notícia nos jornais estavam em casa, recebiam formação e informação nas escolas e institutos e, mais tarde, especializavam-se em Medicina, Direito, Engenharia e, no caso das mulheres, em línguas e cuidados com a casa, criadagem e filhos. Sua moralidade era rígida, acompanhada de princípios católicos de bem e mal, de disciplina, de controle dos impulsos sexuais e de normas para a boa convivência social. Para os pais, professores e tutores dessas crianças e adolescentes existiam enciclopédias, livros e revistas que divulgavam conhecimentos médicos, psicológicos e religiosos a fim de orientar a formação intelectual, afetiva e sexual dos jovens (Mauad, 1999).

A leitura ecológica e comunitária da situação brasileira, nesta época, evidenciaria a necessidade de intervenções contextualizadas, que avaliassem demandas específicas e buscassem soluções adequadas para cada “problema”. Mas, pode-se perceber ainda hoje, o reflexo da ausência de interpretação prática dessa leitura. A preocupação do governo esteve (e continua) voltada para questões de economia e comércio exterior, minimizando a importância dos problemas sociais existentes, oferecendo institutos de correção para os “menores”, estruturados dentro de princípios rígidos de disciplina, trabalho e punição. As crianças e adolescentes desfavorecidos econômica e socialmente eram (e ainda são) afastados de suas famílias - julgadas incompetentes e irresponsáveis - e homogeneizados dentro de instituições fechadas, cujo objetivo maior era a exploração do trabalho desta camada da população (Rizzini, 1993). Este objetivo aparecia disfarçado pela retirada dos jovens da rua (eles desapareciam dos olhos da população em geral, que também não se preocupava com seu destino) e sua colocação em locais com “casa, comida, roupa lavada e profissionalização”. Frequentemente, estas situações se repetem ainda hoje no país, e permitem alguns questionamentos: onde estariam - ou estão - os trabalhos junto às famílias, buscando alternativas de melhoria de qualidade de vida? Onde estariam – ou estão - os

trabalhos junto aos empresários, salientando a importância dos momentos de convivência social, lazer e cultura para seus funcionários? Onde estariam – ou estão - os universitários para trabalhos de extensão à comunidade? Em termos efetivos, estas perguntas começaram a ser respondidas, no Brasil, a partir do momento de redemocratização do país, um processo que hoje alcança apenas 15 anos e tem muito a dizer...

A revisão da literatura histórica sobre a infância europeia e brasileira realizada até aqui tem um objetivo geral: caracterizar a infância com uma fase de desenvolvimento de "muitos senhores", que se utilizam dela sempre com interesses econômicos e sociais adultos. Ao mesmo tempo, a dependência estrita da criança pelo cuidador não tem deixado muitas alternativas para esta situação. A determinação da infância acarreta o seu total controle sobre ela. É dentro deste contexto que Urie Bronfenbrenner destaca o tripé de aspectos que deve sustentar os sistemas de interação de pessoas, dentro dos processos proximais de desenvolvimento: afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder (Bronfenbrenner, 1979/1996). E cabe ao adulto assumir o papel de socializador, estabelecer esta estrutura, vivê-la e ensiná-la, promovendo um desenvolvimento infantil saudável e favorecendo um prognóstico positivo para o desenvolvimento nas fases seguintes.

O olhar para as crianças em situação de rua no Brasil, hoje, permite a seguinte definição: são crianças que passam ao menos um período do seu dia nas ruas, estão em crescente defasagem escolar, aparentam abandono e falta de higiene, realizam pequenas tarefas buscando a subsistência, não têm um adulto cuidador imediatamente identificável, podem fazer uso de substâncias psicoativas (principalmente inalantes) e praticar atos infracionais (Alves, 1998; Forster, Barros, Tannhauser & Tannhauser, 1992; Neiva-Silva 2001). Se comparadas às crianças em situação de rua de 50, 60 anos atrás, suas condições de sobrevivência são piores e, em um contexto geral, mais violentas. A mesma análise pode ser feita com relação às condições de vida de suas famílias. Por outro lado, assim como suas antecessoras, estas crianças exploram ao máximo suas possibilidades naturalmente infantis: o brincar, a busca de autonomia e iniciativa, a criação de vínculos protetivos e a evolução contextualizada de habilidades físicas e cognitivas (Alves, 1998; Hutz & Koller, 1997; Kuschick, Reppold, Dani & Koller, 1996; Neiva-Silva, 2001). Este é um aspecto extremamente importante do ponto de vista científico e de intervenção. O ciclo vital, em sua evolução física, cognitiva e sócio-emocional e em sua base, é universal. A existência de

situações especiais (de risco ou não) é uma variável a mais para ser considerada no processo, mas nem sempre é a única ou a mais importante. Dentro da perspectiva ecológica, estas situações devem ser descritas, explicadas extensamente no Tempo e Contexto, favorecendo a visualização e a promoção de aspectos saudáveis para a população estudada (Bronfenbrenner 1979/1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

No caso específico das crianças em situação de rua, estes parâmetros ecológicos de estudo envolvem questões de valores, experiências de vida, objetivos e expectativas de futuro geralmente conflitantes entre o pesquisador e a criança. Bemak (1996) apontou 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) salientam 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 (Alves, 1998; Raffaelli, Koller, Reppold, Kuschick, Krum & Bandeira, 2001; Reppold, Santos, Silva, Silva, Alves & Koller, 1996b; Zebell, Garcia & Silveira, 1995). Alguns estudos apontam para 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 serem exploradas sexualmente (Bandeira, Koller, Hutz & Forster 1994; Koller & Hutz, 1996; Kuschick e cols., 1996; Raffaelli e cols., 2001).

Aptekar (1994) considera a vivência de rua dessas 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 nesse 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 à execução da pesquisa e de intervenções posteriores (Aptekar, 1989, 1994). Ainda, Koller (1994) apresenta a atenção flutuante destas crianças no ambiente da rua como fator que deve ser considerado na elaboração e efetivação de uma pesquisa. Esta 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). Os aspectos aqui mencionados 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 estas peculiaridades de atenção da criança, sem prejudicar o potencial descritivo e o significado destes dados. A busca de dados na perspectiva ecológica dentro dessa realidade prevê, também, o conhecimento sobre as políticas públicas que deveriam ser implementadas e efetivadas para o atendimento dessa população. A perpetuação de crianças e adolescentes que vivem em situação de rua denuncia a ausência de conhecimento e comprometimento político e social de um país para com alguns milhares de seres humanos. Ou seja, alguns milhares de TPPC(s) que podem ser descritos e, dessa forma, contribuir na busca de intervenções realmente eficazes e duradouras.

A construção das vivências infantis nas ruas, como dito anteriormente, é atravessada pelas quatro dimensões ecológicas: Tempo, Pessoa, Processo e Contexto. E é dentro dos processos proximais de desenvolvimento que se estruturam experiências e expectativas infantis. Para o estudo aqui descrito foi relevante saber das crianças que cotidianamente têm nas ruas um espaço de socialização, o que significa ser criança, e frente a descrição oferecida, analisar: Que infância é esta? Esse estudo não propôs descrever os processos proximais vividos por essas crianças, mas objetivou realizar um corte transversal nessas experiências, captando um resultado momentâneo de suas significações, dando voz a essas crianças no relato de suas opiniões e expectativas.

A temática geral da infância em situação de rua permite, também a exploração de alguns assuntos específicos, pouco conhecidos ou divulgados na literatura. A percepção da passagem do tempo, associando fatores pessoais, domínio de convenções e estimativas espaciais e de velocidade é um desses assuntos, podendo-se salientar sua importância para a efetivação de programas de intervenção.

O tempo e sua ligação com a História da Humanidade são temas constantes de estudos dentro das ciências sociais e das naturais (Elias, 1984/1998). Estão incluídos nas definições de tempo tanto aspectos dinâmicos físico-espaciais, como sócio-culturais e emocionais do desenvolvimento humano. Nas ciências sociais, geralmente, a expressão “tempo” caracteriza a percepção humana das seqüências de acontecimentos significativos, em evolução contínua. Esta percepção é passível de confirmação e transmissão dentro das sociedades, especialmente durante o processo de socialização (Elias, 1984/1998). Existe aí uma relação dinâmica, integrada e observável entre fenômenos físicos/naturais (dia, noite, períodos de chuva e de estiagem, nascimento, crescimento e envelhecimento) e fenômenos sócio-culturais (festas, ritos de passagem, estabelecimento de regras).

Em determinadas culturas, o avanço tecnológico-científico estimulou (e estimula) a criação de instrumentos que possam auxiliar na mensuração, sistematização e prognóstico da seqüência de acontecimentos que caracterizaria o tempo (Gleiser, 1997; Matricon, 1991; Zerubavel, 1981, 1985; Wassef, 1991). O relógio, desde seus primórdios, é um exemplo do uso da tecnologia na busca da compreensão e controle daquilo que pode ser chamado de “passagem de tempo” (Elias, 1984/1998; Matricon, 1991; Wassef, 1991). Entretanto, dada a dinâmica existente entre os aspectos físico/naturais e sócio-culturais que caracterizam o tempo, a realidade é que os instrumentos organizam e permitem o compartilhamento do ciclo vital de cada ser humano e, de forma mais abrangente, das transformações da natureza e das sociedades (Elias, 1984/1998; Matricon, 1991).

Estas primeiras colocações denotam a intrínseca relação entre pessoa-ambiente na conceitualização do tempo. Conseqüentemente, mostram a tentativa de adaptação e controle do ser humano sobre a natureza e sua busca de compreensão da dinâmica que envolve passado, presente e futuro da humanidade (Matricon, 1991; Wassef, 1991). Neste processo, cabe às ciências naturais, o esforço de compreender, mensurar, sistematizar e utilizar o conhecimento produzido para otimizar a relação ser humano-natureza. Vários

avanços podem ser percebidos, por exemplo, na evolução da Física, desde as postulações de Descartes, Leibniz, Newton, Einstein e, atualmente, com os representantes da Física Quântica (Smolin, 1995/1997). Paralelamente, e em alguns casos, conjuntamente, as ciências sociais procuram nos estudos sobre tempo aproximar o ser humano de sua produção cultural, da vivência cotidiana comunitária, do processo de socialização das crianças, do processo de discussão sobre a vida e a morte, sobre o que é eterno e sobre o que finda. Neste sentido, Ricoeur (1991) mostra que existe uma estreita vinculação entre as chamadas *cronosofias* - formas de ritmar o tempo, ocasionando a divisão da História em períodos, eras ou épocas através de acontecimentos originalmente marcantes, geralmente de origem política e/ou religiosa - e as *cronologias* - inscrições, grafias do tempo humano na imensidão do tempo sideral, representados, por exemplo, nos calendários e na estipulação de datas e marcos. O ser humano produz e registra sua existência, criando um espaço, ao mesmo tempo, de eternidade e de organização social refletidos na política, na religião e na construção cotidiana da cultura na qual se insere (Ricoeur, 1991; Tuan, 1983; Zerubavel, 1981). O relato deste processo permite a identificação de um tipo particular de tempo, o tempo histórico, que é caracterizado pelo tempo dos povos, das nações e das entidades sociais em geral, sendo muito mais amplo, mas não independente das vidas individuais que o experienciam e o constroem (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Ricoeur, 1991).

A Psicologia do Desenvolvimento tem feito, dentro da sua história de construção do conhecimento, um uso bastante particular do tempo. A capacidade humana de perceber, vivenciar, organizar-se e relatar o tempo recebe ênfases diferenciadas em cada área, de acordo com o processo mais valorizado (neuropsicológico, cognitivo, sócio-emocional). Focalizando especificamente o desenvolvimento infantil, sabe-se hoje que a conceitualização do tempo ocorre através de um processo contínuo de experiências e significações, vivenciadas ao longo da socialização. Assim, tanto a maturação neurológica, como a estruturação cognitiva, o exercício de habilidades intelectuais e as oportunidades cotidianas de experiências com objetos, símbolos e pessoas significativas são fundamentais. A dinâmica integrada destas variáveis permite à criança vivenciar e transmitir o tempo enquanto um organizador social e emocional (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Dentro da Teoria dos Sistemas Ecológicos, o Tempo representa um núcleo de análise com particularidades que envolvem tanto os processos cognitivos e

neuropsicológicos, como os sócio-emocionais, sempre em interação dinâmica e integrada com a Pessoa, o Processo e o Contexto (Bronfenbrenner, 1989, 1993, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Sua análise aprofundada e a compreensão do seu impacto no desenvolvimento humano sugerem estudos longitudinais e multidisciplinares para que os aspectos de cada um dos núcleos (Tempo, Pessoa, Processo e Contexto) possam estar devidamente representados (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Na Teoria Ecológica, como já brevemente relatado, o Tempo assume dimensões históricas importantes que associam as cronosofias e os períodos de desenvolvimento particulares de cada pessoa focalizada. Operacionalmente, estas dimensões podem ser apreendidas e analisadas em conjunto com os sistemas existentes no Contexto (micro, meso, exo e macro sistemas) (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Neiva-Silva, 2001). Os microsistemas (que, em conjunto, formam o mesossistema) representam os ambientes em que a pessoa focalizada mantém relações face-a-face com outras pessoas, com objetos e com símbolos. Estas relações duram determinados períodos e podem assumir características de continuidade e/ou descontinuidade no tempo, influenciando diretamente na qualidade dos processos proximais estabelecidos. Os processos proximais estão diretamente vinculados à socialização da pessoa focalizada e é através deles, no Tempo, que esta pessoa terá contato e poderá assimilar elementos do macrossistema (crenças, valores, ideologias), participando de sua perpetuação, transformação e divulgação (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Neiva-Silva, 2001). Um olhar histórico para um determinado macrossistema pode caracterizá-lo em função das cronosofias, salientando a importância que o Tempo enquanto um núcleo físico/natural e sócio/cultural assume na existência de cada ser humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Capra, 1986/1989; Elias, 1984/1998; Neiva-Silva, 2001; Ricoeur, 1991).

No desenvolvimento de crianças em situação de risco e, em específico, de crianças em situação de rua, existem diversas questões acerca de como se estrutura esta conceitualização de tempo. Isto se deve aos aspectos particulares dos modelos de socialização vivenciados, somado aos riscos cotidianamente presentes. A ausência freqüente de adultos responsáveis e recíprocos, a necessidade constante de busca de alternativas de sobrevivência, a baixa escolarização, o acesso e a utilização de substâncias psicoativas, entre outros, são fatores possíveis de estarem associados a uma percepção,

vivência e conceitualização muito particular do tempo. Contudo, os aspectos acima citados e tantos outros são apenas especulativos, pois a literatura da área ainda não apresenta estudos descritivos e sistemáticos sobre questões vinculadas ao tempo e ao desenvolvimento de crianças em situação de rua.

Por outro lado, existem vários estudos que descrevem e discutem o desenvolvimento geral físico, cognitivo e sócio-emocional destas crianças, principalmente nos microssistemas da rua e de instituições específicas para seu atendimento (Alves, 1998; Kuschick e cols., 1996; Koller & Hutz, 1996). No relato destes pesquisadores, é possível identificar as mais diversas características de desenvolvimento típico infantil (brinquedo e brincadeiras, convivência com pares, exercício de habilidades intelectuais e sociais, planejamento de futuro), o que provocaria a inferência de que o tempo, enquanto organizador social e emocional também está presente contextualmente. Este pode apresentar algumas características peculiares, como por exemplo uma alta frequência de *cronobiologia* (marcação do tempo através dos ritmos biológicos e naturais, como dia e noite, fome, sede) e até mesmo uma menor aprendizagem efetiva dos aspectos métricos do tempo (distâncias, datas, organização do calendário).

A idéia de que o tempo possui diferentes possibilidades de categorização (físico, social, emocional) tem sido discutida em trabalhos sobre Antropologia Social e Ecológica, nos quais se busca a integração saudável entre a pessoa, sua cultura e a natureza (Capra, 1986/1989; Tuan, 1983). A saúde estaria presente na realização de tarefas com prazer e visando à subsistência, abrangendo trabalho, socialização e satisfação pessoal dentro do mesmo contexto. Em sociedades ocidentais, capitalistas e liberais esse tempo e essa saúde encontram-se suprimidos por interesses econômicos e políticos, que estimulam ao consumo em primeiro lugar (Ekins, 1998; Isomura, 1998). Essas são reflexões relevantes para que um estudo sobre o tempo possa ser realizado em qualquer comunidade. No caso de crianças em situação de rua, não é diferente.

O objetivo do estudo aqui proposto foi, dentro de um delineamento exploratório e descritivo, mostrar a possibilidade de pesquisa dessa temática entre crianças em situação de rua, através do relato de sua rotina e de como percebem a "passagem do tempo" em diferentes âmbitos: na seqüência dos dias da semana, na antigüidade ou modernidade de prédios, na velhice ou tenra idade das pessoas, na realização de atividades prazerosas ou

maçantes. Esses dados, somados às informações bio-sócio-demográficas das crianças, analisados dentro dos parâmetros da Teoria dos Sistemas Ecológicos, buscam integrar os aspectos relacionados ao Tempo e sua vivência nos diferentes sistemas do Contexto (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Outro tema importante de pesquisa sobre crianças em situação de rua, ligado tanto às questões gerais da infância como à vivência cotidiana do tempo, são as atividades realizadas durante a permanência nas ruas. O conhecimento dessas atividades e do significado atribuído a elas pelas próprias crianças também são instrumentos efetivos de intervenção e busca de práticas educativas adequadas para essa situação.

Geralmente, modelos de pesquisa descritivos são identificados como o primeiro passo para que determinada realidade, pouco conhecida, possa ser explorada e compreendida (Biaggio, 1980; Pellegrini, 1996). Nestes modelos, são privilegiados métodos observacionais para a coleta de dados que, posteriormente, podem ser analisados em termos de frequência e significado. Dentro da Teoria dos Sistemas Ecológicos, a observação (em todas suas modalidades técnicas) permite a coleta e a sistematização de dados de realidade relevantes para a compreensão da dinâmica pessoa-ambiente. Em ambiente natural, este método é ainda mais produtivo por explicitar variáveis do Contexto e do Processo fundamentais na explicação de aspectos evolutivos.

Em estudo observacional realizado com crianças em situação de rua do centro de Porto Alegre, Alves (1998) sistematizou dados sobre as atividades cotidianas destas crianças nas ruas. Através da criação e aplicação de um sistema de registro e análise dos dados de observação, este estudo revelou diversas situações de ocorrência de processos proximais neste ambiente, em sua maioria relacionados com atividades tipicamente infantis. As crianças observadas mostravam vários comportamentos de exploração do ambiente, de brincar e de contato social, associados às atividades de trabalho e de vagar pelas ruas. Estudos anteriores com a mesma população já apontavam para a necessidade de a rua ser considerada um espaço de desenvolvimento onde, apesar das adversidades, é possível a implementação de habilidades específicas, de regras de conduta e de relacionamento interpessoal (Kuschick e cols., 1996, Hutz & Koller, 1997, 1999). O referencial da Teoria dos Sistemas Ecológicos apoia esses achados relacionando-os ao TPPC. As atividades que as crianças realizam nas ruas, as pessoas com quem se

relacionam, entre outras variáveis, são importantes aspectos de análise, por favorecer a compreensão do desenvolvimento infantil neste ambiente.

No estudo de Alves (1998), as atividades observadas foram definidas de acordo com os parâmetros das *atividades molares* descritas por Bronfenbrenner (1979/1996). Segundo este autor, estas atividades são “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 permitem 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, estas atividades podem ocorrer concomitantemente (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 (Alves, 1998).

A análise dos dados de observação coletados para o estudo de Alves (1998) revelou a possibilidade das atividades molares registradas estarem divididas em quatro grandes categorias: 1) trabalho, 2) brinquedo, exploração e entretenimento, 3) observação do contexto e, 4) outras. Esta categorização foi realizada *a posteriori*, baseada no *The Cultural Ecology of Young Children: Coding Manual* (Tudge, Sidden & Putnan, 1994). Na ordem de aparecimento, por frequência, a categoria com maior representação incluía as atividades motoras amplas (correr, andar, abaixar, levantar), as motoras restritas (coçar o nariz, passar a mão no cabelo) e as atividades vinculadas com comportamentos de subsistência (comer, dormir, ir ao banheiro) (categoria “outras”). Em segundo lugar, aparecem as atividades de “brinquedo, exploração e entretenimento” que estavam representadas, em ordem de frequência de realização por: brincar com o próprio corpo (bater palmas, assoviar, fazer caretas), brincar com objeto do contexto (árvores, bancos, latas de lixo), brincar com objeto do mundo adulto (pneus, moedas), brincar com a vestimenta (camiseta, sapato), brincar com objeto do mundo infantil (balanço, escorregador, tanque de areia), brincar de faz de conta, brincar com objeto de trabalho (caixa de engraxate, maços de macela), brincar com

objeto do mundo natural (folhas, galhos) e brincar com brinquedo eletrônico (máquinas de fliperama). A terceira maior frequência de atividades foi a de “observação do contexto” que incluía a observação de pessoas, de objetos, do ambiente da rua em geral, de comida, de bares e restaurantes, de objetos do mundo adulto e de programas infantis na T.V. A menor frequência de atividades observada foi a de atividades de trabalho, que incluíam o trabalho em local fixo (olhar carros, abrir porta de táxis) ou em movimento (vender flores, bilhetes lotéricos).

A observação e categorização das atividades acima descritas permitiram, ainda, que fossem identificados os pares de contato social mais frequentes das crianças e qual o conteúdo destes contatos. Os adultos do sexo masculino e feminino e outras crianças, também em situação de rua, do sexo masculino foram os pares de contato mais frequentes. A forma destes contatos incluiu a conversa, o contato físico (toques, empurrões), o trabalho, o brinquedo e o cuidado (a criança observada realizava atividades de cuidados com outras crianças, normalmente menores). O conjunto dos dados de observação de Alves (1998) resultou na elaboração de um manual específico para a codificação das atividades cotidianas de crianças em situação de rua. O *Manual de Codificação de Atividades Cotidianas de Crianças em Situação de Rua - MCACCS* (Alves, Koller & Tudge, 1996; Alves e cols., 1999) deu apoio para a construção do instrumento utilizado no estudo aqui descrito. Considerando-se que os dados de observação são, geralmente, interpretados pelos pesquisadores, fez-se necessária a verificação do significado de cada comportamento ou atividade para uma amostra de crianças em situação de rua. Este procedimento de verificação auxilia na validação dos dados observacionais, na descoberta de variáveis importantes durante o processo de significação das atividades e ainda, estimula o diálogo entre pesquisador e participante. No sentido de avançar metodologicamente e teoricamente neste campo de estudos sobre as atividades cotidianas de crianças em situação de rua, este trabalho se propôs a acrescentar alguns dados relativos à pesquisa desenvolvida por Alves (1998), ouvindo o relato das crianças da amostra sobre algumas de suas atividades, representadas em desenhos, reafirmando o objetivo maior da tese como um todo, ou seja, dar voz a essas crianças na descrição e significação da sua realidade cotidiana, contribuindo para a criação da sua imagem de infância.

Capítulo II

Considerações Metodológicas

2.1 A pesquisa com crianças em ciências humanas e da saúde

Para aprofundar a discussão sobre metodologias de pesquisa com crianças em situação de rua, é necessário apresentar algumas reflexões que direcionaram a execução dessa tese. De acordo com a própria história da Psicologia e, também, da Psicologia do Desenvolvimento – comentada na introdução desse trabalho - a pesquisa com seres humanos, e em especial com crianças, reporta a períodos de intenso desenvolvimento de estratégias de mensuração de habilidades, de classificações, de generalizações e de construção de modelos interventivos pautados na otimização de resultados. Esses procedimentos, se por um lado geraram conhecimento e avanços na compreensão de alguns aspectos do ser humano, por outro criaram e perpetuaram parâmetros normativos com aspectos reducionistas e deterministas através do século XX. A infância pesquisada foi, por muito tempo, restrita ao ambiente das reminiscências adultas ou dos experimentos controlados em laboratórios e foi "criada" a partir da interpretação de resultados obtidos de adultos, sem considerar a possibilidade de uma participação ativa da criança. Muitas vezes, as técnicas e procedimentos adotados acompanhavam as restrições teóricas advindas de uma visão positivista de Ciência. Neste sentido, o controle de variáveis pré-determinava a ausência de parâmetros interacionistas nas conclusões alcançadas, além de minimizar as possibilidades do processo de desenvolvimento em si, ser valorizado e considerado um indicador, ao invés dos chamados resultados/produtos do desenvolvimento.

A complexidade que define, tanto o ser humano como, os parâmetros científicos na atualidade, exigem a revisão e a crítica dessa "infância" divulgada pela Psicologia ao longo do último século. Esse processo de transformação é resultado do diálogo entre ciências humanas e naturais, da pluralidade metodológica e científica que acompanha os avanços tecnológicos e sociais na modernidade, das discussões acerca de ética e bioética, entre outros fatores. Nesse sentido, diversos autores têm colocado a importância de que a Ciência valorize a criança como indivíduo, como autora de sua história e, portanto, como ser capaz

de descrever e explicar seu processo de desenvolvimento, sendo necessário elaborar estratégias de pesquisa condizentes com essas afirmações (Alves & Vianna, 2001; Casas, 1998; Davis, 1998; Hutz & Koller, 1999; Mauthner, 1997; Thomas & O'Kane, 1998).

Essas considerações gerais sobre a produção do conhecimento em Psicologia do Desenvolvimento, em especial com crianças, associadas à experiência de diversos pesquisadores na área da infância e juventude em situação de risco (Alves, 1998; Apteekar, 1994; Bandeira e cols., 1994; Bazon, 2001; Bemak, 1996; Koller, 1994; Lisboa, 2001; Martins, 1996; Raffaelli, Koller, Reppold, Kuschick, Krum & Bandeira, 2001; Raffaelli & Koller, 2001; Rosemberg, 1996) foram definitivas para a reflexão sobre a busca de instrumentos adequados e estratégias de aplicação que beneficiassem a construção do conhecimento sobre a vida de crianças em situação de rua nessa tese.

2.2 Elaboração/criação dos instrumentos para a coleta de dados: estudos piloto

A seguir há a descrição dos passos seguidos para a composição dos instrumentos e procedimentos de aplicação do material utilizado para a realização dessa pesquisa, enfatizando a escolha de dar voz às crianças pesquisadas como o recurso mais adequado para a compreensão de sua realidade de vida e para a colaboração que essa tese deve trazer tanto no âmbito acadêmico como das práticas sociais.

1) Entrevista Semi-Estruturada para a Coleta de Dados Bio-sócio-demográficos (Anexo A): essa entrevista foi estruturada com base em instrumento anteriormente utilizado em pesquisas do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua/CEP-RUA (Alves, 1998; Silva, Reppold, Santos, Prade, Silva, Alves & Koller, 1998) tendo como objetivo principal coletar dados significativos para identificar a situação vivida pelas crianças em situação de rua, incluindo aspectos como faixa etária, situação de escolaridade, sustento familiar (possível identificação de exploração do trabalho infantil) e locais afetivamente significativos (espaço privilegiado na rede social para intervenções).

A proposta de aplicação desse instrumento foi oral, com a orientação para o pesquisador explorar ao máximo as respostas das crianças, buscando a compreensão mais contextualizada possível de sua situação.

2) Jogo de Sentenças Incompletas sobre a Infância (Anexo B): esse instrumento foi elaborado com base em outros utilizados em pesquisas com crianças em situação de rua (Alves, 1998; Kuschick e cols., 1996; Raffaelli e cols., 2001) e dados históricos sobre situação da infância no Brasil. Foram construídas, inicialmente, vinte sentenças, que através de sua aplicação em um piloto com uma amostra de dez crianças em situação de rua, foram analisadas e reestruturadas, gerando o instrumento original para a pesquisa, que consta de doze sentenças abordando, entre outros temas, o significado da infância, direitos e deveres, possibilidades de diversão e expectativas de futuro.

Para sua aplicação, o pesquisador foi orientado para ler a sentença para a criança, que deveria respondê-la de forma imediata e sem preocupações com a forma, ou seja, tamanho da frase, concordância verbal, etc. Um primeiro estudo foi realizado utilizando esse instrumento com uma amostra de vinte crianças em situação de rua de Porto Alegre e a análise dos dados, dentro do modelo quantitativo-interpretativo, gerou o Roteiro de Codificação de Sentenças Incompletas sobre Infância (Alves, Prade, Bichinho, Santana, Araújo, Reppold, Santos, Silva, Silva & Koller, 1999).

A escolha deste instrumento justificou-se por sua fácil aplicação no ambiente da rua, apresentando-se como uma atividade lúdica e efetiva na coleta dos dados desejados.

3) Entrevista Semi-Estruturada sobre o Tempo (Anexo C): a entrevista semi-estruturada utilizada nessa etapa da pesquisa foi construída ao longo de mais de um ano de trabalho, em que foram testadas diferentes possibilidades metodológicas para acessar as informações desejadas. Entre elas desenhos de círculos que as crianças deveriam preencher com as atividades de rotina e a percepção do tempo gasto para realizar cada uma, complementação de sentenças e descrição de atividades ao longo de uma linha de tempo. Seja por questões práticas de aplicação, de análise ou mesmo de coerência teórica, essas estratégias foram abandonadas e optou-se pela estruturação de uma entrevista com questões exploratórias sobre a temática, incluindo: descrição de atividades de rotina durante dias da semana e de final de semana, critérios de percepção da passagem de tempo no ciclo vital e conhecimento de estimativas e de convenções

temporais – tempo necessário para percorrer determinada distância, ver as horas em relógio com números ordinais.

Esse instrumento foi utilizado em um estudo piloto realizado com dez crianças – procedimento que favoreceu a identificação das questões pertinentes para serem mantidas. Após a qualificação do projeto de pesquisa (Setembro/2000), por sugestão da banca, foi incluída mais uma questão – a inserção da criança na situação de rua - norteadas por questões de pertinência teórica – transição ecológica - e prática – descrição de realidade.

4) Gravuras de Atividades Cotidianas de Crianças em Situação de Rua (Anexo D): esse instrumento foi construído a partir de fotografias de crianças em atividades diversas em situação de rua, todas referendadas e categorizadas no Manual de Codificação de Atividades Cotidianas de Crianças em Situação de Rua - MCACCSR (Anexo E), resultado do trabalho de observação realizado por Alves (1998). A opção por ilustrar essas atividades abrangeu a discussão de parâmetros éticos, considerações metodológicas e de uso de imagem. Concluiu-se como mais adequado identificar e descrever através das gravuras as atividades realizadas por crianças em situação de rua e não elas próprias – o que poderia ocorrer através da fotografia, por exemplo. Preservou-se o compromisso de sigilo proposto pelo ECA e o objetivo geral do instrumento, que prevê a identificação e descrição de atividades e não de crianças em particular.

Durante a construção do instrumento, ressaltou-se a necessidade da ilustradora ter um contato direto com a realidade das crianças e o suporte teórico-metodológico norteador da pesquisa para garantir a veracidade das situações registradas nos desenhos. Foram realizadas diversas "visitas" monitoradas às ruas junto com a ilustradora e todas as gravuras foram discutidas antes de sua finalização e aprovação pelo grupo de pesquisa. O instrumento ficou composto por dez ilustrações que representam atividades de trabalho, de alimentação, de observação de contexto, de cuidado e de brinquedo no MCACCSR.

Os procedimentos de coleta foram definidos a partir de um estudo piloto realizado com dez crianças em situação de rua de Porto Alegre. Definiu-se que os desenhos

deveriam ser apresentados um a um para as crianças e que seria perguntado o que elas achavam que estava acontecendo em cada gravura, assim como o que as pessoas representadas estariam sentindo.

A criação, testagem e discussão dos instrumentos acima descritos caracterizaram-se como etapa necessária e fundamental para a efetivação desta pesquisa. Grande parte do tempo disponível durante os três primeiros anos do curso de doutorado foi dedicada a este processo de diálogo entre a literatura, a convivência diária com as questões sobre situação de risco e de rua no CEP-RUA e a produção acadêmica, fruto dos estudos piloto realizados.

2.3 Elaboração do método: composição da amostra, procedimentos de coleta e análise de dados com as crianças em situação de rua da cidade de Ribeirão Preto, SP

A cidade de Ribeirão Preto - SP, localizada a 320 quilômetros da capital do Estado, São Paulo, destacou-se, desde sua fundação – instituída como vila em 1856 e distrito em 1860 - pelo aproveitamento agropecuário de sua região. A cafeicultura dominou o cenário econômico da cidade do final do século XIX até a crise mundial de 1929 e a partir daí a região sustentou-se com a produção de milho, algodão e do comércio. A segunda metade do século XX traz o desenvolvimento para a região através do plantio da cana-de-açúcar e da implantação do Instituto do Açúcar e Alcool, da inauguração de um campus da Universidade de São Paulo - sediada na área de uma antiga fazenda de café - e do constate incentivo às atividades culturais e científicas. A cidade atende a demandas de saúde, educação média e superior, negócios e compras de diversos municípios vizinhos. As políticas públicas estabelecidas buscam alternativas para situações de promoção, implementação e manutenção dos Direitos Humanos, muitas vezes negligenciados ou mesmo violados em função das práticas de trabalho nos canaviais – a literatura científica e mesmo a infanto-juvenil apresentam as histórias dos chamados “bóias-frias” (Prado, 1987; Puntel, 1986) – da migração constante e desordenada de pessoas que vivem em situação de miséria em outras cidades e estados, o abuso, maus tratos e negligência com a infância, juventude, adultez e terceira idade, enfim, fatores psico-sócio-econômicos-culturais presentes, hoje, na maior parte das cidades brasileiras. Para o estudo aqui apresentado e

analisado é relevante descrever a situação com relação à infância e adolescência que se encontram em situação de risco.

Consta no Plano Municipal de Assistência Social (Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto - Secretaria de Cidadania e Desenvolvimento Social, 2000), assumido como norteador das práticas para infância e juventude da cidade até os dias de hoje, que as crianças e adolescentes da cidade podem usufruir serviços de saúde, educação e proteção, tanto no âmbito público, como associado a práticas beneficentes. São oitenta e sete instituições ao todo que compõem a rede de programas e serviços assistenciais do município, com o objetivo de atender a demandas de satisfação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, oferecendo espaços e técnicos para orientar as práticas de medidas sócio-educativas e protetivas indicadas no ECA. Na análise da própria prefeitura, a situação de risco psicossocial da camada jovem da cidade não difere das demais do país. Os chefes de 40% do total das famílias da cidade recebem até três salários mínimos, a procura por vagas no ensino infantil (crianças de zero a seis anos) é três vezes superior à capacidade de atendimento e a demanda por este tipo de serviço associa-se ao crescente número de mulheres que são chefes de família. No início da escolarização formal (sete anos), os recursos públicos e privados que visam a oferecer atividades preventivas e formadoras no período contrário à escola atingem 5,2% da população, sendo que são evidentes o aumento da violência e negligência contra a criança e o adolescente do município. Os programas de profissionalização, complementação de renda familiar e inserção no mercado de trabalho, entre outros, são insuficientes e, muitas vezes, ineficazes. A cidade procurou estabelecer, como alternativa para esta situação, a integração entre diferentes secretarias – Cidadania e Desenvolvimento Social, Esporte, Cultura, Educação, Saúde e Planejamento – prevendo a atuação da Rede de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (RAICA) com o objetivo de favorecer o diagnóstico das situações existentes, a otimização dos recursos disponíveis e as intervenções em diferentes níveis, com abordagem interdisciplinar. Na busca de alternativas efetivas, a Prefeitura Municipal salienta, em seus documentos, a importância de se buscar parcerias adequadas, a formação continuada, a atualização profissional dos técnicos e a composição de equipes multiprofissionais para que os programas criados e implementados alcancem seus objetivos (Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto – Secretaria de Cidadania e Desenvolvimento Social, 2000).

A composição da amostra do estudo aqui apresentado subsidia, em termos acadêmicos com caráter crítico-reflexivo, a necessidade da revisão da eficácia prevista para as políticas públicas adotadas. As dez crianças que participaram desta pesquisa encontravam-se em situação de rua, sendo oriundas de famílias que subsistem dentro do mercado de trabalho informal e contam com o auxílio advindo do trabalho infantil. Três delas participam e as demais conhecem os programas de apoio da prefeitura, mas não estão longe das ruas.

2.4 Método utilizado na realização do estudo

2.4.1 Participantes: Dez crianças em situação de rua – identificadas de acordo com os parâmetros descritos na literatura (Alves, 1998; Forster, Barros, Tannhauser & Tannhauser, 1992; Neiva-Silva, 2001) localizadas em diferentes pontos da cidade, principalmente próximas do comércio de gêneros alimentícios – feiras livres – e de instituições de atendimento a crianças em fase pré-escolar – creches responsáveis pelo repasse de recursos para famílias de baixa renda. A Tabela 1 apresenta a caracterização por sexo, idade e escolaridade da amostra, com a identificação de cada criança por letras.

Tabela 1. Identificação da Amostra por Letra, Sexo, Idade e Escolaridade ($N = 10$)

ID*	Sexo	Idade	Escolaridade
S	Feminino	8anos	1 série
T	Feminino	8anos	2 série
C	Feminino	9anos	2 série
B	Feminino	9anos	3 série
L	Feminino	11anos	4 série
MV	Masculin	8anos	2 série
	o		
TG	Masculin	10anos	Parou na 3
	o		série
EV	Masculin	10anos	3 série
	o		
ED	Masculin	11anos	2 série
	o		
MC	Masculin	11anos	5 série
	o		

* ID – Letra de identificação

2.4.2 Instrumentos

Entrevista semi-estruturada para a coleta de dados bio-sócio-demográficos (sexo, idade, experiência escolar, experiência com o trabalho, local de moradia, com quem mora, local preferido para lazer, entre outros) (Anexo A) e o Jogo de Sentenças Incompletas sobre a Infância (Alves, Silva, Reppold, Santos, Bichinho, Prade, Silva & Koller, 1998) (Anexo B), Entrevista Semi-Estruturada sobre o Tempo, abordando assuntos associados à organização social e emocional do tempo, incluindo aspectos físicos-espaciais, cronobiológicos, cotidianos e emocionais (Anexo C) e as Gravuras de Atividades Cotidianas de Crianças em Situação de Rua (Koehler, Alves, Prade & Koller, 2000) (Anexo D). Todos os instrumentos foram aplicados oralmente pelos pesquisadores, gravados com a permissão das crianças e os dados foram transcritos literalmente para análise.

2.4.3. Procedimentos

2.4.3.1 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados utilizados obedeceram aos refinamentos metodológicos propostos em estudos com crianças em situação de rua realizados pelo CEP-RUA, desde 1996 (Alves, 1998; Alves, Koller, Silva, Reppold, Santos, Bichinho, Prade, Silva & Tudge, 1999; Reppold e cols., 1996a e 1996b). Esses foram coletados por uma dupla de pesquisadores, facilitando a segurança das crianças e dos próprios pesquisadores na situação de rua, viabilizando, também, uma coleta de dados mais contextualizada, uma vez que um pesquisador pode dedicar sua atenção integral à criança enquanto o outro pode observar reações ambientais e individuais com mais liberdade. A identificação e abordagem da criança foram feitas de acordo com suas características externas como descrito na literatura (Alves, 1998; Forster, Barros, Tannhauser & Tannhauser, 1992; Neiva-Silva, 2001) - vestimenta, aparência de abandono, ausência de adulto cuidador imediatamente identificável e com a situação imediata vivida por ela - evitando-se a abordagem de crianças que estivessem trabalhando naquele momento ou engajadas em outras atividades significativas. Após a identificação da criança, ela foi abordada e convidada para participar da pesquisa, escolhendo-se um local agradável (sombra) e mais tranquilo para que a criança pudesse ficar à vontade para responder aos instrumentos e concentrar com mais facilidade sua atenção na tarefa. O horário de coleta abrangeu períodos da manhã - após as dez horas - e da tarde - entre quinze e dezessete horas - identificados como aqueles em que as crianças

encontram-se com maior frequência nas ruas. Foi pedida a anuência das crianças para que suas respostas fossem gravadas, objetivando facilitar a manutenção da atenção do pesquisador na interação com a criança e a análise mais fiel dos dados. O primeiro instrumento aplicado foi a Entrevista Semi-Estruturada para a Coleta de Dados Bio-sócio-demográficos (Anexo A), sendo os instrumentos seguintes apresentados de forma a facilitar a permanência e atenção da criança na tarefa.

2.4.3.1 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram transcritos literalmente e sua análise envolveu uma metodologia de interpretação baseada na metodologia *quantitativa-interpretativa* desenvolvida por Biasoli-Alves (Alves, 1998; Biasoli-Alves, 1988, 1998). Dentro dessa metodologia são adotados os seguintes passos:

- 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. 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, em estudos piloto.
- b) *Categorização*: momento no qual, através de um estudo minucioso de cada comportamento ou fala dos participantes, criam-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).

Para a análise realizada nessa tese, optou-se por seguir os passos proposta por Biasoli-Alves (1988, 1998) no momento de *Investigação*. Contudo, na busca de valorizar as respostas e expressões das crianças e devido ao tamanho restrito da amostra, optou-se por, no corpo do texto, apresentar as falas com opiniões, expectativas e descrições das crianças. Ressaltaram-se suas verbalizações como instrumento de detalhamento e análise da

realidade em que vivem. Esta proposta metodológica, inicialmente discutida durante a realização da qualificação do projeto, foi denominada como qualitativa-descritiva e encontra subsídios teórico-metodológicos em trabalhos de autores como Silva (1998) e Hayes (1997).

Capítulo III

Resultados e Análise Qualitativa

3.1 A infância

Os resultados obtidos através da aplicação dos quatro instrumentos permitiram a identificação de especificidades sócio-demográficas, de parâmetros vivenciais e expectativas que direcionam a expressão de opiniões sobre a infância, incluindo a temática do tempo e das atividades cotidianas na situação de rua. Este capítulo apresenta sua descrição sistemática e uma análise qualitativa, orientadores para a discussão embasada na Teoria dos Sistemas Ecológicos.

3.1.1 Os dados bio-sócio-demográficos

Com relação aos dados obtidos na entrevista bio-sócio-demográfica, o grupo apresenta crianças com faixa etária média entre nove (meninas) e dez anos (meninos), sendo oito estudantes das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental – uma na primeira série, três na segunda, três na terceira e uma na quarta. Uma criança cursava a quinta série e apenas uma abandonou a escola ao final da terceira série. Das dez crianças pesquisadas, seis se encontravam em defasagem série/idade.

Na investigação sobre a prática de atividades que visem à obtenção de dinheiro e/ou subsistência imediata – alimentação – verificou-se que nove das dez crianças da amostra relataram realizar alguma atividade deste tipo, caracterizadas pelos pesquisadores e pelas próprias crianças como sendo de trabalho. As descrições incluem: a) os afazeres domésticos – todas as meninas auxiliam na limpeza da casa e no preparo de comida; b) a mendicância – seis crianças pedem comida e/ou dinheiro nas ruas e, c) o auxílio em construções, em hortas e jardins, realizados por três crianças. O uso do dinheiro ganho é imediato na compra de alimentos, roupas, brinquedos e também há a entrega para ajudar na subsistência da família. No caso das meninas, as atividades de trabalho doméstico e as de fins lucrativos coexistem. Os meninos encontram-se fora do auxílio às tarefas de casa.

É relevante apresentar e enfatizar que toda o grupo tem moradia fixa – casas/barracos em favelas ou bairros pobres da cidade onde residem com a família nuclear -

ao menos um genitor presente e irmãos - sendo que duas crianças relataram também a presença de avós e tios na mesma casa. Oito crianças têm ao menos um adulto trabalhador em casa, sendo que no caso de duas delas existem pelo menos dois adultos indicados como responsáveis pelo sustento da casa – todos no mercado informal (faxineiras, pedreiros, camelôs). No caso das crianças que não têm genitores que trabalhem fora, os responsáveis pelo sustento da casa são as próprias crianças e os irmãos mais velhos.

Com relação à alimentação – local onde as crianças indicam comer – todas as crianças disseram comer somente em casa, mas durante a observação anterior ou posterior à abordagem para a participação na pesquisa, a maioria delas estava pedindo algo para comer aos transeuntes ou mesmo pedindo dinheiro e investindo-o em alimentação.

Quando questionadas sobre o local de preferência para estar e o porquê dessa preferência, a lista de locais é grande – parques de diversões e praças (quatro crianças), escola (uma criança), em casa (família nuclear ou extensa) – quatro crianças e no núcleo da prefeitura (uma criança). As justificativas dadas para estas escolhas são as oportunidades de diversão, brincadeira, companhia e proteção nestes locais, tidos como tipicamente do universo infantil.

De uma maneira geral, os dados aqui descritos corroboram com os apresentados na literatura sobre o cotidiano destas crianças (Alves, 1998, etc). Elas vivenciam diariamente riscos psicossociais, incluindo as condições precárias de moradia, os adultos cuidadores que estimulam sua inserção no trabalho para complementar a renda familiar, o cuidado da casa e de crianças menores, a frequência escolar prejudicada e o contato com meios de comunicação em horários nos quais não existem programas específicos para crianças. Também em acordo com a literatura, aparecem preservados os desejos de diversão, brincadeiras, companhia de outras crianças e necessidade de proteção (Alves, 1998, etc).

Especificamente quanto à formalização do conhecimento, a escola, apesar de fazer parte do seu cotidiano destas crianças, geralmente não apresenta a qualidade necessária para ser considerada como um fator de proteção para o desenvolvimento da população que atende. A produção do fracasso escolar, representada pelas dificuldades de manutenção da frequência das crianças, a defasagem série/idade, o semi-analfabetismo, a comprovada desarticulação curricular e as práticas pedagógicas tradicionais ou tecnicistas reflete-se nos dados aqui apresentados.

Também, a situação da infância no Brasil com relação à prática de atividades de trabalho é polêmica. Não há como se negar o potencial socializador de algumas tarefas como o cuidado com a casa, com os irmãos e consigo mesmo. Contudo, há a necessidade de estabelecer-se estas práticas como orientadoras da sócio-educação e não da manutenção de um círculo de pobreza e marginalidade que cerca a vida destas crianças e suas famílias. O abuso destas estratégias de subsistência gera os fenômenos da evasão escolar, da exposição excessiva aos riscos da permanência nas ruas e da conseqüente exclusão social, cotidianamente reforçados na vida destas crianças.

Quanto às questões de moradia, os dados apresentados sustentam as estatísticas brasileiras sobre as condições sub-humanas em que vive grande parte da população brasileira, cuja satisfação de necessidades básicas, asseguradas pela legislação em vigor, estão muito distantes de serem cumpridas. A má administração do dinheiro público, as disputas político-partidárias, os sistemas estruturados de corrupção no país e a falta do exercício da cidadania no cotidiano de muitos brasileiros são, entre outros, fatores que explicam e justificam esta situação. É relevante a descrição de que, na amostra estudada, todas as crianças têm casa e ao menos um cuidador presente. Contudo, esta situação não as mantém afastadas dos riscos e conseqüências da exposição à miséria econômica e afetiva.

Com relação à alimentação, sabe-se que as possibilidades de obtenção de uma dieta rica e saudável na vida destas crianças são restritas. Muitas vezes, as refeições em casa são esparsas e pobres em nutrientes. As ruas oferecem oportunidades de satisfação da necessidade dos alimentos, assim como o acesso àqueles que são objetos de desejo, como batatas fritas, sorvetes, frutas e outros. No caso das crianças contatadas próximas às feiras livres da cidade pode-se hipotetizar que, nos dias de trabalho de recolhimento de alimentos, haja uma maior fartura de nutrientes e sabores presentes nas refeições.

3.1.2 As sentenças incompletas

Nas respostas às sentenças incompletas, relatadas a seguir, buscou-se verificar em seu conteúdo a relação entre a vivência cotidiana dessas crianças e as crenças e valores difundidos sobre a infância na atualidade. Percebeu-se que, muitas vezes, esta relação

aparece na ausência de condições da amostra de ter as experiências que relatam como as “*mais adequadas*”. Os dados serão apresentados com exemplos das falas das crianças, que puderam ser identificadas como pertencendo a dois grupos de respostas: a) descritivas, quando a criança opina ou define algo em função de uma atividade, um comportamento e b) avaliativas, quando a criança faz uso de sentimentos e/ou julgamentos para responder à sentença.

3.1.3 Sentenças temáticas: Opiniões sobre infância, direitos e deveres da criança, lugar preferido e aspectos importantes

Em termos operacionais, as sentenças de um a cinco pedem que a criança opine sobre os temas da definição de infância, direitos e deveres, lugar e coisas importantes para a criança.

Na primeira sentença “*Prá mim ser criança é...*” sete crianças utilizaram-se de sentimentos e avaliações pessoais positivos para definir a infância, como por exemplo: “Legal” (T, 8 anos), “Divertido” (L, 11 anos), “Bom” (C, 9 anos). As três crianças que responderam de forma descritiva associaram a infância a atividades como “Brincar, trabalhar, ajudar, estudar” (B, 9 anos) ou a comportamentos socialmente aceitos como “Ser educado” (TG, 10 anos).

As justificativas para essas respostas – requeridas através da pergunta “*Por quê?*” – foram apresentadas por seis das dez crianças. As respostas descritivas foram justificadas pela sua própria função, ou seja, as atividades têm um fim em si mesmas para definir a infância e as avaliativas mostram esta como uma fase de oposição à idade adulta – “Ser criança é legal porque não precisa fazer trabalho de gente grande” (T, 8 anos) – ou de oportunidade de diversão – “Pode brincar” (L, 11 anos), “Fica brincando” (EV, 10 anos).

A segunda sentença “*Eu acho que a criança deve...*” foi respondida de forma descritiva por nove crianças e suas justificativas sugerem que os deveres infantis – “Brincar” (B, 9 anos), “Estudar” (MV, 8 anos), “Ajudar” (S, 8 anos), “Se comportar” (MC, 11 anos) “Respeitar as mães” (L, 11 anos), “Ficar em casa” (C, 9 anos) – são um caminho de proteção e sucesso – “Prá ser alguém na vida” (T, 8 anos), “Prá não ficar na rua, que é perigoso” (C, 9 anos), “Prá ter comida em casa, comprar material” (S, 8 anos). Uma criança respondeu “Bom e ruim” (TG, 10 anos) e não justificou sua afirmação.

As respostas da terceira sentença “*Eu acho que a criança não deve...*” mostram que as crianças consideram como inadequado qualquer comportamento que possa gerar riscos de discórdia – a criança não deve “Brigar” (T, 8 anos; S, 8 anos), “Desrespeitar as mães” (L, 11 anos), “Falar palavrão, fazer besteira, xingar a mãe” (B, 9 anos), “Desrespeitar os mais velhos” (EV, 10 anos). As crianças que justificaram suas respostas assinalam a importância de permanecerem protegidas – “Prá mãe não ficar brava e bater” (L, 11 anos), “Prá não se machucar” (S, 8 anos), “É falta de educação” (EV, 10anos) “É feio” (B, 9 anos; C, 9 anos).

A quarta sentença “*Eu acho que o lugar da criança é...*” traz respostas de locais fechados, em sua maioria. Sete crianças relataram que o lugar da criança é na escola, justificando que esse é o local que traz aprendizagem e viabiliza o trabalho futuro – “Na escola, prá aprender” (EV, 10 anos), “Na escola, prá aprender e arrumar trabalho” (B, 9 anos), “Na escola, prá aprender a ler e escrever” (TG, 10 anos). Uma criança relatou que o lugar da criança é em casa e na escola, justificando esses locais como opostos da situação de rua – “Em casa e na escola, prá não ficar na rua” (L, 11 anos). Outra criança disse ser a casa o local da infância, mas não se justificou. Houve uma resposta avaliativa, afirmando que o lugar da criança era “Bonito” (C, 9 anos), por ser colorido e com brinquedos.

Das sete respostas à quinta sentença “*Para mim é importante que a criança...*” cinco são descritivas, relatando atividades tipicamente do mundo infantil e da sua realidade cotidiana – “Aprenda de tudo” (T, 8 anos), “Ler” (TG, 10 anos), “Ajude a mãe” (S, 8 anos), “Brincar, jogar bola” (EV, 10 anos). Uma criança considerou importante “fazer a mãe feliz” (L, 11 anos) e outra respondeu “Que ela não faça nada” (ED, 11 anos). Três crianças deixaram de responder à sentença.

Nos dados apresentados neste primeiro bloco de sentenças ressaltam a estreita vinculação entre a definição da infância e o desejo de poder vivenciar plenamente esta fase, ressaltando que as atividades pertinentes ao cotidiano da situação de rua não privilegiam este movimento de integração entre o que é previsto para esta fase do desenvolvimento e o seu processo de vivência. As respostas das crianças contêm informações sobre sua percepção da ligação entre cumprir os deveres e estar protegido, tanto em termos do desenvolvimento futuro, como da manutenção da segurança no presente, mostrando a atenção das crianças para as situações que podem intensificar os riscos que vivenciam.

A definição da infância por atividades como brincar e estudar, às possibilidades de proteção através do cumprimento de alguns deveres de criança e à localização destas demandas em espaços como a casa e a escola, sempre em oposição à situação de risco que a rua representa mostra a necessidade de vivências protetivas para estas crianças.

3.1.4 Sentenças temáticas: Experiências que definem a infância, gosto e diversão, sentimento infantil

As sentenças de seis a nove requerem que a criança relate suas experiências quanto aos temas: justificativa para ser criança, o que gosta, quando se diverte e quando sente-se criança.

A sexta sentença “*Eu sou criança porque...*” apresenta duas respostas avaliativas – “Eu gosto” (L, 11 anos; MC, 11 anos) – e cinco descritivas – “Prá ser um bom trabalhador” (TG, 10 anos), “Prá trabalhar” (ED, 11 anos), “Poder brincar” (T, 8 anos), “Porque ainda não cresci” (EV, 10 anos), “Prá viver” (C, 9 anos). Nessa sentença três crianças disseram não saber responde-la.

A sétima sentença “*Eu gosto muito de...*” apresenta respostas direcionadas, mais uma vez, para o que pode ser considerado como tipicamente infantil. Cinco crianças relataram gostar de brincar, duas de passear e ir a parques e outras duas “brincaram” com o pesquisador, respondendo diretamente “você!”.

Na oitava sentença “*Eu me divirto quando...*” as respostas são similares às da sentença anterior – “Brinco com meus irmãos” (B, 9 anos), “Estou com meus irmãos” (S, 8 anos) “No parquinho” (TG, 10 anos), “Quando alguém cai, é engraçado” (T, 8 anos), “Quando meu irmão faz graça” (L, 11 anos), sendo que neste caso fica especificado que a diversão inclui não só a atividade tipicamente infantil como a presença de companhia.

A nona sentença “*Eu me sinto criança quando...*” apresenta sete respostas descritivas – “Choro” (T, 8 anos) “Sou feliz” (L, 11 anos), “Fico triste” (TG, 10 anos), “Corro, brinco com os amigos” (EV, 10 anos), “Pareço um nenenzinho” (B, 9 anos) – duas avaliativas – “Sou feliz” (L, 11 anos), “Eu gosto” (MC, 11 anos) – sendo que as crianças não justificam suas opiniões.

Pode-se perceber que este módulo de sentenças foi respondido de forma mais restrita pelas crianças, com frases curtas e com menor frequência de avaliações, mas o

conteúdo apresentado mantém os parâmetros de atividades tipicamente infantis, possibilidades de proteção e projeções futuras de trabalho.

3.1.5 Sentenças temáticas: O que os outros pensam e as expectativas para o futuro

As sentenças dez e onze exigem da criança o exercício de relatar como os outros a percebem e sua projeção para o futuro.

A décima sentença “*Os outros pensam que eu...*” foi respondida por cinco crianças através da descrição de comportamentos e características pejorativas – “Fumo” (TG, 10 anos), “Sou fofoqueira, chata, feia” (B, 9 anos), “Sou panaca” (M, 11 anos), “Sou mal educada” (T, 8 anos). Duas crianças disseram não saber a resposta, duas não responderam e apenas uma relatou algo possível de ser considerado positivo – “Sou brincalhão” (EV, 10 anos).

Quanto à projeção para o futuro, apresentada na décima primeira sentença “*Se eu fosse adulto eu...*”, a maioria das crianças – nove – respondeu que trabalharia. Uma criança relatou desejar comprar um carro. As profissões desejadas abrangeram medicina, corpo de bombeiros, construção, educação e estética. Três crianças não relataram com o que gostariam de trabalhar e uma delas disse poder fazer qualquer coisa.

A exploração informal das respostas à décima sentença revelou que as características citadas são cotidianamente mencionadas pelos adultos cuidadores, incluindo os responsáveis e os professores. Este dado mostra o exercício do cuidado sendo negligenciado e até mesmo invertido pelos adultos, que transformam em agressão e expressão de desafeto as interações com as crianças.

Nas expectativas futuras, o trabalho é considerado como o caminho da permanência da existência/subsistência e a possibilidade de melhoria das condições de vida. É relevante perceber que as crianças citam atividades que incluem a formação acadêmica e especializada, mostrando a possibilidade de obter, através do estudo, o emprego desejado.

3.1.6 Sentença temática: O que é necessário para ser feliz

A última sentença volta a apresentar uma temática geral sobre a qual a criança deve opinar. A sentença “*Para uma criança ser feliz precisa...*” apresenta respostas relacionadas ao cumprimento daquilo que a amostra relata como sendo os deveres das crianças – “Ir prá

escola” (MV, 8 anos), “Brincar” (C, 8 anos), “Brincar dentro de casa” (B, 9 anos), “Saber ler” (TG, 10 anos). Duas crianças salientaram a necessidade da presença de cuidadores para que a felicidade seja possível – “Precisa alguém ajudar” (EV, 10 anos), “Precisa de carinho” (MC, 11 anos) – e duas relataram um direito fundamental – “Saúde” (T, 8 anos; L, 11 anos).

No geral, estas respostas completam o ciclo proposto pelo instrumento, sendo possível identificar a importância do que é considerado como tipicamente infantil, tanto nas atividades, como no comprometimento que os cuidadores imediatos (responsáveis) e distantes (organizadores e executores de políticas públicas) devem ter com seu desenvolvimento.

Os dados obtidos com a complementação das sentenças mostram a relação dinâmica entre as demandas típicas da infância e a realidade risco, que valoriza o trabalho e a escolarização como possibilidades de melhorias futuras. Por outro lado, é a mesma realidade de risco, somada às dificuldades de aplicação adequada de políticas públicas, que afasta estas crianças do exercício de seu potencial de desenvolvimento saudável.

3.2 O tempo

Buscou-se, através da entrevista semi-estruturada sobre o tempo dados para a discussão da organização emocional e social dessas crianças no cotidiano, investigando-se parâmetros de sua rotina, sua percepção e atividades do passado e futuro recentes, seus contatos sociais e suas expectativas, entre outros aspectos.

3.2.1 As descrições de rotina

A primeira questão, relacionada à descrição das atividades durante os dias da semana, traz, através do relato das crianças, experiências de escolarização, brincar e trabalho, sendo que as duas últimas foram mais frequentemente relatadas – toda a amostra citou realizar estas atividades – fato que pode ser justificado pela coleta ter sido realizada no período de férias. Todas as crianças relataram sua rotina listando as atividades cronologicamente, sem determinar o tempo gasto em cada uma, como nos exemplos descritos abaixo.

“Eu acordo, arrumo a cama, limpo o quarto, fico brincando, depois almoço, escovo os dentes, e brinco de novo. Tomo banho, assisto filme e durmo” (ED, 11 anos).

“Escovo os dentes, esquento comida, limpo a casa, 12hs vou prá escola. Chego, assisto novela e durmo” (T, 8 anos).

“Espero o home me chamá pra trabaiá, se não me chamar fico na rua (...). Se trabalho, capino mato, gasto o dinheiro e vou pra casa, assisto TV” (TG, 10 anos).

“Molho o cabelo, escovo os dentes, tomo café da manhã, limpo a casa, brinco com meus irmãos, janto e durmo” (S, 8 anos).

Na contagem geral das respostas para esta primeira questão, das dez crianças da amostra, metade diz assistir TV diariamente, principalmente novelas e filmes à noite. Estes dados iniciais mostram que o cotidiano das crianças exige dedicação para várias atividades de caráter formativo no trabalho, cuidados pessoais e diversão.

Na rotina no final de semana, requerida na segunda questão, existe mais tempo dedicado às brincadeiras, à visita a parentes, e à frequência a atividades propostas por grupos religiosos, que desenvolvem trabalhos assistenciais na comunidade – coral, curso de bordado, cultos – “Eu fico brincando de joga bolinha e solta pipa” (TG, 10 anos), “Fico dentro de casa, aí vou pra escolinha” (L, 11 anos), “Sábado eu fico aqui, levanto e brinco. Domingo eu vou pra igreja, aí venho e durmo” (ED, 11 anos), “Brinco, levo meus irmãos no parquinho” (S, 8 anos), “Fico brincando, vou na casa da minha tia” (EV, 10 anos).

Na comparação entre o número de atividades citadas nas respostas da primeira e segunda perguntas, para os dias da semana, as crianças enumeram mais atividades e mostram sua cronologia. Já na segunda questão, além do número de atividades citadas ser menor, elas não são relatadas, necessariamente, dentro da cronologia. É possível inferir que as atividades da semana, por estarem estruturadas e serem repetidas com frequência, são facilmente colocadas em ordem cronológica, enquanto que nos finais de semana sobressai o lazer, possivelmente menos estruturado e eleito como representativo do significado deste período da semana.

3.2.2 A convenção temporal que identifica a semana

A terceira questão da entrevista aborda o conhecimento da convenção utilizada para caracterizar e organizar a semana: quantos dias a compõem e quais são eles. Sete crianças responderam citando um a um os dias e somando-os – de segunda a domingo, totalizando sete dias. Três crianças realizaram a tarefa com a ajuda dos pesquisadores que iniciavam contando nos dedos, nomeando o dia da realização da pesquisa e uma criança não soube responder, mesmo com o auxílio dos pesquisadores.

As respostas dadas pela amostra mostram o conhecimento da maioria sobre a convenção utilizada para organizar o tempo durante a semana. Contudo, é relevante ressaltar que mesmo freqüentando a escola, três crianças contaram com a ajuda dos pesquisadores para responder e uma não conseguiu cumprir a tarefa.

3.2.3 Passado e futuro recentes: Atividades realizadas e planejadas

As questões quatro e cinco investigavam a memória imediata – “*Tu lembras o que fizestes ontem?*” – e o planejamento futuro imediato – “*Tu sabes o que tu vais fazer amanhã?*”. Quanto ao passado, nove descreveram ao menos uma atividade realizada e apenas uma criança disse não se lembrar de nada.

Nas respostas relativas ao futuro imediato, todas as crianças relatam, principalmente, as atividades de brinquedo e visitas a parentes, o que pode ser justificado pela freqüência de entrevistas realizadas próximo aos finais de semana. Na maioria das respostas, não foi descrita seqüência de atividades – “Vou brincar de novo” (ED, 11 anos), “Fazer o serviço da casa e brincar” (L, 11 anos), “Brincar de bola” (TG, 10 anos) – somente duas crianças ordenaram no tempo o que fariam – “Vou tomar café, arrumar a casa, de dia eu pego e brinco com meus irmãos, depois vou descansar, como, assisto TV e vou dormir” (S, 8 anos), “Vou me molhar no chuveiro, vou lá no ensaio, depois na casa da minha tia, na casa da minha avó, da minha outra avó, vou na favela interia” (B, 9 anos).

Nas respostas sobre o passado imediato não foram identificadas seqüências executadas, sendo que isso gera a hipótese das crianças elegeram as atividades citadas, como representativas do dia. De uma maneira geral, percebe-se a ausência de organização e planejamento das atividades, aspecto relevante quando se pensa nas dimensões temporais como organizadoras afetivas e sociais, principalmente em seu caráter imediato, uma vez que os questionamentos não envolviam espaços de tempo muito distantes.

3.2.4 Perspectivas para o futuro

O futuro distante foi investigado na sexta questão. As crianças relataram suas perspectivas, vinculando-as principalmente ao trabalho, à construção de uma família e à escolarização como garantia de melhores oportunidades – “Vou casar, ter filhos, trabalhar na cidade, numa loja bem grande...” (B, 9 anos), “Vou estudar bastante pra ser inteligente e ter um trabalho melhor” (MV, 8 anos), “Quero arrumá um serviço prá pôr a mão na massa, ganhá dinheiro pra sustentar minha família” (TG, 10 anos).

As respostas mostram um modelo de vida adulta vinculado a parâmetros difundidos e perpetuados entre pessoas com nível sócio-econômico médio e alto, estando acessível enquanto perspectiva para estas crianças. É relevante mostrar que a realização destas expectativas encontra-se vinculada com o combate à marginalização e exclusão destas crianças dos sistemas produtivos e inclusivos da sociedade.

3.2.5 A passagem do tempo na vida dos seres humanos

Nas questões sete e oito, as crianças deveriam responder sobre seu conhecimento de pessoas velhas e novas e o que determinava essa percepção. Parte delas recorreu aos contatos familiares – seis crianças disseram que as pessoas mais velhas que conhecem são os avós, com idades entre 49 e 70 anos. As pessoas mais velhas são identificadas por características físicas – “A Dona Tereza, porque ela tem a cara toda enrugada” (MC, 11 anos), “Meu avô, porque ele é pequeno e tem a barba branca” (MV, 8 anos), “Minha avó, por causa do cabelo branco” (L, 11 anos) – ou por questões vinculadas à produtividade e saúde na idade adulta – “Minha avó, porque já foi a época dela de trabalhar, de fazer alguma coisa da vida” (TG, 10 anos), “Meu avô e minha avó, porque já não conseguem andar direito” (S, 8 anos).

Quatro crianças identificaram irmãos ou primos como as pessoas mais novas que conhecem, mantendo os contatos sociais próximos como parâmetros. Esta identificação passa, também, pelas características físicas e incluem a contagem de tempo – “O Daniel, ele tem nove meses, é pequeno” (L, 11 anos), “Meu primo, porque ele ainda não tem um ano” (EV, 10 anos). As crianças utilizam-se como referencial, assinalando que aqueles que

nascerem depois delas são necessariamente mais novos, mesmo que em termos de faixa etária, não existam grandes diferenças.

A análise dos parâmetros utilizados pelas crianças para delimitar o novo e o velho mostra a participação da diversidade dos contatos sociais neste âmbito. As pessoas próximas são reconhecidas e citadas, apresentando a importância destes contatos na socialização das crianças, incluindo o exercício das habilidades cognitivas.

3.2.6 A passagem do tempo na arquitetura

A nona questão requeria a estimativa sobre a passagem do tempo envolvendo aspectos de arquitetura – foi pedido que as crianças identificassem como novo ou velho um teatro do centro de Ribeirão Preto construído no final do século XIX, reformado e conservado. Os resultados mostram crianças que classificam o prédio em função da presença ou ausência de estragos visíveis, de sujeira – “Novo, porque era velho, aí pintaram e ele ficou novo” (EV, 10 anos), “Novo, porque tá limpinho, bem pintado” (MC, 11 anos), “Velho, porque é sujo” (L, 11 anos), “Novo, porque tá tão bonitinho” (T, 8 anos)- e outras que se fixam no estilo do prédio – “Velho, ele ta aí desde a época dos 1000” (TG, 10 anos), “Velho, porque ele já foi feito há muito tempo” (MV, 8 anos).

As respostas das crianças para esta questão mostram a percepção de aspectos do cotidiano da conservação dos prédios como fundamentais para sua manutenção. Novo e velho não estão necessariamente vinculados à passagem do tempo e sim, às possibilidades de estrago e de restauração. O estilo da construção demarca a época de construção, mas sua conservação depende da manutenção.

3.2.7 Tempo, distância e possibilidades de reversibilidade

A relação distância/velocidade/tempo, avaliada na décima questão, propõe que a criança estime o tempo gasto para percorrer uma distância de aproximadamente 100 metros, ida e depois o reverso. Quatro crianças estimaram um tempo muito acima do necessário – “Dez horas, não, sete horas, eu tava aqui, vou lá, volto, não fico cansada” (C, 9 anos), “Quinze minutos pra ir, dez pra voltar” (ED, 11 anos) – quatro estimaram tempos diferentes para ir e voltar – entre quatro e cinco minutos – e somente duas crianças

relataram percorrer a distância, tanto na ida como na volta, gastando o mesmo tempo, em torno de um minuto.

Esta questão, elaborada para colher informações sobre a possibilidade das crianças demonstrarem suas percepções sobre a relação distância/velocidade/tempo, características de serem aprimoradas durante a socialização e escolarização formal, mostra a dificuldade das crianças em acionar diretamente estes recursos nas suas respostas. As medidas de tempo estão estimadas muito diferentemente do real. A reversibilidade aparece somente em duas respostas.

3.2.8 A passagem do tempo na realização de atividades prazerosas e maçantes

As questões onze e doze são relacionadas à percepção da passagem do tempo durante a realização de atividades prazerosas ou maçantes, inquiridas com o objetivo de identificar diferenças emocionais nos ritmos temporais. As atividades citadas como as preferidas pelas crianças são: brincar (seis crianças), ajudar em casa (uma criança), estudar (uma criança) e passear (duas crianças). Do total da amostra, seis crianças relataram perceber que o tempo passa devagar, quando estão nas atividades preferidas e quatro dizem perceber que ele passa depressa. As atividades que as crianças citam não gostar de fazer são: cuidar dos afazeres de casa e/ou trabalhar (seis crianças), brincar com algo ou alguém ou ir a lugar que não gostam (três crianças) e roubar (uma criança). Como no caso das atividades preferidas, a percepção do tempo é variada – três crianças relatam que o tempo passa depressa e sete dizem perceber que o tempo passa devagar.

A ausência de um padrão geral de respostas e o número reduzido de crianças da amostra gera a hipótese de que as elas podem estar relatando não só como percebem a passagem do tempo e sim, em alguns casos, como gostariam que ele passasse – “Não gosto de lavar louça e limpar o quarto. Passa depressa pra acabar logo” (B, 9 anos), “Gosto de ir no parquinho e no Shopping. O tempo passa devagar pra passear bastante” (B, 9 anos).

3.2.9 A ida para a rua

A décima terceira questão é relativa à ida para a rua. Seis crianças, descrevendo sua inserção na situação de rua, referiram-se à demanda de pessoas da família e à necessidade de auxiliar nas atividades de trabalho na rua. Uma criança relatou ter saído para trabalhar

com um homem que não era da família, mas teve o consentimento dos pais. Três crianças não responderam como e com quem foram as primeiras vezes.

Estas respostas corroboram com a definição do fenômeno de crianças em situação de rua, assim como assinala as características dos cuidadores vinculadas com a necessidade do uso da mão de obra infantil em diferentes instâncias.

3.2.10 O tempo marcado no relógio

A última questão da entrevista retoma a temática das convenções utilizadas na mensuração do tempo. Pedia-se que as crianças olhassem a representação gráfica de dois relógios, com números ordinais, e dissessem que horas estavam marcadas em cada um. Uma criança soube ver as horas corretamente. Cinco crianças leram os números indicados pelos ponteiros e três disseram não saber ver as horas de forma alguma.

A aprendizagem das convenções para a mensuração do tempo através das horas faz parte do Ensino Fundamental – primeira a quarta séries – e as respostas das crianças indicam uma grande defasagem nesta aprendizagem.

De maneira geral, as investigações conduzidas sobre diferentes aspectos da temporalidade na vida destas crianças mostram as dificuldades em lidar com convenções formais, normalmente exercitadas durante a socialização e escolarização, delimitando a importância do adulto cuidador nos diferentes contextos. A existência interligada de atividades de brincar e trabalho e a grande circulação em diversos espaços, incluindo instituições com programas assistenciais e casas de familiares e amigos são subsídios para a compreensão da vivência temporal destas crianças e potenciais na melhoria de sua organização social e emocional.

3.3 As atividades cotidianas

Na apresentação das gravuras, as crianças relataram suas opiniões sobre o que estava acontecendo em cada uma e como as pessoas representadas estariam se sentindo e por quê. Os resultados obtidos para cada gravura serão referenciados de acordo com o Manual de Codificação de Atividades Cotidianas de Crianças em Situação de Rua – MCACCSR (Alves, 1998; Alves, Koller & Tudge, 1996) comentando-se os dados um a um.

3.3.1 O menino e a alimentação

A primeira gravura analisada representa um menino saindo de uma banca de alimentação tendo um prato de comida nas mãos e expressão neutra. Existem três adultos presentes – dois homens dentro da banca e um fora, desenhado de costas, com uma mão no bolso traseiro da calça. De acordo com o MCACCSR a criança estaria envolvida em uma atividade de alimentação.

Das dez crianças da amostra, sete identificaram a situação de alimentação, sendo que quatro citaram apenas a criança em sua descrição e três incluíram ao menos um adulto participando da cena descrita. Nestas primeiras sete respostas, quatro crianças descreveram a cena utilizando-se de elementos do passado ou futuro que não estavam representados na gravura – “O menino foi comprá comida pra ele e o outro tá comprando alguma coisa” (L, 11 anos), “O menino pegou um negócio para comer e o homem foi no médico pedir a receita dele” (T, 8 anos), “O menino tá levando o prato pra comer” (ED, 11 anos), “Um menino pegando comida prá comer” (MC, 8 anos). As três restantes centralizaram suas descrições no presente – “O moleque tá pegando a comida e saindo” (EV, 10 anos), “O moço tá pegando a comida” (B, 9 anos), “Um homem com um prato” (C, 9 anos). É importante mostrar que nas duas últimas respostas apresentadas não há a identificação de uma criança e sim, possivelmente, um adolescente e um adulto. Uma criança, no seu relato, identificou a situação como sendo de mendicância – “O menino tá pedindo comida” (TG, 10anos) – e outra nomeou o espaço em que a cena ocorria, sem identificar ou descrever personagens – “É a FEBEM” (MC, 11anos)- Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor.

Quanto aos sentimentos identificados nesta gravura e relatados pelas crianças, as respostas estiveram, em sua maioria (oito) focalizadas na criança sendo que quatro opinaram que ela estava se sentindo bem, mesmo que não completamente – “Bem, porque tá confortável” (L, 11 anos), “Um pouquinho bem, porque tem todo dia” (TG, 10 anos) “Bem, porque tá comendo, tá se alimentando” (B, 9 anos), “Bem, porque ele tá feliz” (C, 9 anos). Como salientado anteriormente as justificativas para este sentimento de bem-estar incluem o atendimento da necessidade básica de alimentação – (TG, 10 anos; B, 9 anos) e percepções gerais de conforto e felicidade – (L, 11 anos; C, 9 anos). Uma criança relatou as

atitudes dos adultos representados na gravura – “Bem, eles estão conversando, tão falando do moleque” (S, 8 anos). Finalmente, duas crianças não justificaram suas respostas e uma continuou a descrição da gravura, sem falar dos sentimentos percebidos – “O homem tá pegando o cartão e o menino tá pegando as coisas” (T, 8anos). Por outro lado, duas crianças disseram que a criança tinha sentimentos ruins, estando mal ou triste, e uma delas justificou com o argumento que segue – “Ele tá triste, porque ele mora na rua” (EV, 10anos).

As respostas das crianças, nesta primeira gravura analisada, mostram que, de uma maneira geral, a ilustração representa para elas a atividade de alimentação descrita no MCACCSR. O reconhecimento da situação e dos sentimentos associados a ela permitiram verificar nuances e sistemáticas da vivência em situação de risco, podendo estas serem do cotidiano da própria criança ou imaginadas por ela. É importante enfatizar que algumas permaneceram focalizadas na descrição da atividade da criança, assim como em seus sentimentos, sendo que os demais personagens não foram citados. Em algumas respostas, pode-se perceber o exercício de contextualizar a gravura, buscando elementos do passado, presente ou futuro dos personagens para compor as descrições. Contudo, estes comentários iniciais não excluem a necessidade de certificar que algumas crianças ofereceram descrições com pouco detalhamento e, em certos momentos, com interpretações sem relação direta com o estímulo apresentado graficamente.

3.3.2 A menina e os livros

A segunda gravura analisada – uma menina sentada na porta de uma livraria, com o rosto apoiado nas mãos, não sendo possível identificar sua expressão facial – representa segundo o MCACCSR, uma criança em atividade de observação de contexto.

Como na primeira gravura, as respostas das crianças incluem opiniões sobre o que se passa ou o que se passou com a criança, e nesta gravura em específico, os sentimentos estão presentes em oito das dez respostas inicialmente descritivas da situação – “A menina não quer saber de estudar” (MC, 11anos), “Ela tá triste, ela tá pedindo e ninguém passa” (TG, 10anos), “A menina tá sozinha, tá triste” (B, 9anos), “Parece que ela tá brava” (S, 9anos), “Acho que ela tá fugindo de casa” (L, 11 anos), “Ela tá sozinha” (C, 9 anos), “A menina tá chateada” (MV, 8 anos), “A menina tá triste, pegou e desmanchou o livro da

biblioteca” (T, 8 anos). Duas crianças descreveram a gravura sem citar sentimentos – “A menina tá sentada, olhando para o livro” (ED, 11 anos), “Ela tá sentada na porta da rua, na calçada” (EV, 10 anos).

Nos relatos dos sentimentos e suas justificativas, nove crianças identificaram o sentimento de tristeza e uma o de braveza, sendo que três relacionaram este sentimento com o desejo de possuir os livros e não poder – “Tá triste, quer comprar o livro, mas não pode” (ED, 11 anos), “Ela queria comprar o livro” (MC, 11 anos), “Tá muito, muito brava, ela não ganhou o que tá vendo, os livros” (S, 8 anos)-, duas relacionaram com problemas familiares – “Ela tá triste, a mãe dela brigou com ela” (L, 11 anos), “Triste, o pai dela brigou com ela, ela queria uma coisa, o pai não deu ou a mãe bateu nela” (T, 8 anos) – duas relacionaram com a falta de companhia para brincar – “Tá triste, não tem ninguém pra brincar com ela” (B, 9 anos), “Mal, triste, não tem ninguém pra brincar com ela” (C, 9 anos). Uma criança, apesar de a gravura não mostrar o rosto da criança citou sua expressão para justificar o sentimento de mal estar – “Muito mal, ela tá triste, olha a carinha dela” (MC, 11 anos). Uma criança identificou a menina como sendo uma criança que não tem casa – “Triste, acho que ela mora na rua, fica sozinha” (EV, 10 anos) – e uma criança apenas citou o sentimento de tristeza, sem justificá-lo – “Tá triste” (TG, 10 anos).

As respostas das crianças nesta gravura não apresentam uma relação imediata com o que foi proposto no MCACCSR. Contudo, é importante perceber que houve uma grande mobilização afetiva direcionando as respostas, o que pode se relacionar ao contexto de vivência da situação de rua e, também, com as questões de experiências escolares ruins e vivências familiares insatisfatórias. Mais do que a observação do contexto – olhar os livros expostos na vitrine de uma livraria, a gravura permitiu que as crianças exercitassem suas opiniões sobre as causas e conseqüências da vivência desta atividade.

3.3.3 O menino e a caixa de engraxate

A terceira gravura – um menino batucando em uma caixa de engraxate sorrindo, em uma rua com quatro adultos presentes (transeuntes), uma moça parada olhando e sorrindo e os demais caminhando, com expressões de chateação, cansaço – representa de acordo com o MCACCSR uma atividade de brinquedo com objeto de trabalho.

Como assinalado para as duas gravuras anteriores, a atividade de engraxar foi descrita com a complementação de fatos ocorridos no passado ou no futuro nas respostas de seis crianças – “O menino que tava engraxando sapato tá indo embora” (S, 8 anos), “Ele tá esperando alguém pra engraxá sapato” (MC, 11 anos), “O menino tava engraxando sapato” (T, 8 anos), “ Ele vai engraxá o sapato” (B, 9 anos; C, 9 anos), “ O moleque foi engraxá, tava indo embora, aí o home ficou com dó, ficou olhando prá ele” (L, 11 anos). Uma criança relatou não saber o que a gravura representava, outra identificou o menino como um fotógrafo – “É o homem que tira foto” (MV, 8 anos) – uma terceira descreveu a cena com elementos diferentes daqueles representados graficamente – “O outro tava carregando a caixa de engraxate nas costas” (EV, 10 anos). Uma criança relatou a batucada na caixa e sua resposta coincide atividade representada no MCACCSR – “Ele tá batucando na caixa de engraxate” (TG, 10 anos).

Quanto aos sentimentos identificados, sete crianças disseram que o menino possuía sentimentos de bem-estar, por razões diversas, incluindo a realização do trabalho e do ganho de dinheiro – “Feliz, o homem deu um trocadinho” (T, 8 anos), “Tá feliz, tá trabalhando” (EV, 10 anos) – a expressão representada na gravura – “Sorrindo, tá muito bem, gostando” (S, 8 anos), “Bem, porque tá feliz, tá dando risada” (B, 9 anos) ou mesmo a justificativa pelo próprio sentimento expresso – “Bem” (TG, 10 anos), “Tá bem, ele tá feliz” (L, 11 anos; C, 9 anos). Uma criança disse perceber que o menino estaria se sentindo mal em função da ausência de ganho de dinheiro – “Muito mal porque não está vindo ninguém para ele engraxar, pra ganhar dinheiro” (MC, 11 anos) e duas não justificaram suas respostas.

A fala das crianças, em sua maioria, não caracterizaram a atividade proposta pelo MCACCSR, estando mais vinculadas à apreensão dos elementos presentes no desenho – caixa de engraxate e transeuntes – e sua função, ou seja, a atividade de engraxar. O brinquedo e a diversão foram substituídos pelas características fortemente relacionadas ao trabalho e obtenção de sustento.

3.3.4 O menino e o *show* de palhaços

A quarta gravura analisada – um menino sorrindo, com uma caixa de engraxate nas costas, assistindo a um *show* de rua (dois homens vestidos de palhaços, um usando pernas

de pau e o outro tocando tambor, sorrindo sem olhar para ninguém da platéia) junto com outras pessoas que também sorriem – representa, segundo o MCACCSR uma atividade de observação de contexto.

Nas respostas dadas pela amostra, que inicialmente deveriam incluir a descrição do que estava sendo percebido, há a presença de ações, sentimentos e personagens e a opinião sobre o que acontecia antes da estruturação da cena – “O palhaço tá chamando pra ver, ele tá de perna de pau, tá rindo” (T, 8 anos), “O moleque tava trabalhando de engraxá, tava engraxando o sapato do home, aí os palhaços tava andando na rua, na praça e o moleque dando risada” (L, 11 anos), “Tem dois bem e dois mal, tá acontecendo um teatro” (TG, 10 anos), “Palhaço fantasiado de perna de pau, o outro fantasiado tocando tambor, os outros olhando e o menino tá engraxando sapato” (MV, 8 anos), “Tem dois aleijados vestidos de palhaço” (MC, 11anos), “Eles estão brincando, tem dois palhaços, o menino tava carregando uma mesa” (ED, 11 anos), “O palhaço tá se divertindo com o moleque” (B, 9 anos), “O palhaço tá conversando com o menino” (C, 9 anos), “Tá vendo o palhaço batendo o tambor” (S, 8 anos), “São uns palhaços andando na rua” (EV, 10 anos).

Dentre os sentimentos percebidos, cinco crianças claramente focalizam os palhaços – “Eles estão bem, estão ganhando dinheiro” (MC, 11 anos), “Feliz, legal, eles tá fazendo palhaçada” (T, 8 anos), “Bem, ele tá passeando, eles estão brincando, não quer deixar os moleques triste” (B, 9 anos), “Bem, eles estão felizes” (C, 9 anos), “Felizes, tão gostando da brincadeira” (EV, 10 anos) – duas crianças não especificaram de quem falavam – “Rindo” (S, 8 anos), “Tá bem” (L, 11 anos). Uma criança identificou sentimentos ruins associados a uma possível diferença de situação de moradia dos personagens – “Mal, porque um tem casa e o outro (o menino) não” (TG, 10 anos) e duas não responderam sobre os sentimentos.

As respostas das crianças nesta gravura mostram a percepção do papel de observadora de contexto da criança, mas também identificam as possibilidades de interação entre os personagens e os sentimentos que podem ser gerados. Nesta gravura o foco das descrições não esteve sempre direcionado para a criança e sim distribuído entre os personagens e, em alguns momentos, até mesmo mais vinculado com os palhaços. É relevante salientar que nesta gravura existe a percepção de uma situação de descontração, alegria, onde os adultos podem desempenhar papéis de responsáveis por propiciar

momentos agradáveis. Por outro lado, também existe a percepção da necessidade de ganho de dinheiro por parte destes adultos e que este ganho traz bem estar.

3.3.5 O menino e o táxi

A quinta gravura analisada – um menino abrindo a porta de um táxi para um passageiro sair, ambos com expressões faciais neutras – representa no MCACCSR uma atividade de trabalho.

As descrições apresentadas pela amostra, mantendo o que vem sendo dito, contém elementos sobre o que poderia estar acontecendo antes ou mesmo o que aconteceria depois do acontecimento representado. Em três respostas houve a percepção de uma possível atividade de trabalho- mendicância – “O menino parou para pedir dinheiro” (T, 8 anos), “O menino tá pedindo” (TG, 10 anos), “Ele tá pedindo” (L, 11 anos). A conversa e a negociação estiveram presentes em cinco respostas – “Um homem conversando com um menino” (ED, 11 anos), “Ele pediu uma carona para o moço” (C, 9 anos), “O moleque tá pedindo uma carona prô moto-táxi” (B, 9 anos), “O menino vai pegar o táxi” (MC, 11 anos), “Um menino chamando o táxi” (MV, 8 anos). Uma criança centralizou sua resposta no adulto – “Um homem saindo do táxi” (EV, 10 anos) e outra fez uma descrição que incluía a situação de discórdia e negociação – “O menino olha a mão no espelho, tá brigando, parece que o homem tá conversando com o moleque” (S, 8 anos).

Os sentimentos identificados por cinco crianças são de mal-estar, relacionados, principalmente, à condição de risco do menino – “Mal, ele não tem dinheiro prá pagar” (MC, 11 anos), “Ele tá triste porque tá pedindo” (T, 8 anos), “Triste, o homem tá falando mal dele” (EV, 10 anos). Duas apontaram sentimentos de bem-estar sendo que uma não justificou e a outra apresentou argumentos relacionados com questões de saúde – “Bem, porque ele tá vivo, não tá doente” (B, 9 anos). Três crianças não relataram nenhum sentimento.

As respostas das crianças para esta gravura mostram a percepção de uma situação que possibilita o ganho de dinheiro, como indicado no MCACCSR, associado a sentimentos desagradáveis gerados marginalidade vivida ou pela possibilidade de insucesso na tarefa. Aparecem também descrições de atividades que incluem o diálogo e negociação, mesmo que este tipo de contato não esteja representado graficamente.

3.3.6 Os meninos e o sorvete

A sexta gravura analisada – um menino sorrindo, dando sorvete a um outro, mais novo, em uma rua com alguns adultos transeuntes passando ao longe – é categorizada no MCACCSR como uma atividade de cuidado.

Nas descrições de cinco crianças pesquisadas o foco está ora em um, ora em outro menino ou mesmo nos dois – “Dois meninos chupando sorvete” (ED, 11 anos), “Um menino dando um pouquinho para outro menino” (EV, 10 anos), “O menino tá pedindo sorvete” (MC, 11 anos), “Um menino dando sorvete prá outro menino” (MV, 8 anos), “Eles tão chupando sorvete” (C, 9 anos). Quatro crianças detalharam a ação, incluindo sentimentos e explicações – “O menino tá dando sorvete para o outro, senão fica com vontade e vai ficar doente” (T, 8 anos), “Tá dando um pouquinho para o menino de rua” (TG, 10 anos), “O menino tava passando, o moleque viu e ficou com vontade, pediu pra ele” (L, 11 anos), “O menino tá dando um pouquinho prô outro que tava com vontade” (S, 8 anos). Uma criança identificou os personagens como adultos, mas também descreveu a situação de partilha – “O homem tá dando sorvete prô colega” (B, 9 anos).

Com relação aos sentimentos percebidos, seis relataram sentimentos de bem-estar de ambos ou de um dos meninos em especial – “Ah, menino deve tá feliz, o outro deu um pouquinho pra ele” (T, 8 anos), “Bem, porque tão chupando sorvete” (B, 9 anos), “Muito bem, o outro era muito bom prôs outros” (S, 8 anos) “Bem, mas o moleque fica de olho” (L, 11 anos), “Bem, eles são felizes” (C, 9 anos), “Tá feliz” (EV, 10 anos). Duas crianças relataram sentimentos de mal-estar, focalizados na criança que ganhava o sorvete – “Mal, porque ele não tem família” (MC, 11 anos), “Mal, porque ele não tem nada pra comer” (TG, 10 anos) e duas crianças não apresentaram resposta.

Nas respostas das crianças para esta gravura a questão do cuidado ficou explicitada, associando-se ao que é proposto no MCACCSR. Aparece também, na descrição dos sentimentos, a valorização daquele que dá, que oferece o cuidado em detrimento dos sentimentos de mal estar daquele que o demanda.

3.3.7 Os meninos e o passeio

A sétima gravura analisada – dois meninos passeando de mãos dadas em uma praça onde existe um homem passando e um senhor sentado em um banco, sem expressão desenhada, o menino menor está sorrindo e o maior tem expressão neutra – representa uma atividade de passeio no MCACCSR.

Nas respostas da amostra sobre o que está acontecendo na cena, seguindo o que já vem acontecendo nas demais gravuras, as descrições incluem informações criadas sobre o passado e o futuro das ações e dos personagens, não necessariamente vinculadas com a representação gráfica oferecida na gravura e, algumas vezes, refletindo detalhes da ilustração. As dez crianças focalizaram a ação nos meninos, citando comportamentos diversos, como conversar, andar, mendigar e brincar e o próprio passear – “Dois meninos conversando” (ED, 11 anos), “Dois meninos indo brincar” (MV, 8 anos), “Eles tão andando na praça” (L, 11 anos), “Eles tão pedindo” (TG, 10 anos), “Eles tão brincando de mãos dadas” (S, 8 anos), “Eles tão dando a mão e indo embora” (EV, 10 anos), “Tem duas crianças, estão andando, estão na rua” (MC, 11 anos), “O moleque tá passeando com o outro” (B, 9 anos), “Eles tão passeando” (C, 9 anos), “O menino tava passando, o homem tava passando, o menino deixa o outro prá trás” (T, 8 anos).

Quanto aos sentimentos percebidos, seis crianças relataram sentimentos de bem-estar de ambas as crianças ou focalizados em uma em especial – “Feliz” (EV, 10 anos), “Bem, tá na pracinha, eles tá vivendo” (B, 9 anos), “Bem, parece que tão brincando, tá dando a mão e correndo” (L, 11 anos), “Feliz, porque tá passeando com o irmão dele, se divertindo na praça” (T, 8 anos). Duas crianças citaram sentimentos de mal-estar, associados à condição de risco das crianças e a falta de atividade mais específica do que passear – “Mal, eles não tem onde morar” (MC, 11 anos), “Mal, porque só fica passeando” (TG, 10 anos). Duas crianças não responderam sobre os sentimentos que perceberam.

As respostas de descrição desta gravura associam-se ao que é proposto pelo MCACCSR, sendo que as crianças oferecem detalhes e justificativas para as cenas descritas, incluindo atividades de cuidado, brinquedo e trabalho junto ao passeio.

3.3.8 Os meninos e a bicicleta

A oitava gravura analisada – Dois meninos em uma rua com adultos transeuntes, próximos a uma bicicleta acorrentada em um poste, um deles mexendo na buzina da

bicicleta e ambos sorrindo – representa uma atividade de brinquedo com objeto do contexto no MCACCSR.

De acordo com as descrições apresentadas pela amostra, as atividades percebidas exibem possibilidades de contextualização sobre o que pode ter acontecido e quem são as crianças. Duas crianças apresentaram o relato de um episódio completo – “O menino tava andando de bicicleta, parou na farmácia para pegar o remédio para a mãe, aí trancou e o menino tava vendo a bicicleta dele” (T, 8 anos), “O moleque parou para ver e quer comprar alguma coisa e veio o molequinho e tá vendo a bicicleta dele” (L, 11 anos). As outras oito descrevem ações mais específicas e restritas, não necessariamente relacionadas com o que está representado graficamente – “Eles estão andando” (ED, 11 anos), “O moço tá arrumando a bicicleta, tá lavando” (B, 9 anos), “Eles estão buzinando na bicicleta trancada” (MC, 11 anos), “Eles tão roubando” (TG, 10 anos), “Tá arrumando a bicicleta” (C, 9 anos), “Tá apertando a buzina, o outro tá com a mão na buzina, na bicicleta” (MV, 8 anos), “O menino tá apertando a buzina e o outro tá rindo” (S, 8 anos), “Eles ficam apertando a buzina da bicicleta” (EV, 10 anos).

Os sentimentos percebidos são, em sua maioria, de bem-estar, sendo que seis crianças indicaram esta representação – “Muito bem” (S, 8 anos), “Felizes, fica apertando, ouvindo o barulho dela” (EV, 10 anos), “Feliz, porque o menino tá vendo a bicicleta, tá falando, tá rindo” (T, 8 anos), “Bem”(C, 9 anos; B, 9 anos), “Muito bem, o moleque tava dando risada, eles estão muito felizes” (L, 11 anos). Duas crianças citaram sentimentos de mal-estar, associado com regras sociais – “Tão sentindo muito mal porque estão mexendo nas coisas que não devem, nas coisas dos outros” (MC, 11 anos) e com o fato de não possuir a bicicleta – “Mal, porque não tem nada prá andar” (TG, 10 anos). Duas crianças não citaram os sentimentos percebidos.

As respostas nesta gravura relacionam-se com o que é proposto pelo MCACCSR, mesmo que as crianças não explicitem a brincadeira em si, descrevem a situação de exploração do objeto e suas possibilidades de diversão. O relato dos sentimentos corroboram, em sua maioria, com esta situação de entretenimento. Os sentimentos de mal estar associam-se às condições do não cumprir regras morais e, também, as faltas provocadas pela ausência de poder aquisitivo.

3.3.9 O menino engraxate

A nona gravura – um menino, com expressão triste, engraxando o sapato de um senhor em uma praça – representa, segundo o MCACCSR uma atividade de trabalho.

Nas respostas de crianças há a identificação da atividade de alguma forma, mesmo que sem detalhes ou com dificuldades de descrição exata – “Tá engraxando o sapato” (MC, 11 anos; TG, 10 anos), “Eu acho que ele tá passando graxa”, (L, 11anos), “O moleque tá engraxando o pé do moço” (B, 9 anos), “O menino tá engraxando o sapato” (C, 8 anos), “O menino tá trabalhando de enfaixar o sapato” (S, 8 anos). Três crianças descreveram atividades diversas da representada graficamente – “Esse aqui (o adulto) parou pra ver se tá fazendo alguma coisa na maleta dele...e o menino tá com uma coisa aqui, um negocinho dele, a lata que ele achou” (T, 8 anos), “Um adolescente amarrando o sapato de presidente” (MV, 8 anos), “O pai dele tá conversando com ele, ele tá limpando o pé do pai” (ED, 11 anos). Uma criança relatou o sentimento de tristeza, sem descrever a cena – “Ele (o menino) tá triste, não sei porque” (EV, 10 anos).

Quanto aos sentimentos identificados, cinco crianças relataram sentimentos de bem-estar, justificados expectativa do ganho de dinheiro e por uma interpretação da expressão dos personagens – “Bem, porque depois o homem vai dar um trocadinho pra ele” (L, 11 anos), “Bem, porque o menino tá trabalhando prá ajudar a mãe dele dentro de casa”(S, 8 anos), “Bem, ele vai ganhar dinheiro”(MC, 11 anos), “Bem, porque tá vivo” (B, 9 anos), “Bem, ele tá feliz” (C, 9 anos). Uma criança declarou que por não se conhecerem os personagens não poderiam desenvolver sentimentos durante a ação – “Eles não tão junto, não sente nada, nem se conhece” (T, 8 anos), duas crianças não identificaram sentimentos, e duas identificaram sentimentos de mal-estar – “Tá triste, não sei porque” (EV, 10 anos), “Mal, porque engraxar sapato não dá futuro, eu já fui engraxate” (TG, 10 anos).

As respostas das crianças nesta gravura mostram, em sua maioria, o conhecimento da atividade de trabalho e associam sua função à busca de subsistência, relacionando a gravura ao que propõe o MCACCSR. Os sentimentos associados pressupõe a continuidade da ação e o conseqüente ganho de dinheiro, ou mesmo a percepção, pela expressão da criança ou por experiência própria que algo não está bem, que o engraxar não dá futuro.

3.3.10 O menino e a conversa

A última gravura analisada – um menino parado no calçadão, conversando com uma mulher, ambos sorrindo, com um homem próximo, olhando para eles e outros quatro adultos caminhando – é categorizada no MCACCSR como representando uma atividade de conversa.

As crianças da amostra descreveram esta cena focalizando a ação nos dois personagens centrais – a mulher e o menino. Quatro crianças identificaram na gravura a situação de mendicância – “O menino tá falando com a mulher, a mulher deu um trocadinho” (T, 8 anos), “Ele tá pedindo dinheiro” (MC, 11 anos), “Ele tá pedindo prá moça” (TG, 10 anos), “Ele tá pedindo alguma coisa prá moça” (EV, 10 anos). Quatro crianças identificaram a situação de conversa exclusivamente, sendo que uma delas identifica o personagem feminino como fazendo parte da família do menino – “A mãe do menino tá falando com ele” (MV, 8 anos), “A mulher tá conversando com o menino” (C, 9 anos; B, 9 anos; S, 8 anos). Uma criança descreveu a ação da criança de forma diversa da representada na gravura – “O menino tá andando” (ED, 11 anos) e uma criança, fixando um detalhe a gravura (o menino tem uma mão sobre a outra), descreveu uma situação considerada como de brincadeira – “Ele tá perguntando alguma coisa, ele tá perguntando prá mulher ‘Cara ou coroa?’” (L, 11 anos).

Sete crianças descreveram sentimentos de bem estar na situação, cinco justificados em função da possibilidade de recebimento de dinheiro – “Ele ficou contente porque a mulher deu um trocadinho” (T, 8 anos), “Bem, porque vai ganhar” (TG, 10 anos), “Feliz, parece que a moça tá dando dinheiro pra ele” (EV, 10 anos), de conversa – “Bem, tá feliz, tá saindo, tá conversando” (B, 9 anos), de passeio – “Bem, porque eles tão passeando” (C, 9 anos) e dois sem justificativa específica – “Bem, feliz” (L, 11 anos), “Bem” (S, 8 anos). Duas crianças não justificaram suas respostas e uma relatou que a criança tinha sentimentos de mal estar, relacionados à necessidade de mendigar – “Mal, porque ele tá pedindo” (MC, 11 anos).

As respostas das crianças mostram o foco na obtenção de dinheiro, na atividade de trabalho e também na conversa. É a possibilidade de sustento que direciona os sentimentos de bem estar e, ao mesmo tempo, justifica o sentir-se mal nesta situação de necessidade.

Capítulo IV

Análise e Discussão dos Dados com Base na Teoria dos Sistemas Ecológicos

O estudo descritivo que compõe esta tese trouxe, no conjunto de seus dados, subsídios que valorizam a compreensão da vivência de crianças na situação de rua e a construção de uma imagem de infância pautada nas próprias palavras delas. A Teoria dos Sistemas Ecológicos, com a concepção de ser humano interligada ao Tempo, à Pessoa, ao Processo e ao Contexto – TPPC, e a busca constante de novas e desafiadoras questões de pesquisa e intervenção, possibilitou o exercício de diferentes estratégias. Entre elas: o estudo da estruturação histórica e cultural dos fenômenos estudados, a criação dos instrumentos de pesquisa, a busca de procedimentos adaptados de coleta e análise aos dados colhidos e a compreensão ecológica da realidade acessada na pesquisa. Neste capítulo de discussão serão retomados os resultados obtidos de uma forma integrada com a teoria de base de organização da tese, valorizando-se o espaço de explicação, crítica, reflexão e propostas de transformação do desenvolvimento humano presentes na Teoria dos Sistemas Ecológicos permite.

Os dados bio-sócio-demográficos coletados apresentam a combinação entre a miséria econômica e afetiva em que vivem as crianças. Segundo a Teoria dos Sistemas Ecológicos, esta combinação envolve as quatro dimensões do desenvolvimento humano: Tempo, Pessoa, Processo e Contexto, mesmo que se refletindo diretamente no mesossistema das crianças - sua rede de apoio sócio-afetiva, e nos processos proximais estabelecidos em cada microssistema, incluindo as características dos relacionamentos interpessoais – afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder, os papéis sociais e seus reflexos nas características pessoais das crianças.

Seus locais de moradia caracterizam-se como sendo de extrema pobreza, tanto monetária como de estimulação ambiental, gerando a inadequada satisfação de necessidades básicas como o saneamento, o acesso a condições de higiene pessoal e ambiental, alimentação de qualidade, entre outros fatores. A revisão da literatura feita na introdução desta tese apresenta diferentes aspectos que influenciam esta situação, entre eles os processos de escravidão e posterior abolição da escravatura no país, os movimentos de

crescente urbanização desordenada em detrimento à valorização da vida em áreas rurais e a estruturação de políticas públicas baseadas em parâmetros de outras culturas. A existência destas condições é historicamente construída, envolve aspectos do Tempo e do Contexto, expressos especificamente no macrossistema, contudo, as conseqüências estão presentes atualmente no desenvolvimento cotidiano destas crianças.

A compreensão da miséria afetiva perpassa as mesmas quatro dimensões ecológicas, com ênfase nos processos proximais e na integração entre os quatro sistemas que formam o Contexto (micro, meso, exo e macrossistemas). A deficiência de reciprocidade, afeto e equilíbrio de poder nos relacionamentos interpessoais refletem-se em processos proximais inadequados, ineficientes no estabelecimento e estruturação de características da Pessoa, principalmente dos recursos eficazes na promoção e implementação da resiliência. Estes são parâmetros dos microssistemas que a criança frequenta. Mesmo que a criança provenha de uma família que apóia, ou que tenha uma comunidade interessada em promover seu bem-estar, a desarticulação entre os demais microssistemas, exo, e macrossistema do Contexto e sua integração junto ao Tempo – compreensão dos momentos históricos vividos, constâncias e interrupções dos processos desenvolvimentais, demandas de cada fase evolutiva trazem parâmetros das possíveis conseqüências inadequadas para o desenvolvimento das crianças.

Na análise ecológica das situações de miséria econômica e afetiva na população estudada, percebe-se que há o jogo constante entre as demandas explícitas por melhores condições de vida das crianças e conseqüentes famílias envolvidas *versus* a ausência de estrutura integrada e responsável entre os sistemas do Contexto e as particularidades da dimensão Tempo. Afeto, reciprocidade, equilíbrio de poder, processos proximais de qualidade nos microssistemas, composição de uma rede sócio-afetiva eficaz no mesossistema, articulação política e sócio-educativa no exossistema e a construção de uma vivência cultural, ideológica, moral, política e histórica comprometida com mudanças éticas no macrossistema são pressupostos ecológicos básicos de intervenção na realidade descrita.

A socialização destas crianças, quando descrita e analisada, mostra um contexto de risco para a sobrevivência, onde coexistem trabalho, escola, brinquedo, cuidado e expectativas de futuro, muitas vezes apoiados por programas públicos e assistenciais, que

não efetivam as propostas de melhoria de qualidade de vida e terminam por perpetuar a situação de exclusão e marginalidade vividas. As crianças pesquisadas mantêm seu potencial para o desenvolvimento saudável atuante nas diferentes frentes citadas acima – a ida a escola, a brincadeira, o cuidado e contato com os pares, os laços familiares, a busca de participação em programas de auxílio, mas as melhorias reais e duradoras envolvendo seu TPPC necessitam de parcerias fortes, incluindo a sociedade civil, as instâncias de atuação das políticas públicas e as universidades nas suas propostas de ensino – formando profissionais preparados e qualificados para compreender e atuar nesta realidade, pesquisa – subsidiando o conhecimento da realidade e as propostas viáveis de modificação e, extensão – comprometendo-se com o alcance comunitário das melhorias previstas nas etapas anteriores.

Os dados sobre locais preferidos para estar e suas justificativas sugerem a possibilidade de atuações preventivas, com caráter sócio-educativo, nos espaços citados – casa de familiares, parques, praças e mesmo a escola, que compõem o mesossistema destas crianças e que podem atualizar o potencial de saúde e integridade da comunidade da qual as crianças fazem parte. Estes dados, somados às informações sobre a escolaridade das crianças sugerem aspectos relevantes no âmbito dos trabalhos preventivos.

Analisa-se como particularmente relevante o papel que a escola deveria ocupar na vida destas crianças, tanto nos parâmetros do conhecimento formal como na amplitude do significado de sua educação e socialização. Contudo, nos dados iniciais sobre sua escolarização já é possível perceber que a situação escolar vivida, infelizmente, corrobora com a literatura, que mostra ser esta uma escola excludente, despreparada para o processo de ensino-aprendizagem, que envolva indivíduos em situação de risco psicossocial e descomprometida com o Processo de desenvolvimento saudável, apoiado em experiências de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder.

A Teoria dos Sistemas Ecológicos, como uma base para a compreensão do desenvolvimento humano, sugere a interface entre diferentes áreas da Psicologia – Escolar, Institucional, Social, Comunitária na busca de intervenções no microsistema escolar visando à compreensão do fenômeno e à estruturação e implementação de estratégias de promoção de saúde. Ao sustentar epistemologicamente uma concepção de ser humano inter-relacional (TPPC), a Teoria dos Sistemas Ecológicos e suas confluências permitem o

conhecimento e a reflexão crítica sobre a escola atual, incluindo as políticas educacionais, a prática cotidiana dos profissionais envolvidos e a qualidade do atendimento à população alvo. Mais ainda, propõem transformações neste microsistema construídas através da vivência humana sócio-afetiva, do empoderamento advindo da partilha e construção da informação, da sensibilização e da formação continuada. Estes fenômenos transportam-se para além do conhecimento formal e, através dos processos proximais de qualidade, refletem-se em todo o TPPC, movimentando-se dialeticamente rumo às possibilidades de inter e transdisciplinaridade no âmbito escolar e nos demais microsistemas das crianças estudadas e demais pessoas envolvidas em seu TPPC.

Permeando, também, a análise dos dados bio-sócio-demográficos, é relevante discutir a presença dos laços familiares na vida destas crianças. Mesmo que se caracterizando como uma amostra específica – crianças em situação de rua que têm famílias nucleares, sem exceção, os dados coletados mostram parâmetros descritivos importantes. Apesar das condições de miséria econômica e afetiva experienciadas, estas crianças têm contatos com adultos cuidadores diariamente, vivenciando processos proximais minimamente adequados, que garantem sua sobrevivência e o contato com parâmetros dos meso, exo e macrossistemas compartilhados.

De acordo com a Teoria dos Sistemas Ecológicos, o conhecimento do potencial de saúde dos processos proximais familiares é essencial para a compreensão da complexa realidade partilhada pelas crianças e seus cuidadores, material de análise, reflexão e propostas de transformação que devem e podem ser geradas no próprio núcleo familiar, devidamente apoiadas pelo mesossistema construído e disponível. Sabe-se que as famílias das crianças estudadas não são “boas” ou “más” em essência, mas, como todos os demais microsistemas, encontram-se integradas ao TPPC e suas características. A descrição e compreensão desta dinâmica é fator determinante para acessar seus recursos individuais e comunitários de busca de melhoria de qualidade de vida, mesmo considerando as dificuldades metodológicas e operacionais do acesso a estas famílias.

Aprofundando esta temática, pode-se ligar aqui a execução das políticas públicas vigentes na cidade de Ribeirão Preto e os projetos assistenciais propostos por instituições religiosas, utilizados pelas crianças pesquisadas. Composto o exo e mesossistemas das crianças e suas famílias, estas instâncias propõem práticas de intervenção baseadas em uma

visão de ser humano compartimentada, que imprime incoerências entre as dimensões do TPPC.

O ser humano concebido como multideterminado, mas não interligado gera atuações fechadas em si mesmas. São oferecidas oportunidades pontuais de alimentação (programas de cestas básicas), de incentivo à permanência das crianças nas escolas (bolsa escola municipal e federal), de apoio sócio-educativo (os núcleos municipais de atendimento psicossocial nos bairros, as escolas com classes de aceleração e com propostas de reforço pedagógico), de preparação para o trabalho (cursos de bordado, culinária e cuidados domésticos) e de lazer/cultura (canto coral). Contudo, cada programa atinge uma demanda específica do mesmo ser humano/família e não se encontra, necessariamente, vinculado com a efetivação da proposta de atendimento integral/integrado, fundamental para a real efetivação da promoção e implementação da saúde física e sócio-emocional das comunidades que vivem em situação de risco.

Este tipo de atendimento, quando analisado em termos de proposta, de política pública, muitas vezes, aparece sustentado, teoricamente, em bases epistemológicas de construção histórica e cultural dos indivíduos, que assumem o ser humano nas dimensões bio-psico-sociais. Mas sua implementação desintegrada denuncia falhas técnicas e ausência de coerência entre projetos, programas, formação/atuação profissional, conhecimento da população atendida, criação de estratégias adequadas de intervenção, prática crítica-reflexiva e transformadora. Na realização desta tese percebeu-se que as crianças pesquisadas e suas famílias caminham por alguns microssistemas, pelo exossistema e estão refletidas no macrossistema como sujeitos, no sentido de estarem “sujeitados”, de não atuarem em seu próprio desenvolvimento de forma potencialmente saudável, estando sem participação, sem acesso à vivência consciente da cidadania e dos direitos humanos fundamentais.

A Teoria dos Sistemas Ecológicos aplicada, mesmo que a longo prazo, aparece como alternativa para esta situação, resgatando a compreensão e importância da subjetividade nos processos de construção do desenvolvimento individual e comunitário, integrando os diferentes sistemas do Contexto, fortalecendo as características da Pessoa através dos processos proximais de qualidade e assim direcionando sua análise, crítica e transformação em conjunto com no conjunto do TPPC.

Na análise da complementação das sentenças, através de um corte transversal no Processo de significação das experiências vividas pelas crianças em seus processos proximais, aparecem as fortes contradições entre a imagem de infância presente no macrosistema – a infância que deve ter tempo e espaço para brincar, para estudar e ser cuidada – e a infância cotidiana destas crianças, vivida entre dificuldades de satisfação de necessidades básicas, responsabilidades por seu próprio sustento, receio das conseqüências de desobediência aos adultos, reflexos de uma escolarização ineficiente e perspectivas futuras sempre voltadas para o mundo do trabalho. Estas contradições parecem internalizadas e estruturantes dos seus recursos psicológicos e sociais, refletindo nos caminhos da perpetuação da marginalidade em que vivem.

No exercício de conceitualizar a infância, as crianças citam, em complementação das sentenças, atividades e sentimentos que valorizam esta como uma fase feliz e de perspectiva do desenvolvimento humano, de uma maneira muito próxima daquela que se observa nos âmbitos do macrosistema. Nos seus processos proximais, vivenciados dentro dos microsistemas familiares, escolares e outros que freqüentam, esta imagem de “perfeição” convive com as misérias econômica e afetiva, refletidas na perda de pessoas significativas de forma violenta, na falta de saneamento básico, na precariedade do sistema de ensino e saúde públicos criados e mantidos para atendê-las, entre outras dificuldades.

Os dados apresentados nas sentenças corroboram com estudos que mostram esta vivência de diferentes nuances da infância, que unem o saudável e universal da meninice – o brinquedo, a exploração dos diversos contextos, a busca e vivência de experiências afetivas – com os riscos originários das desigualdades sociais, historicamente explicados e criticados, sobre os quais a infância pouco pode no sentido de transformá-los, mantendo-se em estado de sobrevivência (Alves, 1998; Cabral dos Santos, 1999; Del Priore, 1999; Tyler & Tyler, 1996).

Os direitos e deveres de uma criança, citados pelo grupo, encontram-se, também, fortemente vinculados à combinação da imagem da infância do macrosistema e às vivências de risco cotidianas, enfatizando a necessidade de compreensão do fenômeno da situação de rua de maneira contextual, social, cultural e histórica.

De acordo com a Teoria dos Sistemas Ecológicos é importante discutir as possíveis implicações desta vivência cotidiana de risco e da massificante disseminação dos valores e

crenças presentes no macrossistema na dinâmica de construção das características de disposição e recursos da Pessoa. Estas são crianças que vivenciam contradições que podem refletir em comprometimentos no seu desenvolvimento orgânico, cognitivo e também sócio-afetivo. Estas possibilidades de comprometimento são explicitadas na defasagem orgânica gerada pela má alimentação (previamente utilizada como critério de identificação das crianças), na dificuldade de algumas crianças em apresentar respostas e justificá-las, nas características pessoais pejorativas citadas quando questionadas sobre o que os outros pensam delas, na certeza de que a felicidade depende da vivência plena de algumas situações estruturantes, como a brincadeira, a escolarização e as práticas educativas protegidas e sem riscos.

Discutindo estes aspectos de uma maneira mais ampla, vinculada à perspectiva ecológica do desenvolvimento humano e suas bases epistemológicas, incluindo o Materialismo Histórico e as teorias de estrutura interacionista, há a necessidade de compreensão e vivência da infância como um período de construção da subjetividade, no sentido de internalização e de significação de experiências que permitam às crianças se reconhecerem como indivíduos, como pessoas humanas e não sujeitos “coisificados”, produzidos e reproduzidos dentro de uma sistemática de desumanização e perpetuação de situações sociais marginais. No caso da vivência cotidiana de situações de risco, incluindo a situação de rua, caberia à execução de políticas públicas, o resgate deste processo de subjetivação, oferecendo serviços de qualidade humana e material, microssistemas de educação, saúde e lazer que buscassem valorizar as experiências já alcançadas, os significados construídos e o exercício criativo de conquista de estratégias pessoais e coletivas de transformação da realidade. Estas colocações baseiam-se na compreensão do desenvolvimento humano como a interdependência entre o Tempo, a Pessoa, o Processo e o Contexto em um movimento dialético e espiral, pautado na responsabilidade pelo sucesso e não na culpa por fracassos ocorridos ao longo do caminho.

É importante perceber que as crianças pesquisadas mantêm-se atuantes e em desenvolvimento, mesmo que em risco. Mas é, também, urgente transformar sua sobrevivência e potencial de saúde em melhorias concretas, possíveis na interação entre os indivíduos envolvidos e as estruturas de meso, exo e macrossistemas compartilhados. As demandas por vivências de situações estruturadas, por possibilidades de escolarização

adequadas e consistentes, por relacionamentos interpessoais estimulados em seu potencial de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder são caminhos apoiados na Teoria dos Sistemas Ecológicos como promotores da resiliência nestas crianças, podendo ser expandidos para uma nova configuração no Contexto de suas vidas e, conseqüentemente, no próprio TPPC como um todo.

A opção pelo resgate da imagem da infância, através da história nesta tese, traz sustentação para as afirmações feitas acima, uma vez que permite acessar, mesmo que de forma pontual, as contingências e conseqüências de determinadas estruturas de TPPC sobre a infância atual. É também neste resgate que se abre espaço para compreender a intensa relação entre os sistemas do Contexto, suas características e a produção de fenômenos como a situação de rua nos dias de hoje. Mais além, há a possibilidade de se aprender com o passado e planejar as intervenções futuras, buscando modelos mais adequados e eficazes.

Nesta mesma direção encontra-se, também, a discussão sobre os dados que mostram o que as crianças percebem que os outros pensam sobre elas, suas expectativas para o futuro e o que consideram necessário para ser feliz. Fica marcado, mais uma vez, o jogo entre as dimensões do macrossistema - que mostra estas crianças como inferiores em seus potenciais cognitivos e sócio-afetivos, como passíveis de maus tratos para a socialização, sem perspectivas futuras a longo prazo e as experiências nos microsistemas, principalmente nas dimensões dos processos proximais estabelecidos. No caso dos dados descritos, as experiências nos microsistemas acabam por legitimar a imagem de infância de risco corrente no macrossistema, direcionando expectativas de futuro vinculadas ao trabalho e a felicidade mantendo-se condicionada a processos proximais com qualidade superior, geralmente, aos vivenciados.

Como crítica metodológica, é importante mostrar que o instrumento criado – Jogo de Sentenças Incompletas sobre Infância – oferece oportunidades, em sua aplicação, de coletar dados descritivos iniciais. A ludicidade da aplicação, o número reduzido de sentenças e as temáticas apresentaram-se como interessantes para as crianças, contudo, um maior aprofundamento seria orientado por uma entrevista semi-estruturada abordando os temas recorrentes nas respostas e suas justificativas.

Os dados obtidos com a entrevista sobre o tempo corroboram com o que vêm sendo discutido, salientando a demanda pelo ensino e pelos processos proximais de qualidade,

indicadores da construção do tempo como um organizador social e emocional adequadamente estruturado. As crianças demonstram a capacidade de se organizar em suas rotinas, desenvolver atividades variadas e potencialmente saudáveis para o seu desenvolvimento, como o brincar, a convivência e cuidado com pares, a convivência familiar, a frequência à escola e a busca por usufruir de serviços públicos ou mesmo filantrópicos, que ofereçam novas oportunidades. Contudo, percebe-se a ausência da formalização adequada e constante do conhecimento sobre as convenções temporais – desenvolvidas no contato afetivo e formador com adultos responsáveis – da convivência estruturada e desafiadora da escolarização de qualidade, dos limites necessários para a socialização impostos pelos adultos na rotina diária. Nas falas das crianças fica evidenciado que sua rotina está estruturada em conveniência com a situação de risco vivida, na coexistência de atividades tipicamente infantis e de outras potencializadoras de consequências negativas para o desenvolvimento. O adulto cuidador é raramente mencionado, aparecendo limitado à resolução de conflitos gerados pela necessidade imediata de sobrevivência. Pode-se hipotetizar que, se a criança cumpre com o que está definido como sua obrigação – a escola, o cuidado da casa, dos irmãos, a obtenção de dinheiro e/ou alimentos, o resto do tempo é livre e ocupado de acordo com as possibilidades oferecidas pelo mesossistema e processos proximais instituídos.

No sentido de valorizar o tempo como um organizador social e emocional ao longo da história da humanidade e de cada indivíduo em particular, a Teoria dos Sistemas Ecológicos propõe a vivência da rotina baseada nos princípios de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder, possíveis dentro dos processos proximais. Estas dimensões do desenvolvimento são viáveis se exercitadas no cotidiano da diversidade de pares e atividades comprometidos e responsáveis com o que é possível e adequado para cada etapa do processo de desenvolvimento. Neste sentido, é necessário oferecer para as crianças que têm nas ruas um microsistema de desenvolvimento oportunidades de trocas afetivas saudáveis, espaços de escuta e significação de experiências, enfatizando a promoção da resiliência em suas vidas, assim como momentos de estimulação do seu potencial de desenvolvimento proximal.

É relevante notar que o tempo não é uma convenção estática ou, simplesmente, de dimensões físicas e matemáticas, ele envolve em sua vivência e conseqüente

conceitualização, principalmente, o contato direto entre as dimensões Pessoa, Processo e Contexto propostas na Teoria dos Sistemas Ecológicos, o que significa estar diretamente associado à construção da subjetividade.

As verbalizações das crianças evidenciam estes aspectos ao relatarem não saber a data do aniversário (dado coletado na entrevista bio-sócio-demográfica), ao apresentarem dificuldades na descrição das convenções utilizadas para organizar a semana ou ao não identificarem as horas representadas em relógios com números ordinais. O mesmo acontece quando dizem não saber o que farão no dia seguinte de forma rotineira e estruturada para além de suas obrigações.

Entre as intervenções possíveis, a escola representa o microsistema de maior poder de reestruturação desta vivência temporal, pois é um espaço de formalização do conhecimento – acesso às convenções físicas, matemáticas e culturais sobre o tempo, do exercício do pensamento reverso e também de oportunidades diversas no âmbito sócio-emocional.

Neste sentido inclui-se, também, a necessidade de valorizar as percepções de passagem do tempo dentro dos parâmetros apresentados pelas próprias crianças, tanto no sentido humano – pessoas velhas ou novas – como na organização arquitetônica do ambiente. Através das justificativas apresentadas – contato direto com as pessoas e utilização de critérios como aparecimento de sujeira, rachaduras, etc., é possível estimular conceitualizações mais formais, intelectualizadas, estruturadas no jogo entre concreto (tem cabelos brancos, pele enrugada, nasceu depois, está pintado de novo, etc.) e simbólico (já passou da idade de produzir, ainda tem muito o que aprender, etc.) já presente nas falas das crianças. E este jogo apresenta as combinações do desenvolvimento humano que trazem a conceitualização da Pessoa como bio-psico-social, envolvido e integrado em parâmetros orgânicos, cognitivos e sócio-emocionais.

A descrição da ida para a rua fornecida pelas crianças amplia esta discussão, pois associa a importância da vivência adequada da escolarização, como fator preventivo da situação de rua e potencializador de conquistas futuras desejadas e, marcadamente, dependentes dos parâmetros formais e sociais oferecidos pela escola. A transição ecológica (passagem de um microsistema a outro, compondo o mesossistema) casa/escola/rua é

justificada pela necessidade do trabalho e auxílio à família, fatores que podem ser prevenidos, através das políticas públicas nas áreas de educação, saúde e cidadania.

Em termos ecológicos, esta discussão sobre o tempo, sua conceitualização e as possibilidades de intervenção na busca de uma melhor organização social e afetiva traz, mais uma vez, a importância de intervenções compreensivas e transformadoras direcionadas ao mesossistema, mas refletidas em todo o TPPC.

Dentro de parâmetros de crítica metodológica, a entrevista elaborada para esta pesquisa mostrou-se útil como um instrumento de exploração, que traz dados iniciais sobre esta temática. Seu aprofundamento é dependente de uma maior delimitação do mesossistema de cada criança e de sua vivência temporal em cada microsistema, incluindo a descrição da rotina, dos contatos sociais e dos significados atribuídos às experiências vividas.

Quanto ao que foi possível investigar e analisar através das gravuras, inicialmente, é relevante ressaltar o potencial das crianças em organizar suas descrições utilizando-se da criação de episódios que envolveram o passado ou futuro da cena representada. Além da dimensão temporal presente, este procedimento permitiu que significados das experiências descritas pudessem ser associados às imagens apresentadas.

Este conjunto de procedimentos trouxe dados sobre as dificuldades da vivência da situação de rua, tanto no âmbito da satisfação de necessidades imediatas tal como a alimentação, como nos reflexos destas experiências na estruturação sócio-emocional dos personagens descritos. As possibilidades de bem-estar estiveram fortemente associadas ao ganho de dinheiro e subsistência, mas foram descritos também os sentimentos de tristeza e pesar frente às dificuldades enfrentadas na situação de rua, incluindo o caráter humilhante da mendicância e as possibilidades de maus tratos e desprezo das outras pessoas, geralmente adultos.

De acordo com a Teoria dos Sistemas Ecológicos, os resultados obtidos através das gravuras apresentam, assim como nas respostas às sentenças, um corte transversal no Processo de desenvolvimento das crianças. Os elementos trazidos nas verbalizações mostram a interação entre as características de Contexto, basicamente do microsistema rua e seus reflexos no conjunto dos demais sistemas (meso, exo e macrossistemas) e o potencial sócio-emocional dos processos proximais estabelecidos.

As crianças centralizaram, na maioria das vezes, suas descrições de ação e de sentimentos na figura infantil representada e puderam demonstrar, através de suas falas, crenças e valores difundidos no macrosistema associados à vivência da situação de rua.

A identificação de cenas e emoções nas quais aparecem a tristeza por não poder usufruir de alguns bens – livros, bicicleta, alimentos – pela possibilidade de abandono, de conflitos familiares, de receber demonstrações de desprezo e penalização compõem um quadro amplamente difundido culturalmente como característico da situação de rua. É válido ressaltar que a literatura mostra, em inúmeros casos, estas descrições como representativas da realidade cotidiana de crianças e jovens que têm nas ruas um de seus microsistemas de desenvolvimento (Alves, 1998; Neiva-Silva, 2001). É importante salientar que em diversas gravuras estas cenas e emoções não estavam representadas graficamente, mostrando que as crianças utilizam-se de grande poder de inferência em suas respostas, possivelmente baseadas em dados obtidos através de sua experiência cotidiana, seja no âmbito da situação vivida ou relatada por outros.

É, também, nesta direção que podem ser discutidos os dados apresentados quanto ao papel que o adulto representa nas descrições das crianças, fortemente marcado pelas possibilidades de obtenção de dinheiro e de punição. O adulto é raramente descrito como par de interação social, estando envolvido em processos proximais que valorizem os parâmetros saudáveis do desenvolvimento. Sua presença, principalmente se masculina, representa, geralmente, desprezo, maus tratos, ou oportunidade de sustento, independentemente de relações afetivas. Mesmo quando as crianças relatam este adulto como “pai” ou “presidente” (gravura nove), a criança ocupa um lugar de submissão, mostrando grande desequilíbrio de poder nas relações, agravado pela falta de afeto.

De acordo com a Teoria dos Sistemas Ecológicos, as gravuras acessam, em seu conjunto, representações do TPPC descrito, realizando uma ponte entre aspectos concretos e simbólicos presentes na realidade da situação de rua. A descrição das cenas, os valores e crenças expressos na identificação de sentimentos, assim como as opiniões sobre o que poderia estar determinando as situações vividas pelas crianças representadas permitem, transversalmente, a apropriação de características do Processo de desenvolvimento da amostra.

Em termos gerais, os processos proximais relatados evidenciam o papel ativo da criança, tanto nas situações de busca de sobrevivência, como de diversão. Se a criança está sozinha ou interagindo com adultos, fica evidenciada a relação de abandono, conflito, ou mesmo trabalho e os sentimentos associados são de tristeza, perda, humilhação e, raramente, de negociação e divertimento. Quando os pares presentes no microsistema são outras crianças, há expressões mais evidentes de possibilidades de afeto, comportamentos pró-sociais, cuidado e parceria. Teoricamente, as estruturas de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder mostram-se mais freqüentes entre pares (criança-criança) do que nas clássicas relações de cuidado (adulto-criança). Esta constatação traz a reflexão sobre as conseqüências destas experiências ao longo do desenvolvimento. Se o adulto não está disponível para os processos proximais de qualidade, existe a dificuldade da criança em encontrar modelos adequados durante a sua socialização, sofrendo riscos na estruturação de suas características de Pessoa, refletidos nas estratégias geradas para lidar com os microsistemas em que convive.

Dentro de parâmetros preventivos, a Teoria dos Sistemas Ecológicos propõe que os adultos envolvidos com o processo de socialização de crianças em geral e, em especial daquelas que vivem em situação de risco (responsáveis, professores, funcionários de instituições públicas e filantrópicas, etc.), possam ser sensibilizados e formados na dinâmica do TPPC. Este procedimento visa a desenvolver estratégias responsabilizantes de intervenção, pelas quais a criança possa se sentir acolhida e protegida pelos adultos e não ameaçada ou desprezada. Neste sentido, há o estímulo para a compreensão das realidades vividas no Tempo, Pessoa, Processo e Contexto, aspecto que valoriza a desculpabilização de microsistemas e/ou pessoas pelas situações de risco e fornece dados de caráter histórico e cultural que podem ser utilizados na busca da promoção da resiliência.

Em termos metodológicos, mais do que um instrumento de verificação de procedimentos anteriores de observação, as gravuras mostraram a possibilidade de acessar expectativas, crenças e valores das crianças com relação às situações representadas, incluindo, também, as dimensões projetivas que podem estar presentes. Neste sentido, é importante ressaltar o caráter investigativo do instrumento, assim como seu potencial de intervenção, pois a descrição das gravuras e dos sentimentos possibilita diagnósticos situacionais e a construção conjunta de práticas interventivas.

Como parâmetro de finalização, é de extrema importância ressaltar a necessidade de compreensão da vivência da situação de rua na sua interação entre risco e saúde para o desenvolvimento. Há que se valorizar as experiências, sentimentos e habilidades desenvolvidas neste microsistema, mas não há espaço para desconsiderar este como um ambiente de risco e potencialmente inadequado. A integridade do desenvolvimento dentro do TPPC inclui *settings* onde possam ser depositados, reconhecidos e partilhados objetivos, regras e valores, preferencialmente instituídos para a melhoria constante da qualidade de vida e promoção de saúde.

Sobreviver na rua é possível e, em algumas situações até mais saudável do que em outros microsistemas, mas a dinâmica deste ambiente, quando instituída como centro de construção de subjetividade e espaço de intervenções a longo prazo pode comprometer uma atuação adequada e estruturadora do TPPC e as propostas de promoção e implementação da resiliência para crianças e adolescentes que vivem em situação de rua.

Capítulo V

Propostas Futuras e Considerações Finais

Este capítulo tem por objetivo apresentar as reflexões advindas da realização desta tese em seu conjunto (escolha do tema central, criação de instrumentos, coleta, análise e discussão dos dados), caracterizando este como um trabalho inicial e reflexivo na temática das contribuições da Teoria dos Sistemas Ecológicos para a compreensão do desenvolvimento humano em situação de risco, em especial crianças em situação de rua.

Considerou-se válido elaborar e estruturar a crítica às metodologias criadas e aplicadas e, também, um projeto de intervenção construído dentro das preposições da teoria, visando a, ecologicamente, promover e implementar a qualidade de vida das crianças estudadas. Mesmo que teórico, este projeto apresenta-se como alternativa para a finalização de uma trajetória como a de vivência de um curso de doutorado, a escolha de uma teoria como referência de trabalho e a opção profissional pela docência universitária.

Quanto às questões metodológicas é preciso salientar a importância da criação de instrumentos que foram aplicados à população específica das crianças em situação de rua, neste mesmo microsistema, e com o objetivo de dar voz a esta população.

Como já discutido, a entrevista para a coleta dos dados bio-sócio-demográficos mostrou-se adequado para trazer informações iniciais sobre a temática geral da tese – a infância em situação de risco, e também complementa informações dos outros instrumentos. Sua aplicação é rápida, pertinente para o ambiente da rua e os dados são ecologicamente trabalhados.

As sentenças incompletas acessam informações importantes, inicialmente descritivas, mas que podem ser aprofundadas, maximizando as avaliações das crianças. Sua aplicação não fica necessariamente restrita ao ambiente da rua, nem às próprias crianças. Com pequenas modificações, ou mesmo servindo como base para novas versões, este pode ser um instrumento utilizado em diagnósticos situacionais com profissionais que trabalham com crianças em situação de risco em geral e de rua em específico, acessando descrições, crenças, valores, imagens e expectativas sobre o tema trabalhado. Em *settings* mais estruturados, como postos de saúde, escolas e outras instituições, este instrumento, aplicado

nas crianças também oferece possibilidades de diagnósticos iniciais nos âmbitos sugeridos pelo TPPC e pode ser válido para metodologias de diagnóstico/intervenção.

A entrevista semi-estruturada sobre o tempo mostrou-se como um primeiro instrumento de investigação, podendo ser melhor sistematizado, separando temáticas e aprofundando relatos, como já sugerido na discussão dos dados.

As gravuras revelam a maior diversidade de aplicação e utilização dos dados. Foram concebidas em um contexto específico, representando crianças em situação de rua do centro da cidade de Porto Alegre, mas sua aplicação na cidade de Ribeirão Preto e a qualidade dos dados obtidos sugerem sua utilização dentro de parâmetros culturais diversos, representando características comuns da população estudada. Também, mesmo que não se vinculando diretamente com a proposta de ser apresentado como um instrumento projetivo, os dados obtidos assinalam para esta possibilidade, apontando sua utilização em processos diagnósticos e preventivos com as crianças, incluindo-se aqui a dimensão terapêutica, necessária dentro dos parâmetros da subjetividade.

Uma terceira consideração a ser feita sobre as gravuras abrange as possibilidades de seu uso com os adultos cuidadores das crianças, principalmente professores e técnicos envolvidos no seu atendimento nos âmbitos da saúde e educação. Na formação continuada destes profissionais, tanto os dados obtidos com as crianças como com eles próprios são instrumentos adequados para o trabalho cotidiano, explicitando a dinâmica do TPPC e estimulando a busca de estratégias para lidar com preconceitos, representações sociais, limites de papéis, etc.

Com relação ao projeto de intervenção, entre as possibilidades vislumbradas na coleta dos dados, escolheu-se como microssistema para estudo e intervenção, as ruas utilizadas nas feiras-livres, freqüentadas pelas crianças como objetivo principal de recolhimento de alimentos para consumo imediato e sustento familiar. Este microssistema traz características peculiares: a oportunidade de conseguir alimento é certa¹, há a diversidade de produtos e indivíduos – adultos, crianças e idosos circulam neste ambiente, marcando espaços para o exercício de diferentes estratégias de obtenção de recursos materiais

¹ É importante dizer que os feirantes compõem uma população que por si mesma merece um estudo ecológico, pois na observação anterior ou posterior à coleta dos dados percebeu-se a demonstração, de sua parte, de muitas características saudáveis nos contatos sociais que estabelecem com as crianças, incluindo a conversa sobre assuntos cotidianos, o estímulo à freqüência escolar, o diálogo sobre a estruturação de estratégias de enfrentamento de conflitos com familiares, a doação de alimentos saudáveis e ricos nos nutrientes necessários para a alimentação infantil, entre tantas outras.

(dinheiro, comida, brinquedos, etc.) e afetivos (conversas, contatos significativos, etc.), o tempo de atuação é grande (as feiras têm início ainda na madrugada e permanecem até o fim da manhã, quando o que não foi vendido no dia geralmente é trocado ou doado) e a permanência das crianças e adolescentes neste ambiente é tolerada sem conflitos com policiais ou outras autoridades.

Pensando-se na integração saudável necessária ao TPPC da amostra estudada, escolheu-se a temática da alimentação como centro para a criação e resgate de vínculos afetivos adequados entre cuidadores e crianças (processos proximais de qualidade envolvendo as dimensões bio-psico-sociais dos indivíduos). Busca-se a implementação de propostas profissionalizantes para as crianças e principalmente seus familiares (processos proximais entre famílias da comunidade e técnicos de qualidade, estimulando além do afeto e da reciprocidade, o equilíbrio de poder, inclusive nas possibilidades de obtenção de recursos materiais), a estimulação da organização e sustentação comunitária (estruturação efetiva do mesossistema enquanto rede de apoio sócio-afetiva) e o desdobramento para a reestruturação da aplicação das políticas públicas da cidade de Ribeirão Preto no atendimento da população estudada (manutenção do exo e macrosistemas e suas características junto ao TPPC integradas e comprometidas com a saúde dos indivíduos, comunidades e nação).

Partindo-se do pressuposto que os feirantes doam os alimentos que ainda podem ser consumidos, mas que não foram comercializados, sugere-se que a sua utilização possa ser realizada em cozinhas comunitárias, instaladas nas próprias favelas, gerenciadas por adultos, pais das crianças estudadas. As cozinhas serviriam como espaço de socialização dos adultos, estimulando a implementação e resgate de características de disposição e recurso da Pessoa, essenciais para o exercício consciente da cidadania e estimulação do desenvolvimento saudável. Teoricamente, sabe-se que o processo aqui descrito inclui as inter-relações com o Tempo, o Processo e o Contexto.

Operacionalmente, o projeto de intervenção constaria de diferentes etapas, que estariam estruturadas dentro das seguintes categorias de ação: sensibilização, informação e formação continuada. Inicialmente, há a necessidade de vinculação entre os profissionais responsáveis pelo projeto (devidamente formados nas bases interacionistas do desenvolvimento humanamente sustentável, o que inclui a Teoria dos Sistemas Ecológicos)

e a comunidade atendida. Anteriormente a esta etapa, a universidade pode ser acolhida como parceira, realizando pesquisas descritivas sobre a realidade da comunidade em diferentes áreas: história (origem da comunidade), geografia (recursos ambientais disponíveis e utilizados), antropologia, sociologia, psicologia, etc. Os dados de realidade são fundamentais para contextualizar a prática proposta e podem ser utilizados na parceria universidade-projeto para a formação dos técnicos e para a veiculação do conhecimento construído.

A sensibilização da comunidade, partindo-se dos parâmetros de saúde sugeridos pela Teoria dos Sistemas Ecológicos, pode ser realizada através da estimulação da busca de melhoria de qualidade de vida, ao invés de sistematizar-se no discurso dos prejuízos advindos da situação de risco vivida. Os problemas emergentes (indicadores da situação de risco como alcoolismo, exploração sexual, abuso de substâncias psicoativas diferentes do álcool, etc.) também devem ser abordados, mas sustentados por parceiras que se disponibilizem para seu pronto atendimento (organizações governamentais e não governamentais).

Feita a sensibilização, pode-se estimular a busca inicial de alternativas para a realidade vivida através da questão da alimentação, redimensionando o papel de cada um (adultos e crianças) no cotidiano das feiras livres. Nesta etapa, o apoio e participação dos feirantes é fundamental, tanto enquanto recursos humanos como na doação dos alimentos.

Na seqüência podem ser organizados grupos de adultos que serão formados (na dialética entre o contato com a sensibilização e a informação) para realizarem o aproveitamento dos alimentos em receitas criativas e nutritivas, que serão oferecidas à comunidade. É importante mostrar que a participação no projeto garante o acesso ao alimento, portanto, os grupos de adultos pode ser rotativo, com a possibilidade de experimentação de diferentes papéis na organização e prática da culinária.

As crianças, que originalmente estariam andando pelas ruas mendigando, devem ser acolhidas em espaços próximos à cozinha, estruturados para a realização de atividades psicopedagógicas, unindo o atendimento aos problemas de aprendizagem que podem estar presentes e à prevenção de processos de fracasso e evasão escolar. Dentro das atividades, as visitas e práticas na cozinha são estímulos da convivência familiar e responsável.

Como a base teórica do projeto é Teoria dos Sistemas Ecológicos, diversas frentes de atuação podem e devem ser anexadas à idéia original da alimentação, como as discussões sobre práticas educativas, participação escolar, comunitária e política e religiosidade. Na realidade, o diagnóstico situacional que deve embasar o projeto levantaria e ordenaria os temas, que podem aparecer antes ou depois da questão da alimentação, dependendo de cada comunidade. Retomando as questões de integração do TPPC, mais do que discussões, estes temas, devem gerar reflexões e recursos de transformação da realidade vivida, potencializando fatores de proteção do desenvolvimento e minimizando as conseqüências da exposição aos fatores de risco. Em dimensões maiores, o projeto pode transformar-se em um piloto de cooperativa de alimentação e ser ampliado para diferentes frentes de trabalho, sempre com o objetivo de estimular o desenvolvimento local humanamente sustentável e a saúde integral no TPPC.

Concluindo, as idéias deste projeto são iniciais e, como teoricamente estruturadas, apresentam a utopia característica deste procedimento. Contudo, utopias não são impossibilidades e sim dialéticas, alcançando, inclusive a transcendência teórica, metodológica e prática. Neste sentido, é importante informar que, melhor estruturado, este projeto será disponibilizado para a cidade de Ribeirão Preto, podendo ser assessorado por diferentes profissionais da Universidade Católica de Brasília, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo – Campus de Ribeirão Preto, entre outras instâncias formadoras e participativas da sociedade civil.

“Eu insisto em cantar diferente do que ouvi

Seja como for, recomeçar

Nada há, mas há de vir

Me disseram que sonhar era ingênuo, e daí?

Nossa geração não quer sonhar, pois que sonho há que a de vir?

Eu preciso é te provar que ainda sou o mesmo menino

Que não dorme a planejar travessuras

E fez do som da tua risada um hino”.

(Travessuras – Oswaldo Montenegro, homenagem às crianças que participaram deste estudo e que, junto a tantas outras, me ensinam a importância de ser humana).

Referências

- Adair, J. G., Bélanger, D. & Dion, K. L. (Orgs.) (1998). Advances in psychological science, (Vol.1). Montreal: Psychology Press.
- Altman, R. Z. (1999). Brincando na história. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 231-258). São Paulo: Contexto.
- Alvarez, A. M. S. & Rosenburg, C. P. (1999). A resiliência e o morar na rua: Estudo com moradores de rua – crianças e adultos – na cidade de São Paulo. Revista de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 9, 49-56.
- Alves, P. B., Koller, S. H., & Tudge, J. (1996). Manual de codificação de atividades cotidianas de crianças em situação de rua. Manuscrito não publicado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Alves, P. B. (1998). O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Alves, P. B., Silva A. S., Reppold, C. T., Santos, C. L., Bichinho, G. S., Prade, L. T., Silva, M. R. & Koller, S. H. (1998). Jogo de sentenças incompletas sobre a infância. Manuscrito não publicado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Alves, P. B., Koller, S. H., Silva, A. S., Reppold, C. T., Santos, C. L., Bichinho, G. S., Prade, L. T., Silva, M. R. & Tudge, J. (1999). A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: criando um manual de codificação de atividades cotidianas. Estudos de Psicologia, 2, 289-310.
- Alves, P. B. & Vianna, W. G. (2001). Crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial: Discutindo políticas públicas no Distrito Federal. Manuscrito não publicado. Programa de Extensão Empreendedorismo Social e Cidadania, Universidade Católica de Brasília, DF.
- Amado, J. (1978). Capitães de areia. Rio de Janeiro: Record.
- 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. (1978). História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1971).

- Bandeira, D. R., Koller, S. H., Hutz, C. S., & Forster, L. (1994, Outubro). O cotidiano de meninos e meninas de rua. XVII International School Psychology Colloquium. Campinas, SP.
- Bazon, M. R. (2002). Psicoeducação. Teoria e prática para a intervenção junto a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial. Ribeirão Preto: Holos.
- Bemak, F. (1996). Street researchs: A new paradigm redefining future research with street children. Childhood, 3, 147-156.
- Biaggio, A. B. (1980). Psicologia do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes.
- 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 (pp.487-489), Ribeirão Preto: SPRP.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa psicológica – Análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. Em G. Romanelli & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.), Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa (pp. 34-54). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Borstelmann, L. J. (1983). Children before psychology: Ideas about children from antiquity to the late 1800s. Em P. H. Mussen (Org.), Handbook of Child Psychology, (Vol.1, pp.1-38). New York: John Wiley & Sons.
- Bradley, B. (1991). Infancy as paradise. Human Development, 34, 35-54.
- 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 (Orgs.), Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Internacional Encyclopedia of Education (Vol.3, pp.1643-1647). Oxford: Elsevier Sciences.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualization in developmental perspective: A bioecological model. Psychological Review, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. (1995a). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. Em P. M. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Orgs.), Examining lives in context (Vol.1, pp.599-618). Washington: American Psychological Association.

- Bronfenbrenner, U. (1995b). Developmental ecology through space and time: A future perspective. Em P. M. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Orgs.), Examining lives in context (Vol.1, pp. 619-647). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon (Org.), Handbook of child psychology (Vol. 1, pp. 993-1027). New York, John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em Y. L. Friedman & T. D. Wachs (Orgs.), Captation and assessment of environment across the life (pp. 3-30). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. Social Development, 9, 115-125.
- Cabral dos Santos, M.A. (1999). A criança e a criminalidade no início do século. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 55-83). São Paulo: Contexto.
- Caparelli, S. (1979). Os meninos da rua da praia. Porto Alegre: L&PM.
- Capra, F. (1989). Sabedoria incomum. São Paulo: Cultrix. (Original publicado em 1986).
- Carpena, M.E.F. (1999). Famílias de meninos em situação de rua na cidade de Caxias do Sul: Locus de controle, situação atual de vida e expectativas para o futuro. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Casas, F. (1998). Infância: Perspectivas psicossociais. Barcelona: Paidós.
- Castro, L.R. (1996). O lugar da infância na modernidade. Psicologia Reflexão e Crítica, 9, 307-335.
- Cecconello, A L. (1999). Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Chambouleyron, R. (1999). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 55-83). São Paulo: Contexto.

- Connolly, M. & Ennew, J. (1996). Introduction. Children out of place. Childhood, 3, 131-145.
- Córdoba, M.O. & Jimenez, M.C.D. (2000). Como si no Existiera. Una Investigación Cualitativa sobre Maltrato Infantil desde las Voces de los Niños y las Niñas. Colombia: Bonilla.
- Davis, J.M. (1998). Understanding the meanings of children: A reflexive process. Children & Society, 12(5), 325-335.
- Del Priore, M. (1999). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 84-106). São Paulo: Contexto.
- Dickens, C. (1921). Oliver Twist. New York: MacMillan.
- Dimenstein, G. (1992). Meninas da noite. A prostituição de meninas-escravas no Brasil. São Paulo: Ática.
- Dimenstein, G. (1993). O cidadão de papel. A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática.
- Elias, N. (1998). Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1984).
- Ekins, P. (1998). Uma noção subversiva. O Correio da Unesco, 26(3), 6-9.
- Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). Lei nº 8.069, de 13-07-1990. São Paulo: Cortez.
- Figueiredo, L.C. (1989). Matrizes do pensamento psicológico. Petrópolis: Vozes.
- Figueiredo, L.C. & Santi, P.L.R. (2000). Psicologia. Uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC.
- Freitas, A.L. & Downey, G. (1998). Resilience: A dynamic perspective. International Journal of Behavioral Development, 22, 263-285.
- Fonseca, C. (1995). Caminhos da adoção. São Paulo: Cortez.
- 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.
- Franco, A. (2000). Porque precisamos de desenvolvimento local integrado e sustentável. Brasília: Gráfica do Instituto de Política.

- Ganem, E. (1979). Coisas de menino. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garmezy, N., & Masten, A. (1994). Chronic adversities. Em M. Rutter, E. Taylor & L. Herson (Orgs.), Child and adolescent psychiatry (pp.191-207). Oxford: Blackwell.
- Gleiser, M. (1997). A dança do universo. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gleiser, M. (1999). Retalhos cósmicos. São Paulo: Companhia das Letras.
- Góes, J.R. & Florentino, M. (1999). Crianças escravas, crianças dos escravos. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 177-191). São Paulo: Contexto.
- Gordon, N. (1997). O físico. A epopéia de um médico medieval. Rio de Janeiro: Rocco. (Original publicado em 1986).
- Hawkins, P. (1986). Children at risk: My fight against child abuse: A personal story and public plea. Bethesda: Adler & Adler.
- Hayes, N. (1997). Doing qualitative analysis in psychology. United Kingdom: Psychology Press.
- Hecht, T. (1998). At home in the street. Street children of northeast Brazil. Cambridge University Press: United Kingdom.
- Hutz, C. S., & Koller, S. H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. Estudos em Psicologia, 2, 175-197.
- Hutz, C. S., & Koller, S. H. (1999). Methodological and ethical issues in research with street children. Em M. Raffaelli, & R. W. Larson (Orgs.), Homeless and working youth around the world: Exploring developmental issues, New Directions for Child and Adolescent Development, 85, 59-70.
- Hwang, C. P., Lamb, M. E. & Sigel, I. E. (Orgs.). (1996). Images of childhood. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Isomura, H. (1998). Reinventar uma arte de viver. O Correio da Unesco, 23(3), 20-22.
- Koehler, A. L. G., Alves, P. B., Prade, L. T. & Koller, S. H. (2000). Gravuras de atividades cotidianas de crianças em situação de rua. Manuscrito não publicado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Koller, S. H. (1994). Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua. Tese de Doutorado não publicada. 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. (1996, Outubro). 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.
- Louzeiro, J. (1994). Praça das dores. Rio de Janeiro: Salamandra.
- Luthar, S. S., Burack, J. A., Cicchetti, D. & Weisz, J. R. (Orgs.). (1997). Developmental psychopathology. Perspectives on adjustment, risk and disorder. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martins, R. A. (1996). Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. Psicologia Reflexão e Crítica, 9, 101-122.
- Matricon, J. (1991). Escalas e medidas. O Correio da Unesco, 19(6), 10-13.
- Mauad, A. M. (1999). A vida das crianças de elite durante o Império. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 137-176). São Paulo: Contexto.
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. Children & Society, 11(1), 16-28.
- Merisse, A., Justo, J., Rocha, L. C. & Vasconcelos, M. C. (1997). Lugares da Infância. Reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência.
- Ministério da Justiça – Secretaria Nacional de Direitos Humanos – Departamento da Criança e do Adolescente (Orgs.). (1998). Políticas públicas e estratégias de atendimento sócio-educativo ao adolescente em conflito com a lei. Brasília: Ministério da Justiça.
- Moura, E. B. B. (1999). Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 55-83). São Paulo: Contexto.
- Movimento Nacional de Direitos Humanos (1998). Manual de direitos humanos: Declaração universal dos Direitos Humanos – 50 anos, Brasília: Estação Produções.
- Novaes, C. E. (1999). O imperador da Ursa Maior. São Paulo: Ática.
- Mayer, L. R. (1998). Controle percebido e desempenho acadêmico de crianças de nível sócio-econômico baixo. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

- Neiva-Silva, L. (2001). Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: Um estudo autofotográfico. Projeto de Mestrado não publicado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Oliveira, E. A. (1998). Modelos de risco na Psicologia do Desenvolvimento. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14, 19-26.
- Passetti, E. (1999). Crianças carentes e políticas públicas. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 347-375). São Paulo: Contexto.
- Pellegrini, A. D. (1996). Observing children in their natural worlds: A methodological primer. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pilotti, F. & Rizzini, I. (1993). A (des)integração na América latina e seus reflexos sobre a infância. Em I. Rizzini (Org.), A criança no Brasil hoje. Desafio para o terceiro milênio (pp. 85-93). Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.
- Prado, L. J. A. (1987). Viver vale a pena. São Paulo: Moderna.
- Puntel, L. (1986). Açúcar amargo. São Paulo: Ática
- Raffaelli, M. (1996). Crianças e adolescentes de rua na América latina: Artful Dodger ou Oliver Twist? Psicologia Reflexão e Crítica, 9, 123-128.
- Raffaelli, M., Koller, S. H., Reppold, C. T., Kuschick, M. B., Krum, F. M. B. & Bandeira, D. R. (2001). How do brazilian street youth experience 'the street'? : Analysis of a sentence completion task. Childhood, 8, 396-415.
- Raffaelli, M. & Koller, S. H. (2001). Street children's rights and well-being: Psychological, behavioral and policy concerns. Newsletter (International Society for the Study of Behavioural Development), 2, 3-5.
- Ramos, F. R. (1999). A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 19-53). São Paulo: Contexto.
- Reppold, C., Santos, C. L., Silva, A. S., Silva, M. R., Alves, P. B. & Koller, S. H. (1996a, Outubro). 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. (1996b, Outubro) 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.

- Ricouer, P. (1991). O tempo relatado. O Correio da Unesco, 19(6), 5-9.
- Rizzini, I. (1993). A criança no Brasil hoje. Desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.
- Rosemberg, F. (1996). Estimativa de crianças e adolescentes em situação de rua: Procedimentos de uma pesquisa. Psicologia Reflexão e Crítica, 9, 21-58.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resiliense and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. Journal of Adolescent Health, 14, 626-631.
- Rutter, M., Champion, L., Quinton, D., Maughan, B. & Pickles, A. (1995). Undertanding individual differences in environmental-risk exposure. Em P. M. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Orgs.), Examining lives in context (Vol.1, pp. 61-93). Washington: American Psychological Association.
- Sander, A. (1996). Images of the child and childhood in religion. Em C. P. Hwang, M. E. Lamb & I. E. Sigel (Orgs.), Images of childhood (pp.14-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Scarano, J. (1999). Criança esquecida das Minas Gerais. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 55-83). São Paulo: Contexto.
- Silva, A.S., Reppold, C.T., Santos, C.L., Prade, L.T., Silva, M.R., Alves, P.B. & Koller, S.H. (1998). Crianças em situação de rua de Porto Alegre: Um estudo descritivo. Psicologia: Reflexão e Crítica, 11(3), 441-447.
- Silva, R. C. (1998). A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. Em G. Romanelli & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.), Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa (pp. 23-34). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Smolin, L. (1997). O que é o tempo? Em J. Brockman & K. Matson (Orgs.), As coisas são assim. Pequeno repertório científico do mundo que nos cerca (pp. 123-141). São Paulo: Companhia das Letras.
- Thomas, N. & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. Children & Society, 12, 336-348.
- Tyler, F. B. & Tyler, S. L. (1996). Crianças de rua e dignidade humana. Psicologia: Reflexão e Crítica, 9, 83-100.

- Tuan, Yi-Fu (1983). Espaço e lugar: A perspectiva da experiência. São Paulo: Difel.
- Tudge, J. (1991). Education of Young children in the Soviet Union: Current practice in historical perspective. The Elementary School Journal, 92, 121-133.
- Tudge, J., Sidden, J., & Putnam, S. (1994). The cultural ecology of young children: Coding manual. Manuscrito não publicado. University of North Carolina at Greensboro.
- Tudge, J, Shanahan, M. & Valsiner, J. (Orgs.) (1997). Comparisons in human development: Undertanting time and context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wassef, A (1991). A era do quartzo. O Correio da Unesco, 19(6), 27-30.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth. New York: Adams Bannister Cox.
- Zeebell, C. R., Garcia, M. L., & Silveira, D. M. (1995). O que sabem os meninos e meninas de rua. Mundo da Rua, 1, 3-20.
- Zerubavel, E. (1981). Hidden rhythms: Schedules and calendars in social life. Los Angeles: California University Press.
- Zerubavel, E. (1985). The seven day circle: The history and meaning of the week. New York: Free Press.

Anexos

Anexo A

Entrevista Semi-Estruturada de Dados Bio-Sócio-Demográficos

Nome:

Idade:

Quando tu fazes aniversário? (Dia e mês):

Tu estudas?

Sim ()

Não ()

Qual série?

Já estudou?

Por que parou?

Onde tu moras?

Com quem tu moras?

Onde tu costumavas comer?

Profissão do pai:

Profissão da mãe:

Tu trabalhas? O que tu fazes?

O que tu costumavas fazer com o dinheiro que tu ganhas?

Qual o lugar que tu mais gostas de ir? Por quê?

Anexo B

Jogo de Sentenças Incompletas sobre a Infância

- 1) Para mim, ser criança é ... (Por quê?)
- 2) Eu acho que a criança deve ... (Por quê?)
- 3) Eu acho que a criança não deve ... (Por quê?)
- 4) Eu acho que o lugar da criança é ... (Por quê?)
- 5) Para mim é importante que a criança ...
- 6) Eu sou criança porque ...
- 7) Eu gosto muito de ...
- 8) Eu me divirto quando ...
- 9) Eu me sinto criança quando ...
- 10) Os outros pensam que eu ...
- 11) Se eu fosse adulto eu ...
- 12) Para uma criança ser feliz precisa ...

Anexo C

Entrevista Semi-Estruturada sobre o Tempo

Agora nós vamos conversar um pouco sobre o teu dia a dia e o que tu fazes, desde a hora que tu te levantas até ir dormir...

- 1) Primeiro, conta prá mim o que tu fazes todos os dias, cada coisa que tu fazes...desde que tu acordas até tu ires dormir (Pontos de referência - O que tu fazes depois de levantar? Quando tu costumavas almoçar? O que tu fazes depois do almoço? O que tu fazes antes de dormir?) Explorar bem qualquer resposta relativa as dimensões temporais.
- 2) Agora me conta como é o teu fim de semana, o que tu fazes no sábado? E no domingo?
- 3) Tu sabes quantos dias tem na semana? O pesquisador pode auxiliar a criança contando nos dedos, iniciando a nomeação dos dias, etc.
- 4) E me conta uma coisa, o que tu fizeste ontem?
- 5) E o que tu vais fazer amanhã?
- 5) O que tu pretendes fazer no futuro? Quando tu fores maior do que tu és hoje...
- 6) Agora a gente quer conversar um pouquinho sobre as pessoas que tu conheces... Tu conheces alguém bem velho? Quem é? Quantos anos ele tem? Por que ele é velho?
- 7) E tu conheces alguém bem novo? Quem é? Quantos anos ele tem? Por que ele é novo?
- 8) Tu conheces o Teatro Pedro II? Tu achas que ele é novo ou velho? Porque?
- 9) Agora vamos pensar que tu tenhas que sair ali do (marcar ponto de referência visível) e chegar até (ponto de referência visível, no máximo a 100 metros de distância)...Quanto tempo tu levas para andar este caminho? – Perguntar o tempo para fazer o caminho inverso.
- 10) Agora pense em uma coisa bem boa, que tu gostas muito de fazer... O que é? E quando tu estas fazendo isto, o tempo passa depressa ou devagar?
- 11) E quando tu tens que fazer uma coisa que tu não gostas? Que coisa é essa? E o tempo passa depressa ou devagar?
- 12) E tu sabes ver as horas em um relógio? Mostrar o relógio de papel e perguntar as horas.
- 13) Prá gente terminar, me conta uma coisa: Tu te lembravas das primeiras vezes que viestes prá rua? Com quem foi? O que tu viestes fazer?

Anexo D

Gravuras de Atividades Cotidianas de Crianças em Situação de Rua