



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ILZE BRAGA DE CARVALHO NOBRE

A INTERPRETAÇÃO INFANTIL DOS DIREITOS:
a vez e a voz das crianças

PETROLINA

2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ILZE BRAGA DE CARVALHO NOBRE

**A INTERPRETAÇÃO INFANTIL DOS DIREITOS:
a vez e a voz das crianças**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro.

PETROLINA

2022

Nobre, Ilze Braga de Carvalho

N754i A interpretação infantil dos direitos: a vez e a voz das crianças /
Ilze Braga de Carvalho Nobre. – Petrolina-PE, 2022.
xiv, 106 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Psicologia.) - Universidade Federal
do Vale do São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro.

1. Criança - Direitos. 2. Psicologia social. 3. Participação -
Crianças. Título. II. Ribeiro, Marcelo Silva de Souza. III.
Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 342.16443

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

ILZE BRAGA DE CARVALHO NOBRE

A INTERPRETAÇÃO INFANTIL DOS DIREITOS:

a vez e a voz das crianças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro.

Petrolina, 18 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Prof.^a Dra. Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa

Prof.^a Dra. Virginia de Oliveira Alves Passos

Às infâncias, que (re) existem e são inspiradoras para mim e a Elisa, minha filha com quem aprendo a ser uma pessoa melhor todos os dias.

Agradecimentos

Para mim a educação é como estar em um caminho, ao mesmo tempo fascinante e desafiador. Quando estamos na caminhada nos encantamos com as “bonitezas” da estrada, mas precisamos subir, descer, passar pelas pedras, nos proteger dos espinhos e desviar de tudo o que nos impede de chegar. É preciso também descansar e voltar a caminhar com as energias renovadas. Tem vezes que é necessário parar ou encontrar outra via de acesso e as vezes é preciso até voltar..., mas se houver sentido na sua caminhada os desafios valem a pena.

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus pela vida e por ter me indicado o caminho da educação.

Quero agradecer á minha Mãe: Maria do Carmo que sempre me incentivou a estudar e a lutar pelos meus sonhos, não só isso, ela foi tirando comigo as “pedras” do caminho.

Ao meu Pai: José Raimundo, discretamente ele foi me ensinando que é preciso ser bom e generoso com todos, com o próprio exemplo.

Á minha irmã Aline, que é a pessoa mais estudiosa e esforçada que conheço. Obrigada minha irmã por ser minha parceira nessa estrada. Também agradeço a Jackson meu cunhado que me inspira ao fazer ciência e as meus sobrinhos Heitor e Henrique, crianças tão tão sabidas.

Á minha filha Elisa, é com você e por você que continuo caminhando. Agradeço ao meu esposo Diego, que sempre me incentivou e me apoiou em todas as minhas decisões.

Ao meu professor e orientador Marcelo Ribeiro, que sempre me indicou para onde olhar, que pedras desviar e que flores colher. Muito muito obrigada!

Obrigada a ACARI: Simone, Carlene, Cléo, Helena e Bianca que sempre me apoiaram e me inspiram a tratar as crianças como sujeitos de direitos, que me ajudam a ser uma profissional melhor. Obrigada Thiago, seu apoio e ajuda foram fundamentais para mim.

Obrigada Gleice, por lá no início ter dito a mim: vá mulher comece, faça, caminhe! Á Paula sempre presente e a Ailma por ser uma caixinha cheia de inspiração...A amizade de vocês me fortalece.

Obrigada à Emily por todas as vezes que pensamos, escrevemos e fizemos muitas coisas juntas nesse tempo. Obrigada Layta, sempre tão paciente e me ajudar com as inúmeras dúvidas.

Obrigada ao Projeto Vida Nova, projeto tão essencial, e que me ajudou com a pesquisa.

Obrigada Clara Sousa por me ajudar com a organização.

Agradeço à banca examinadora, pelo tempo disponibilizado a mim na defesa da minha dissertação.

Agradeço à Universidade... Estudei a vida toda na escola pública, trabalhei para pagar um cursinho, cursei a graduação dos meus sonhos em uma Universidade Pública e gratuita e de Excelência e tive acesso a muitas oportunidades nesse tempo (2006 a 2010, só para constar) e soube aproveitar muitas. Tenho orgulho de caminhar e crescer com você UNIVASF!

Agradeço à todas as crianças do mundo, simplesmente porque vocês existem!

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

Resumo

A sociedade atual, têm pautado a discussão sobre os direitos humanos das crianças e adolescentes, na CDC (1989) e no (ECA) 1990, por exemplo, as crianças tornaram-se “sujeitos de direitos”. O direito à opinião e a participação da criança em assuntos que lhe dizem respeito é um princípio fundamental. Assumindo o entendimento da criança como sujeito ativo e que possui saberes próprios que orientam o seu desenvolvimento, o objetivo deste trabalho foi analisar direitos da criança a partir das interpretações infantis e como objetivos específicos foram: descrever o conhecimento das crianças em relação aos seus direitos; identificar direitos atendidos e não atendidos a partir de seu cotidiano e analisar os saberes existentes/não existentes sobre os marcos legais e órgãos de proteção e controle do sistema de garantia de direitos. Tendo o sociointeracionismo como referencial, esse estudo envolveu temáticas na área da Psicologia e da Sociologia da Infância, apoiando-se, sobretudo, em Vygotski (1998), Corsaro (2011) e Sarmiento (2008). No sociointeracionismo, a criança é um indivíduo que não só internaliza os conhecimentos, mas também se adapta, reinventa e reproduz, tendo um papel ativo em sua relação com o meio em que vive. Nesse estudo as crianças foram reposicionadas como sujeitos e não meros objetos de pesquisa. Para responder aos objetivos a produção de informações se deu junto às crianças, a partir do uso de desenhos e entrevistas. Sendo um estudo de abordagem qualitativa e de cunho exploratório, teve a participação de seis crianças com idade de 6 a 12 anos lançando mão de desenhos como disparadores da entrevista, cujo tema foi “os direitos da criança”. Os resultados foram gerados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2006), trazendo trouxeram elementos do contexto da pandemia de COVID-19, e demonstraram que as crianças têm conhecimentos gerais sobre os seus direitos fundamentais: família, brincar, moradia, educação e saúde. Considera-se imprescindível integrar a posição das crianças nos ambientes em que vivem e envolvê-las ativamente nos desdobramentos de políticas orientadas pelo ECA e Conselho

Tutelar, por exemplo. Esse trabalho ressalta a importância de se ouvir a criança, colocando-a no centro das decisões, pontuando que isso é uma atividade extremamente possível e necessária, quanto mais a criança tiver acesso a informações, mais ela tem a contribuir com a sociedade no hoje.

Palavras-Chave: Criança; Direitos; Participação.

Abstract

The current society has guided the discussion on the human rights of children and adolescents, in the CDC (1989) and (ECA) 1990, for example, children have become “subjects of rights”. The child's right to opinion and participation in matters that concern him or her is a fundamental principle. Assuming the understanding of the child as an active subject and who has their own knowledge that guide their development, the objective of this work was to analyze children's rights from children's interpretations and as specific objectives were: to describe children's knowledge in relation to their rights; identify rights that are met and not met from their daily lives and analyze existing/non-existing knowledge about the legal frameworks and bodies for the protection and control of the rights guarantee system. Having socio-interactionism as a reference, this study involved themes in the area of Psychology and Sociology of Childhood, relying, above all, on Vygotsky (1998), Corsaro (2011) and Sarmento (2008). At socio-interactionism, the child is an individual who not only internalizes knowledge, but also adapts, reinvents and reproduces, playing an active role in their relationship with the environment in which they live. In this study, children were repositioned as subjects and not mere objects of research. To respond to the objectives, the production of information took place with the children, using drawings and interviews. As a qualitative and exploratory study, six children aged between 6 and 12 participated, using drawings as triggers for the interview, whose theme was “the rights of the child”. The results were generated from the content analysis of Bardin (2006), bringing elements of the context of the COVID-19 pandemic, and demonstrating that children have general knowledge about their fundamental rights: family, play, housing, education and health. It is considered essential to integrate the position of children in the environments in which they live and to actively involve them in the unfolding of policies guided by the ECA and Guardianship Council, for example. This work

emphasizes the importance of listening to the child, placing him at the center of decisions, pointing out that this is an extremely possible and necessary activity, the more the child has access to information, the more he has to contribute to society today.

Key-words: Child; Rights; Participation.

Lista de Figuras

Figura 1. Manifestantes nas ruas (crianças, adolescentes e adultos), celebrando o nascimento do ECA.....	17
Figura 2. ECA em formato de gibi da turma da Mônica.....	39
Figura 3. ECA em tirinhas para crianças do Plenarinho/ Câmara dos Deputados.....	39
Figura 4. Desenho de Rafael sobre os “Direitos da Criança”	40
Figura 5. Desenho de José sobre os “Direitos da Criança”	44
Figura 6. Desenho de Caio sobre os “Direitos da Criança”	47
Figura 7. Desenho de Lara sobre os “Direitos da Criança”	49
Figura 8. Desenho de Celina sobre os “Direitos da Criança”	59
Figura 9. Desenho de Diogo sobre os “Direitos da Criança”	62

Lista de quadros

Quadro 1: Perfil idade/série e situação familiar das crianças.....	33
Quadro 2. Fonte do conhecimento sobre os direitos	41
Quadro 3. Síntese das narrativas das crianças sobre os direitos.....	65

Lista de abreviaturas e siglas

APS: Atenção Primária à Saúde.

Art.º: Artigo.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

CDC: Convenção dos Direitos da Criança.

CEDCA: Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente.

CF: Constituição Federal.

CMDDCA: Conselho Municipal da Defesa do Direitos da Criança e do Adolescente.

CONANDA: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

COVID- 19: Denominação da doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela atual pandemia e que foi descoberto em dezembro de 2019.

CT: Conselho Tutelar.

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MMFDH: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

OMS: Organização Mundial da Saúde.

ONG: Organização Não Governamental.

ONU: Organização das Nações Unidas.

PNAISC: Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança.

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

UBS: Unidade Básica de Saúde.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF: Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância.

SUS: Sistema Único de Saúde.

Sumário

1. Introdução.....	3
2. Revisão de literatura	11
2.1 O Caminho dos Direitos.....	11
2.2 O Lugar da Infância	19
3. Método	23
3.1. Estratégia Metodológica	23
3.2. O <i>Locus</i> da Pesquisa e o Público-alvo	24
3.3. Produção das informações	26
3.4 Análise das informações	28
3.4.1 Pré-Análise.....	29
3.4.2 Exploração do Material.....	29
3.4.3 Categorização.....	29
3.5. Aspectos Éticos	30
4. Resultados e Discussão.....	32
4.1 Perfil das crianças	32
4.2 O direito à vez e a voz.....	35
4.3 A Interpretação Infantil dos Direitos	40
4.3.1 Brincar.....	43
4.3.2 Moradia e Família	46
4.3.3 Educação	51
4.3.4 Saúde.....	58
4.3.5 Liberdade	62
4.3.6 Direitos e Deveres.....	63
4.4 O ECA, O Conselho Tutelar e o Conselho de Direitos.....	67
4.4.1 Estatuto da Criança e do Adolescente.....	67

4.4.2 Conselho Tutelar e o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente.....	68
5. Considerações finais	74
6. Referências	77
7. Apêndices	88
7.1. Apêndice I :Carta de Anuência assinada pela diretora da instituição:.....	88
7.2 Apêndice II -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	89
7.3 Apêndice III- TERMO DE ASSENTIMENTO (PARA CRIANÇAS ENTRE 6 a 12 ANOS)	93

1. Introdução

Historicamente as crianças foram negligenciadas ou mesmo invisibilizadas em razão de construções sociais acerca da sua dependência e fragilidade. Pode-se dizer que elas não eram reconhecidas como sujeitos sociais. Na idade média do mundo ocidental, por exemplo, havia uma concepção das crianças enquanto “adultos em miniatura”. É nesse sentido que os estudos de Ariés (1981) destacam que a criança era vista como um mero ser biológico, sem autonomia e destituída de status social.

Segundo esse entendimento, Fernandes (2005) ressalta que não faria qualquer sentido falar de direitos da infância nos séculos VI e VII, pois, tal como narra Ariés (1981), as crianças eram frequentemente vítimas de práticas de infanticídio e abandono. Foi, portanto, um longo período de indiferença indiscriminada, de identificação da criança como homúnculo (até por volta do século XIV), onde as necessidades decorrentes das especificidades da infância eram frequentemente banalizadas pelo enquadramento precoce da criança num processo de socialização onde passava a ser considerada um “adulto pequeno”.

É somente a partir do século XX que a criança começa a ter lugar nas leis e códigos mundiais. Na história recente do Brasil, as crianças passam a ser tematizadas sujeitos de direitos e atores sociais, o que teve estreita relação com o processo de redemocratização, sobretudo com a forte participação dos movimentos populares em defesa dos direitos das crianças. (Costa, Costa & Rocha, 2015).

Quanto a questão social e política, a lei brasileira publicada no diário oficial no dia 16 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representou uma revolução que modificou o paradigma nacional existente em relação a infância (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). A criança e o adolescente, antes reconhecidos como

“menores”, passam a ser vistos como um sujeito de direito. Nesse sentido, o artº 3 traz que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

No ECA, dispositivo baseado na Declaração dos Direitos Humanos (1948) e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), estabeleceram-se a doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente. Tanto na Constituição como no ECA as crianças e adolescentes deixaram de ser vistos como objetos de medidas judiciais para se tornarem titulares de direitos, ou seja, foram reconhecidos como cidadãos. (Unicef, 2019).

No meio acadêmico alguns pensadores da sociologia da infância, como Corsaro (2011) e Sarmiento (2009) dão à criança um protagonismo inédito, um novo olhar, destacando a criança como um ator ativo no seu processo de socialização. Para Corsaro (2011), foram as perspectivas construtivistas da Psicologia que destacaram as crianças, são elas Piaget (1999), Wallon (2007) e Vygotsky (1998).

É também no século XX, mais especificamente no começo do século, que Vygotsky aborda a natureza e o desenvolvimento da imaginação e criatividade nas crianças. (Lopes, 2015). Na concepção dele a criança já nasce em um mundo humano, ou seja, desde o nascimento o bebê é um ser ativo e se relaciona com objetos e

fenômenos da cultura criada pelas gerações passadas, oriundas dos processos de interação social.

A despeito dos avanços no que diz respeito aos marcos legais que reconhecem a criança como sujeito de direito e das concepções no mundo acadêmico sobre o protagonismo e desenvolvimento infantil, parece haver marcas profundas que resistem ao longo do tempo criando certas contradições no sentido de as crianças não serem efetivamente consideradas e mesmo ouvidas em diversas esferas da sociedade. A pesquisa, portanto, que fundamentou esta dissertação buscou lançar luzes sobre essa problemática, mais especificamente sobre os direitos das crianças via suas perspectivas.

O objetivo geral desse trabalho teve o intuito de analisar os direitos da criança a partir das interpretações infantis e como objetivos específicos foram: descrever o conhecimento das crianças em relação aos seus direitos; identificar direitos atendidos e não atendidos a partir de seu cotidiano e analisar os saberes existentes/não existentes sobre os marcos legais e órgãos de proteção e controle do sistema de garantia de direitos.

Partindo do sociointeracionismo enquanto referencial epistemológico, o presente estudo envolve temáticas na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Sociologia da Infância, apoiando-se, dentre outros, em teóricos como Vygotski (1998), Corsaro (2011) e Sarmiento (2008). Num entendimento sociointeracionista, a criança é concebida como integrante da estrutura social, num processo contínuo de apropriação e transformação cultural.

Um pressuposto basilar que justifica essa pesquisa é que, sendo a criança um ser ativo, capaz de compreender e transformar sua própria realidade, é vital que ela possa conhecer, ter acesso aos seus direitos fundamentais e participar de modo efetivo de seu processo de implementação, pois enquanto integrante da estrutura social a criança está

constantemente participando e construindo a cultura infantil, se apropriando da cultura adulta e transformando-a.

No que diz respeito aos aspectos motivacionais, é possível dizer que a caminhada da autora deste trabalho como psicóloga, educadora social em uma organização não governamental (ONG) e pesquisadora na Universidade, a fez passar por diversas e ricas oportunidades de estar perto das crianças e adolescentes no contexto do sertão nordestino, ouvindo-as e perto dos profissionais e famílias, responsáveis pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Na prática cotidiana, nas escolas, conselhos e reuniões em diversos setores do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança se observou que o que está posto no papel, ainda é uma realidade distante, principalmente quando o tema é o direito à participação.

A partir de uma revisão assistemática de literatura, poucos trabalhos sobre os direitos da criança foram encontrados, mais ainda quando

E é justamente sobre esse tema, a “participação das crianças e adolescentes” em diversos contextos, que Fernandes (2005) considera que a Convenção Internacional dos Direitos da Criança - CDC (1989) traz aspectos essenciais à compreensão das crianças enquanto sujeitos de direitos:

1º As crianças devem ser consideradas seres humanos detentores de direitos, ultrapassando a ideia de crianças como objetos de políticas assistencialistas; 2º Os princípios da igualdade e da não discriminação, precisam ser respeitados; 3º A participação das crianças, as condições de acesso à informação, a liberdade de crenças e opiniões enquanto condições básicas para que as crianças possam exercer seus direitos (Fernandes, 2005, p.34).

O direito à opinião e a participação desse público em assuntos que lhe dizem respeito é um dos princípios mais valorosos da CDC (1989). Enquanto sujeito ativo, a

criança tem saberes próprios que orientam a sua vida e desenvolvimento. Dessa maneira, nossa pesquisa foi norteada pela perspectiva da criança acerca de seus direitos, sua própria voz, vez e participação.

O sociólogo americano Corsaro (2011), defende e reafirma que, como ator social, a criança, além de ser influenciada pelo contexto sociocultural, é capaz de modificá-lo e de ressignificá-lo. Para o autor, compreender as crianças, depende de pesquisas que levem em conta os seus protagonismos e capacidades de interpretar o mundo.

Sarmiento (2008; 2009), por sua vez, já aponta a necessidade da sociologia da infância se ocupar da compreensão da infância na sociedade, ultrapassando os limites individuais. Ele afirma que:

O trabalho de construção científica do objeto social infância torna indispensável, por isso mesmo, desconstruir a produção pericial da infância pelas ciências do indivíduo, tarefa esta que não é feita sem escolhas teóricas e epistemológicas, mas que se torna tanto mais necessária quanto a promoção da infância a objeto sociológico e o entendimento das crianças como atores sociais é um trabalho reconfigurador do conhecimento com que as crianças têm sido tematizadas. (Sarmiento, 2008, p.4).

Recentemente estudos e pesquisas junto às crianças vêm ganhando destaque no campo científico, procurando conhecer suas vidas cotidianas, seus relacionamentos e vivências, revelando suas identidades, seus saberes, seus valores e suas culturas, partindo, principalmente, de seus próprios relatos. (Alessi, 2011). As crianças devem ser reposicionadas como sujeitos e não meros objetos de pesquisa. (Corsaro, 2011, p. 57).

A autora ressalta ainda que para analisar as vozes das crianças é preciso que o pesquisador encare o desafio de outro-adulto-pesquisador imbuído no mundo infantil de perceber que os enunciados delas estão permeados de uma visão e compreensão de mundo que lhes são próprias, mas que também, tem influência dos outros com os quais convivem e que, de uma forma ou outra, se fazem presentes nos seus discursos – em um emaranhado de vozes sociais.

Sobre a participação das crianças, Oliveira (2017) afirma sua importância quando diz que a partir dos estudos da criança, entende-se que, especialmente no que diz respeito às contribuições da Sociologia da Infância, será possível pensar em formas de atuação da criança na sociedade a partir da compreensão dessa como ator social, sujeito de direitos e com voz.

Passeggi (2018, p. 106) reafirma que se quisermos olhar para a criança como um sujeito de direitos, devemos começar pelo reconhecimento:

Que nós a reconheçamos, e que ela se reconheça, como um ser pleno de experiências e de potencialidades para refletir sobre elas; como um ser capaz de lembrar, refletir, dialogar e de projetar sua ação no mundo, respeitando seus modos de dizer e de ser.

Dessa maneira, para compreender melhor as questões teóricas da pesquisa com criança são necessárias considerar a dimensão etária e geracional, articulada às questões de gênero, classe social e etnia. (Rocha citado por Cordeiro & Penitente, 2014).

Ainda, para Rocha citado por Cordeiro e Penitente (2014, p.69)

[...] é necessário compreender do ponto de vista da criança, o que elas fazem, sentem e pensam sobre suas experiências, sobre sua vida, considerando que produzem e reproduzem a cultura adulta, buscando significações acerca de sua própria existência.

Produzir pesquisa, portanto, envolvendo crianças “dando” a elas voz e vez ainda é uma discussão recente, mesmo sendo a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e o princípio da participação algo advindo do século XX.

Rocha citado por Cordeiro e Penitente (2014, p. 69) afirma que:

[...] ao enfatizar a escuta, a criança passa a ser reconhecida como agente social, com competência para a ação, comunicação e troca cultural. Essa legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação.

Por fim, é necessário compreender sob a ótica do principal sujeito: a criança, quais os conhecimentos que ela possui sobre os seus direitos fundamentais e como ela interpreta isso. Bem como, identificar como e onde tal conhecimento foi acessado, de que maneira o que está posto na legislação se relaciona com a vida cotidiana das crianças.

O conhecido lema das pessoas com deficiência também situa a intenção dessa pesquisa “Nada para nós, sem nós”¹, isso deve ser base para qualquer tipo de trabalho, pesquisa ou ação, com quaisquer públicos: crianças, adolescentes, mulheres, pessoas com deficiência e outros. Analisar os direitos a partir da lógica das próprias crianças é fundamental, é ela quem pode dizer o que chega e o que não chega para elas, que direitos lhe são negados, que direitos desconhecem e como a legislação pode estar mais próxima da vida cotidiana, no que diz respeito à garantia dos direitos. Isso implica em construir conhecimentos que corroborem para desenvolvimento da ciência na área da infância, conhecendo as distâncias reais entre os direitos postos na legislação e a

¹ Consulta realizada em: <https://blog.signumweb.com.br/curiosidades/nada-sobre-nos-sem-nos/>

realidade, além de promover a participação das crianças no fomento a implementação de políticas públicas voltadas aos direitos desse público.

2. Revisão de literatura

A presente revisão de literatura está dividida em duas partes de modo a sustentar teoricamente as demandas provocadas pelos objetivos da pesquisa, sendo elas: o caminho dos direitos, na qual se discorre sobre o caminho trilhado desde crianças e adolescentes invisibilizados na legislação até serem considerados sujeitos sociais e o lugar da infância que situa sob qual olhar a infância e adolescência são apresentadas nesse estudo.

2.1 O Caminho dos Direitos

É necessário traçar o caminho histórico da construção do sentido de infância, que vai de uma posição na qual não era representada socialmente em sua singularidade até a infância alicerçada na ideia de “sujeito de direitos”.

Na idade média, a responsabilidade pelas crianças pequenas era da comunidade, sendo esta exercida por vizinhos e, principalmente, pelas mulheres. Ao crescer mais um pouco, a criança era vista como um “adulto em miniatura”. No chamado mundo das artes as crianças eram retratadas como figuras de adultos, porém em uma escala menor. Até por volta do século XVIII a arte medieval desconhecia a infância ou não a representava. Segundo Ariés (1981) não havia lugar para a infância nesse mundo.

O século XX aparece marcado pelas inovações tecnológicas, inigualáveis descobertas da ciência, pelas devastadoras guerras civis e mundiais gerando profundas mudanças na sociedade, mas foi fundamentalmente esse o século da descoberta da criança como um sujeito de direitos. (Barroso, 2000).

É nesse século que surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo um marco essencial para a humanidade foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948.

Após a segunda guerra mundial, com os massacres e atrocidades cometidos contra a dignidade humana, os países precisaram se unir e pensar coletivamente maneiras para reestabelecer a paz mundial. Assim a assembleia geral proclamou a declaração enquanto um ideal a ser atingido por todos os povos e nações. O seu artigo II reforça que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar dos direitos e as liberdades estabelecidos nesta declaração. Sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p.5).

Dessa maneira, os Direitos Humanos compreendem os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes, considerando o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana. Os seus direitos são iguais e inalienáveis, sendo esse o fundamento da liberdade, da justiça e paz no mundo.

A declaração abraçou a causa de todos os seres humanos, isto é fato, mas houve a necessidade de se elaborar um outro documento que olhasse de modo mais específico a causa da criança. Assim, no dia 20 de novembro de 1959 foi aprovada pela Assembleia Geral da das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos da Criança. Este foi um momento extremamente significativo para a infância no mundo, uma vez que tornou a criança um “sujeito de direitos”, preservando sua condição de pessoa humana. O

documento, baseado em princípios instaurou os direitos fundamentais das crianças e adolescentes.

Já a convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, no dia 20 de novembro de 1989, configura-se como o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, é o instrumento legal mais abrangente de todos os documentos em favor da proteção e proteção da criança e do adolescente. Ela foi ratificada por 196 países, a maioria delas aconteceu nos primeiros 10 anos após a sua aprovação. Os Estados Unidos e Somália não prosseguiram em relação a revalidação do documento. As tensões em torno ratificação implicaram aos países a olharem para a sua própria legislação a fim de modificá-la ou ajustá-la, uma vez que aceitando a Convenção dos Direitos da Criança, esta teria força de lei no referido País.

Para Rosemberg e Mariano (2010), a convenção é inovadora em relação as declarações anteriores, pois inovou não somente por sua extensão, mas pelo reconhecimento da criança (até os 18 anos) enquanto um sujeito com liberdades (inscritas na declaração universal dos direitos humanos), reconhecendo também, a especificidade da criança que em razão de sua falta de maturidade física e intelectual precisa de proteção e de cuidados especiais, especialmente a proteção jurídica.

O documento foi particularmente bem recebido pelo modo positivo de olhar as crianças e jovens como atores sociais e seres humanos com direitos próprios, pautando pela defesa dos direitos em nível local, nacional e internacional. (Sarmiento & Marchi 2017).

Os direitos dispostos na CDC podem ser divididos em Direitos Cíveis e Políticos: registro civil, nome, nacionalidade, conhecer os pais, acesso à informação, liberdade de pensamento e de crença, liberdade de associação, proteção e privacidade. Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: vida, sobrevivência e desenvolvimento integral, saúde,

previdência social, educação básica, lazer e recreação e direito de viver a própria cultura. Direitos Especiais de Proteção: proteção contra o abuso e negligência, proteção e assistência para a criança refugiada, educação especial para crianças com deficiência, proteção contra sequestro, venda e utilização pelo tráfico de drogas, proteção contra a exploração sexual, proteção em situação de conflito armado e reabilitação, proteção contra o trabalho infantil e uso drogas, proteção legal para o caso de cometimento de ato infracional. (Rosemberg & Mariano 2010).

Contudo é importante acentuar que a orientação normativa acerca da infância não existe apenas na construção legislativa. Conforme Marchi e Sarmiento (2017) há:

Um conjunto de assunções, formas de conhecimento, ideias, pressuposições e representações sociais incorporam, no seu todo, modos dominantes de resposta às questões: o que é ser criança? Como agir em face das crianças? São modos dominantes que se exprimem em padrões de comportamento e condutas, hábitos e procedimentos dos adultos em face das crianças e que são igualmente configuradores da normatividade da infância. Assim, em cada momento histórico, o conjunto de orientações normativas, jurídicas e não jurídicas, explícitas e implícitas, constituem o chamado modo de “administração simbólica” da infância. (Marchi & Sarmiento, 2017, p. 955).

O Brasil ratificou a Convenção dos Direitos da Criança em 1990, de modo que a atmosfera de redemocratização presente no País e a maior consciência da população acerca dos direitos geraram o processo constituinte brasileiro. Para a UNICEF (2019) foi graças a essa sinergia histórica entre o processo constituinte e as discussões sobre a elaboração do ECA, aliados aos momentos finais da discussão e aprovação da Convenção sobre os direitos da criança pelas Nações Unidas que fizeram que com que

ambos os instrumentos, CDC e ECA refletissem os princípios e inovações para as crianças e adolescentes.

Porém, antes do ECA se tornar lei no Brasil, é necessário discorrer sobre os instrumentos legais que orientaram o tratamento das crianças e adolescentes no País.

Segundo Cantini (2009), no histórico brasileiro não há registro de políticas sociais até o ano de 1900, período correspondente ao final do Império e o início da República. Na passagem do século XIX ao XX, o cenário brasileiro estava passando por intensas mudanças sociais no sistema político-econômico, tais como a abolição da escravatura, a Proclamação da República, a consolidação do capitalismo e a crescente ideologia neoliberalista. Dessa maneira, o aumento das camadas marginalizadas no quadro urbano, impulsionou políticas de estado baseadas em uma lógica higienista da pobreza, pelo temor a possíveis transgressões à ordem vigente.

A partir do processo de urbanização houve um aumento contingencial de crianças nas ruas seja pedindo esmolas, trabalhando e mesmo roubando, e é a partir daí que o termo “menor” passou a ser utilizado enquanto substituto ao de “abandonado”, “carente” e infrator”. A legislação vigente até então se direcionava aos grupos mais vulneráveis, incluindo indígenas e crianças órfãs, com políticas assistenciais dirigidas pela igreja católica, bem como também políticas corretivas orientadas aos que cometiam transgressões. (Sousa & Bezerra, 2017).

No ano de 1927 foi promulgado o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos - o Código de Menores regulamentando a intervenção direta do Estado e o poder de internação para adolescentes abandonados. Essa política pautava intervenções de cunho repressivo, por se basear em uma noção de irregularidade juvenil e objetificação da infância, e ainda por compreender que esses “menores” necessitavam

de socialização, controle e correção, que suas famílias, por sua vez, não lhes podiam oferecer. (Sousa & Bezerra, 2017).

O Código de Menores de 1979, regido pela Doutrina da Situação Irregular era constituído por um conjunto de regras jurídicas orientados a um tipo de criança ou adolescente específico, o inserido num quadro de exclusão social. O Código de Menores ao ter como alvo de atenção uma certa categoria de crianças e adolescentes, justificava-se como uma legislação tutelar. Porém, essa tutela enfatizava um entendimento discriminatório, ratificando uma suposta inferiorização, implicando no resguardo da superioridade de alguns, ou mesmo de grupos, sobre outros, como a história registrou ter ocorrido e ainda ocorrer com mulheres, negros, índios, homossexuais e outros. (Veronese, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instaurou no País a Doutrina da Proteção Integral, na qual crianças deixaram de ser consideradas “objetos de medidas judiciais” para se tornarem titulares de direitos (UNICEF, 2019). Isso significou um marco no reconhecimento das crianças e adolescentes enquanto cidadãos (Figura 1), dando ênfase a descentralização das políticas públicas para a atuação dos governos a nível federal, estadual e municipal e da participação das organizações da sociedade civil, comunidade e família.



Figura 1. Pessoas (crianças, adolescentes e adultos), caminham na rua, celebrando o nascimento do ECA.

Fonte: Site do Ministério Público do Paraná

Tudo isso foi uma conquista da humanidade, porém depois de quase trinta anos do nascimento do ECA no Brasil, é possível afirmar que ainda existe uma distância incalculável entre as legislações existentes e o reconhecimento do referido público na prática da sociedade. Apesar dos avanços, em meio a muitas instituições e na atuação profissional de sujeitos do campo social a compreensão da lei se confunde ao assistencialismo.

Para Antônio Guterrez (Secretário geral da ONU/ 2019), em seu discurso pelos 30 anos da CDC, a legislação existente provocou a queda da mortalidade infantil, aumentando também o índice de sobrevivência, mas ainda existem milhões de crianças que sofrem com a pobreza, violência, discriminação ou doenças.

Rizzini (Carneiro, Medeiros & Vas, 2021), ao falar sobre as comemorações dos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, reforça que as dificuldades são muitas ainda porque a lei não muda tudo. O fundamental são os processos de implementação, e isso é desafiante:

No Brasil é particularmente difícil porque - e aí já respondendo as limitações da legislação e das políticas públicas - nós temos uma história, uma história muito enraizada de um assistencialismo, de um tutelamento da população pobre. Então quando você tem, por exemplo, um programa importante como o Bolsa Família, que é um programa de transferência de renda cujo objetivo é diminuir a pobreza, é possibilitar que famílias tenham outros acessos e que as crianças possam não estar num trabalho infantil, possam estar na escola, enfim, aí vai se chamar de uma bolsa, quando na verdade é um direito do cidadão. (Rizzini entrevista concedida a Carneiro, Medeiros & Vas, 2021, p. 602).

O Brasil continua sendo um país desigual, com situações de extrema pobreza, vulnerabilidade e violência para muitas crianças. Segundo uma pesquisa do IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018) são praticamente 5,2 milhões de brasileiros de 0 a 14 anos vivendo na extrema pobreza e 18, 2 na pobreza.

Com relação a violência, uma das principais violações de direitos contra crianças e adolescentes, os dados do UNICEF (2017) apontam que aproximadamente 300 milhões de crianças de 2 a 4 anos em todo o mundo (três em cada quatro) sofrem, regularmente, disciplina violenta por parte de seus cuidadores e 250 milhões (cerca de seis em cada dez) são punidas com castigos físicos. Globalmente, 1,5 bilhão de cuidadores (ou um pouco mais de um em cada quatro) dizem que o castigo físico é necessário para criar ou educar adequadamente as crianças. Apenas 59 países adotaram legislação que proíbe de forma definitiva o uso de castigos físicos contra crianças em

casa. Nos países em que não há legislações como essa, vivem mais de 600 milhões de crianças menores de 5 anos estão sem proteção legal integral. Apesar de legislação vigente no Brasil, a violência ainda é naturalizada na vida de muitas crianças e adolescentes.

2.2 O Lugar da Infância

Marchi, Oliveira e Santos (2015) afirmam que os estudos da chamada nova Sociologia da Infância admitem a infância enquanto uma construção cultural, social e histórica, com um significado em si. Aqui a criança é vista como um sujeito social, capaz de produzir mudanças no sistema social em que está inserida. (Sarmiento, 2008).

Dessa maneira a criança é um indivíduo que, não só internaliza os conhecimentos, mas também se adapta, reinventa e reproduz, tendo um papel ativo em sua relação com o meio em que vive. Ela atribui significados ao seu mundo, tendo em si a capacidade de interferir no seu meio e na sua cultura e nas formas que possui de construir o seu conhecimento.

Para Corsaro (2011), foram as perspectivas construtivistas da Psicologia que destacaram as crianças, reforçando a ideia de que assim como os adultos, elas são participantes ativas na construção social da infância e na reprodução interpretativa da sua cultura compartilhada. Nesse sentido, as crianças lançam olhares diferentes sobre as regras sociais vigentes e, através da interação com seus pares ou com adultos próximos, resignificam estas regras e agregam novidades construídas por eles criativamente.

O estudo da criança e suas relações com a modernidade é tema do extenso trabalho de Manuel Sarmiento (2008; 2009). Ouvir o ponto de vista das crianças significa reconhecer sua competência, participação e o seu protagonismo nos espaços urbanos, nas decisões políticas, pesquisas, na educação, na ciência e em diferentes espaços sociais. Entendendo que a criança produz saberes e conhecimentos sobre as

experiências cotidianas as quais participam, é necessário que adulto reconheça a alteridade da infância: sua maneira de produzir cultura, interpretar e simbolizar suas percepções. Para ele há ainda a necessidade de compreender infância no interior de sua condição social, observando diferenças e contradições relacionadas a classe social, ao gênero, à etnia, ao contexto social, ao universo religioso e linguístico.

Autores da sociologia da infância ofertam à criança um novo olhar: um tipo de protagonismo inédito, onde a criança pode falar por ela mesma. Existe a busca não só da fala da criança, mas a compreensão de sua perspectiva sobre o mundo, ou seja, a criança como protagonista na construção do seu processo de identificação. (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2008). Por muito tempo os estudos estavam pautados no que os adultos traziam sobre a criança. Portanto a perspectiva da sociologia da infância situada na teoria sociointeracionista é profícua para objetos de estudo do campo da psicologia em particular da psicologia social, a saber: relações interpessoais, identidade, percepção e cognição.

Dessa maneira, compreender como as crianças se organizam em seus pares, o que desejam, pensam, dizem e sentem podem possibilitar aos adultos tempos e espaços educativos que levem em conta os interesses infantis e não somente os das instituições e seus agentes. É preciso deslocar-se do adultocentrismo:

O adultocentrismo é um termo cunhado pela própria Sociologia da Infância, para assinalar o modo como as crianças eram invisibilizadas pela voz do adulto, ou seja, em espaços que diziam diretamente respeito às crianças, eram ouvidos somente os adultos responsáveis por elas, na sua maioria família e professores (Marchi, Oliveira & Santos, 2015, p. 48).

Para Simões, Santos e Barroca (2015), o objetivo da nova agenda de pesquisa da sociologia da infância é repensar as relações adulto-criança, o poder, e as novas formas

de construção do conhecimento que deem visibilidade a infância. Num compromisso de caráter político almeja-se a sensibilização em torno das práticas que colocam a criança numa condição inferior.

Na compreensão de Alberto e Santos (2009), é necessário olhar a infância e a maneira como se desenvolve a partir da cultura a qual está inserida:

Na perspectiva teórica de Vygotsky, o desenvolvimento humano não é concebido de maneira linear, nem naquilo que já foi atingido, mas é pensado como um todo que se processa em meio a uma dimensão social. Essa perspectiva permite refletir sobre o desenvolvimento e compreendê-lo articulado às relações sociais. Ela fornece os elementos para se compreender que sujeito é esse que se constrói a partir do meio e da cultura. (Alberto & Santos, 2009, p. 210).

Dessa maneira os direitos são lidos pelas crianças e apresentados na prática a partir de elementos sociais e culturais. É importante destacar que não é possível encontrar linearidade na teoria vigostkiana, no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, mas sim modos de transformação que acontecem a partir do processo de apropriação dos bens da cultura que estão disponibilizados. A relação entre o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento humano não acontece através de mudanças graduais, cumulativas e lineares, mas de maneira revolucionária.

Dentro dessa concepção, homem e sociedade se expressam e se contém, mas sem perder suas singularidades. Esse processo de configuração não faz com que ambos se diluam, perdendo características individuais; a ideia é que um constituirá o outro. O homem não será apenas o reflexo dessa sociedade, sem ter a capacidade de ação, reproduzindo comportamentos moldados pelo contexto social. Nomeado muitas vezes como internalização, para Vygotski (1999) esse

processo deveria ser chamado de revolução, pois gera uma reestruturação na atividade psíquica. (Cordova & Dias, 2019, p.102).

Assim, já que estamos lidando com crianças em desenvolvimento, é preciso situar que na concepção sociointeracionista não é possível encontrar estágios de desenvolvimento estáticos e biologicamente definidos mas sim falar de processos estruturantes, onde afeto e intelecto estão vinculados. A partir de suas investigações, Vygotsky propôs, ainda que provisoriamente, uma periodização das fases do desenvolvimento psicológico, composta pelas seguintes idades: crise pós-natal; primeiro ano de vida; crise do 1º ano; primeira infância; crise dos três anos; idade pré-escolar; crise dos sete anos; idade escolar; crise dos 13 anos; puberdade e crise dos 17 anos. Em todas elas, permanece a concepção histórica, cultural e dialética. Para ele existe um conceito fundamental quando o assunto é desenvolvimento Infantil. Como trata Pasqualini (2009, p. 34):

Na perspectiva vygotskiana é a noção de *estrutura da idade*: em cada idade, a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constitui um *todo único* e possui uma determinada estrutura. A estrutura de cada idade é específica, única e irrepetível, e determina o papel e o peso específico de cada linha parcial do desenvolvimento.

Uma vez explicitados os aspectos teóricos que sustentam este trabalho, o método descrito a seguir demandou uma abordagem que fosse sensível à voz das crianças e que fosse capaz de captar as nuances presentes nos momentos junto aos participantes da pesquisa.

3. Método

Inicialmente é preciso destacar que o método deste estudo precisou ser adaptado para garantir os protocolos de segurança contra o COVID-19. A seguir, esta seção apresentará como foi a estratégia metodológica utilizada, o local da pesquisa e o público-alvo, além da maneira como as informações foram produzidas, a análise das informações e a os aspectos éticos comuns a pesquisa com seres humanos.

3.1. Estratégia Metodológica

A partir do entendimento sobre a importância da participação e da escuta atenta às crianças e para responder aos objetivos propostos houve a produção de informações junto a elas, que são os principais sujeitos dessa pesquisa através de entrevistas individuais de maneira virtual. Para Carvalho e Colls (2004), a entrevista com crianças é uma técnica ainda relativamente pouco explorada na literatura, inclusive porque, usualmente, pensa-se a criança como incapaz de falar sobre suas próprias preferências, concepções ou avaliações. Com um conhecimento sobre a criança cada vez mais acurado, essa suposição tem sido questionada e tem sido explorado, crescentemente. (Carvalho et al., 2004, p. 291).

Em razão da Pandemia de COVID-19 e para que fossem mantidas as normas de segurança, as entrevistas aconteceram remotamente através de chamadas de vídeo via o aplicativo *WhatsApp*. O aplicativo foi escolhido por ser o mais acessível e usual a todas às crianças entrevistadas, ou seja, todos os responsáveis tinham no celular de seu responsável o APP já instalado utilizando-se dele com frequência para se comunicar com amigos e familiares.

Ao pesquisar as interpretações da criança, foi fundamental à pesquisadora “ver e ouvir”, como sinaliza Silva, Barbosa e Kramer (2005), onde ver significa observar,

construir o olhar, captar e procurar entender, reeducando o olhar e técnica. Já ouvir como estabelece Cruz (2008) significa captar e procurar entender; escutar o que foi dito e não dito, valorizando as narrativas e entendendo as histórias.

Tratou-se de um estudo de abordagem qualitativa de cunho exploratório com o objetivo de analisar os direitos da criança a partir da perspectiva infantil, observando e registrando as informações pertinentes, com a finalidade de produzir informações significativas para então fomentar o campo dos direitos das crianças e adolescentes que permanece em constante (des)construção/construção.

3.2. O *Lócus* da Pesquisa e o Público-alvo

A pesquisa foi realizada a partir da relação já existente da pesquisadora com o Projeto Vida Nova, uma instituição filantrópica que atende diariamente crianças e adolescentes localizada no bairro José e Maria na Cidade de Petrolina em Pernambuco. Trata-se de um espaço social e educativo de contraturno escolar mantido e dirigido pelas Irmãs Carmelitas da Divina Providência da Igreja Católica. A instituição foi escolhida por conveniência, uma vez que já havia parceria da pesquisadora com ela. Vale destacar que todas as crianças ali atendidas e suas famílias são usuárias dos serviços públicos de saúde, educação, lazer e segurança da cidade de Petrolina. Importante ressaltar ainda que a instituição em questão conta com um amplo espaço físico apropriado para o atendimento às crianças e adolescentes. Lá existem salas de aula, pátio, área de jardim, quadra de esportes, refeitório, biblioteca e salas para acolhimento/atendimento às famílias e salas do setor administrativo.

A instituição fica localizada no Bairro José e Maria que hoje é um dos mais populosos da cidade de Petrolina, com aproximadamente 25 mil pessoas. Atualmente a

comunidade já conta com a infraestrutura de saneamento básico, asfalto, transporte público, escolas e serviço público de saúde. Porém esses direitos foram conquistados através de uma história de luta e de resistência. Hoje o bairro é referência para outras comunidades circunvizinhas que crescem rapidamente². (Barbosa, 2018).

As crianças matriculadas no Projeto Vida Nova são moradoras da comunidade do José e Maria e de bairros circunvizinhos da região. Em 2020, os moradores ainda relatam à instituição pesquisada diversos direitos violados, tais como: infraestrutura inadequada, violência urbana e doméstica, tráfico de drogas, serviços de educação, lazer e saúde deficitários, entre outras problemáticas.

Dados institucionais gerados a partir das fichas de matrículas das crianças apontaram que cerca de 66 % das crianças moram no José e Maria e 92% são oriundas de escolas públicas, sendo o restante matriculadas em escolas particulares de pequeno porte na região. 82,4% se consideram negros e/ou pardos e 57% das famílias recebem o auxílio financeiro do Bolsa Família, programa do Governo Federal.

No ano de 2020 a instituição teve 125 crianças matriculadas sendo 51 meninas e 74 meninos e mesmo em situação de Pandemia de COVID -19 a instituição manteve o contato permanente com as famílias, através de mensagens e ligações e encontros mensais para a doação de cestas de alimentação e higiene e com entrega de atividades pedagógicas para as crianças atendidas.

Assim, a pesquisa foi realizada com 6 crianças que já possuíam um vínculo com a instituição em questão e com idade entre 6 aos 12 anos, faixa etária que compreende a segunda infância.

² Informações extraídas de: <https://www.brasildefatope.com.br/2018/11/28/jose-e-maria-de-vila-papelao-a-um-dos-maiores-bairros-petrolinenses>

3.3. Produção das informações

A partir do contato realizado com a instituição de referência à qual as crianças já tinham um vínculo forte e afetivo, as famílias foram contatadas por telefone pela diretora da associação e a elas foi explanando o projeto de mestrado e as intenções da pesquisa.

Assim, em um dos momentos de entrega de doações mensais (projeto de ajuda humanitária) e cumprindo todos os protocolos de prevenção à COVID-19 a pesquisadora foi e conversou com os responsáveis pelas crianças que aceitaram participar da pesquisa, foi a primeira fase de aceitação da participação na pesquisa. Foi entregue a cada responsável um envelope contendo o termo de assentimento a ser assinado e autorizado pela criança, um termo de consentimento livre e esclarecido a ser assinado pelo pai/mãe, uma caixa de lápis de cor, folhas de papel ofício, 1 lápis comum, 1 borracha e um apontador. Também foi combinado com cada família o melhor horário para realizar a chamada de vídeo.

Dessa maneira, cada momento foi combinado individualmente com cada família/criança de modo que os horários e ambientes domésticos que possibilitassem o desenvolvimento da entrevista com a criança. O áudio da chamada foi gravado com o uso de um notebook para posterior transcrição e análise. O vídeo da chamada não foi gravado para que não ocorressem entraves/cortes na ligação em curso.

Ao fazer a chamada, a pesquisadora se apresentou para criança citando o contato já realizado pela instituição de referência e com os seus familiares, nesse momento houve diálogo para que as crianças compreendessem a intenção da chamada de vídeo. Também foi explicado a elas a questão da gravação de áudio e com tudo explicado e esgotadas as dúvidas, solicitou-se que a criança abrisse o envelope. Com o envelope aberto foi pedido que a criança pegasse o termo de assentimento e realizasse a leitura,

pedindo assim a autorização formal para a entrevista. Em outro momento o termo de assentimento foi recolhido pela pesquisadora, sempre mantendo os padrões de segurança para a proteção contra o coronavírus.

A partir disso a pesquisadora solicitou que com os materiais do envelope, folha de ofício, lápis de escrever e lápis de cor, que criança realizasse um desenho cujo tema foi “Os Direitos das Crianças”. As crianças foram orientadas a desenhar conforme o seu conhecimento, sendo explicado a elas que de maneira nenhuma a atividade possuía caráter avaliativo. Caso a criança quisesse fazer outro desenho, isso seria possível sem constrangimentos a criança, porém cada criança realizou apenas um desenho. A narrativa do pesquisador se manteve simples, alegre e acessível.

Ao finalizar o desenho, com a chamada em curso, a criança mostrou a sua produção e a pesquisadora seguiu a entrevista com algumas questões norteadoras relacionadas aos objetivos geral e específicos do projeto de pesquisa:

- Pesquisadora: eu estou gostando muito da sua participação nessa pesquisa e achei muito legal a sua disponibilidade em desenhar, você pode falar de seu desenho para mim?
- Você sabe o que é direito da criança? O que você sabe sobre esse direito que você desenhou? Você aprendeu isso com quem?
- Você conhece algum lugar que respeite os direitos das crianças? Quando não estávamos na pandemia como era o seu dia? Que lugares espaços você frequentava?
- Você já ouviu falar do ECA? Sabe o que é Conselho Tutelar?

A pandemia foi uma questão trazida uma vez que essa era a realidade para todas as crianças, foi por causa dela inclusive que o contato foi virtual, assim era necessário situar isso na entrevista.

É importante dizer que os desenhos foram os disparadores para que a entrevista acontecesse, para Alessi (2011) é comum a utilização de objetos e imagens para a introdução de assuntos com crianças. O desenho é considerado uma expressão infantil que envolve a coordenação de mecanismos de ordem biológica e psicológica. Conforme citam Francischini e Campos (2005), esse é um recurso que a criança tem para produzir discursos sobre si mesma, revelando assim sua maneira de ver e pensar a realidade. Em sua pesquisa com povos indígenas, os autores afirmaram que as crianças desenvolveram uma comunicação através de sua produção, elas falavam através de desenhos, modelagens e demais atividades. Para Grubtis e Harris (2008), a arte como sistema de signos possui uma certa estabilidade e tradição, permitindo a comunicação.

Esgotada a explanação da criança sobre o desenho e as questões norteadoras da entrevista a pesquisadora agradeceu o momento com a criança, explicando os procedimentos para a devolutiva dos temas de assentimento e consentimento. Cada encontro teve a duração máxima de 1 hora sendo respeitado o tempo e espaço de cada criança. Todos os desenhos foram recolhidos pela pesquisadora e todos os áudios transcritos na íntegra.

3.4 Análise das informações

O estudo foi realizado a partir dos levantamentos feitos na fase da produção das informações, que se realizou através dos processos de entrevista e escuta das crianças.

As informações produzidas foram verificadas sob a ótica da análise de conteúdo. A análise de conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2004) pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises das comunicações que leva em consideração as significações (conteúdo), na medida em que procura conhecer o que está por trás das

palavras. De acordo com a definição da autora, a análise de conteúdo, em sua função heurística, enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta, e, em sua função de administração de prova, atua no sentido de uma confirmação ou informação.

Dessa maneira, as narrativas e os desenhos das crianças foram submetidos à análise de conteúdo sendo esse processo dividido em três partes:

3.4.1 Pré-Análise

A Pré-Análise consistiu na fase da organização de todos as informações produzidas junto às crianças. Separação dos desenhos e organização do material transcrito. Também foram pesquisados e selecionados artigos científicos, livros e capítulos de livros, teses e dissertações, reportagens, manuais e marcos legais da infância que trouxeram discussão sobre a temática em questão.

3.4.2 Exploração do Material

Após a organização e análise inicial produzida, foram identificadas as informações que seriam necessários à pesquisa. Assim, nessa fase foram realizadas leituras flutuantes de todo o material transcrito e dos desenhos produzidos pelas crianças, seguindo critérios de representatividade, homogeneidade e pertinência dos conteúdos apresentados.

3.4.3 Categorização

Na fase significação, os conteúdos dos desenhos e narrativas infantis foram alocados em quadro para melhor visualização e análise. Os conteúdos trazidos foram separados em temáticas relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, donde foram extraídas as informações que tinham por objetivo responder à questão norteadora do

trabalho proposta. A partir das informações levantados foi possível analisar e descrever um pouco da realidade que as crianças vivenciam e conheciam sobre a temática.

Portanto, sob a perspectiva apresentada, a análise de conteúdo deu uma definição ao banco de dados, armazenado durante o processo de produção de informações junto às crianças, uma vez que após a fase de categorização, foi possível realizar inferências sobre a perspectiva das crianças sobre os próprios direitos.

3.5. Aspectos Éticos

A pesquisa foi incluída no projeto de Cooperação Internacional entre a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Brasil) e a Universidade do Québec em Trois-Rivières (Canadá), na qual realizam-se estudos de forma colaborativa e contrastiva sobre a realidade das crianças no Brasil e no Canadá, investigando a relação adulto-criança, lugar da brincadeira e os direitos nesses contextos. Esta autora participou desta cooperação e o presente projeto de mestrado vem a contribuir para os estudos que estão sendo desenvolvidos entre instituições citadas. Assim, o projeto de pesquisa da Cooperação Internacional, denominado “Práticas educativas para o desenvolvimento infantil”, foi submetido ao comitê de ética em agosto de 2019 e foi aprovado sob o número de CAAE 19011319.8.0000.5196.

A pesquisa envolvendo crianças exige um cuidado ético ainda maior no que tange a participação segura das mesmas e do consentimento de seus responsáveis. Vale ressaltar que enquanto “sujeitos de direitos” as crianças também deram o seu consentimento através do ALE (Assentimento Livre e Esclarecido) para participar da pesquisa, podendo este ser retirado em qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo para elas.

Os termos de assentimento foram adaptados à idade e disponibilizados para que as crianças tivessem acesso à informação clara sobre a pesquisa e a sua participação fosse voluntária. O assentimento livre e esclarecido torna-se um princípio ético basilar na garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Mesmo que no Brasil os menores de 18 anos não possuam capacidade legal para dar o seu consentimento, atualmente é fortemente reconhecido no meio acadêmico o direito de crianças e adolescentes de serem informados sobre a pesquisa a qual irão participar e de se envolverem ativamente na tomada de decisão (Lobato et al, 2016).

4. Resultados e Discussão

Nesta seção iremos abordar os resultados produzidos junto às crianças pesquisadas. Tal processo foi realizado a partir das narrativas das crianças sobre os seus desenhos, corroborando com Aguiar (2004), quando diz que a criança enquanto autora e idealizadora de seu desenho é, portanto, a melhor intérprete de sua criação. Aqui os resultados já serão apresentados junto à discussão, que foi desenvolvida a partir da análise de conteúdo de Bardin (2006).

Desse modo, a seção foi organizada em três subpartes onde a primeira descreve o perfil das meninas e meninos colaboradores da pesquisa, a segunda situa o lugar que a criança ocupou neste trabalho, ou seja, como um sujeito que foi escutado, sobre esse processo, aponta que escutar é diferente e mais complexo do que ouvir simplesmente. (Luft citado por Ramires e Froner, 2008). Implica na tentativa de compreender, se esforçando para ir ao encontro do interlocutor e dar sentido a sua fala. E, por fim, a terceira que aborda as interpretações das crianças sobre os direitos, descrevendo as temáticas trazidas pela criança, relacionando as explicações infantis aos objetivos específicos da pesquisa que foram: descrever o conhecimento das crianças em relação aos seus direitos fundamentais, identificar direitos atendidos a partir do cotidiano das crianças e trazer os saberes/não saberes sobre os marcos legais e órgãos de proteção e controle do sistema de garantia de direitos.

4.1 Perfil das crianças

Participaram do estudo seis (6) crianças com idade de sete (7) a onze (11) anos de idade sendo quatro (4) meninos e (2) meninas. Todas no momento da pesquisa cursavam o Ensino Fundamental I e II, estando matriculados em escolas públicas. Suas moradias eram localizadas em bairros da Zona Leste da cidade de Petrolina. Todas elas

estavam sob o poder familiar, ou seja, moravam e estavam sob a responsabilidade de suas famílias de origem, discriminadas assim: 4 crianças que moravam com o pai, a mãe e irmãos, uma que morava com a mãe, padrasto e irmãos e uma morava com a sua avó.

Todas as crianças participantes da pesquisa foram acessadas a partir da linguagem oral e escrita, através do desenho, para Vygotsky (1998) há uma relação recíproca, inicialmente independente, e articulada entre a linguagem e o pensamento. Ele também reitera a função básica que possui a comunicação na evolução do desenvolvimento e do funcionamento das atividades mentais superiores.

No desenrolar dos resultados e discussão serão utilizados nomes fictícios pensados pela pesquisadora para resguardar as crianças que participaram do estudo. O Quadro 1 sintetiza os dados sociodemográficos das crianças:

Quadro 1: Perfil idade/série e situação familiar das crianças

Criança	Rafael	Diogo	Celina	Lara	José	Caio
Idade	11 anos	11 anos	9 anos	10 anos	7 anos	7 anos
Série	6º ano	6º ano	4º ano	5º ano	2º ano	2º ano
Núcleo Familiar	Mora com a mãe, pai e uma irmã mais nova.	Mora com a mãe, dois irmãos e padrasto.	Mora Com uma avó”.	Mora a mãe, pai e um irmão.	Mora com o pai, a mãe e um irmão mais velho.	Mora com o pai, a mãe, um irmão e uma irmã.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações produzidas

Durante o estudo todas elas estavam vivenciando a pandemia de COVID-19 em situação de *lockdown*, dentro de suas casas tendo “acesso” a educação de forma remota. Este fato influenciou a pesquisa, uma vez que as crianças falaram da realidade vivenciada/experimentada, de modo que o assunto foi naturalmente trazido nas falas das crianças enquanto um momento único e cheio de limitações e novidades para elas. Todas as crianças falaram sobre como era ruim e “chato” não poder sair de casa para

brincar e não ir para a escola conviver com os amigos. Porém uma das crianças disse que mesmo com a pandemia era natural brincar diariamente com os amigos da vizinhança, explicando que era como se fossem criados juntos:

[...]tô brincando aqui na rua com os meninos, nós tem muitos amigos, nós brinca aqui na frente de casa mesmo. Nós mora tudo junto... Nós solta pipa, brinca de gude, brinca de se esconde, bandeirinha garriô, tudo...” (Diego, 11 anos).

Essa fala pode ter surgido como resposta ao contexto social da criança em questão, a convivência com os vizinhos e pessoas da comunidade são comuns, uma vez que grande parte das casas do bairro são pequenas com pouco espaço para brincar em seu interior e atrelado a isso há ainda as dificuldades com o acesso à internet.

Não foi incomum observar, em algumas das idas da pesquisadora às instituições sociais para entregas de alimentos e kits de higiene (projetos de ajuda humanitária da ONG em que trabalha essa autora), grupos de crianças brincando juntas nas áreas periféricas da cidade. Isso pode indicar que a situação de isolamento não foi total, como orientado pelos governos na época de pico da pandemia. Muitas famílias e crianças mantiveram os costumes de brincar com a vizinhança, passear pelo bairro, sentar-se na calçada para conversar com os passantes, jogar futebol na quadra do bairro e movimentar o comércio local.

É importante destacar que no início 2020 a chegada da pandemia impactou a vida de todos, em um ano que se iniciava, quase todas as pessoas em diversos setores tiveram que fazer adaptações em suas rotinas diárias e as realidades foram diversas. Mas, durante o *lockdown*, estratégia adotada pelos governos estaduais, para contenção do vírus, cerca de 90% dos estudantes em todo mundo foram afetados e tiveram sua rotina modificada. (RNPI, 2021).

4.2 O direito à vez e a voz

Inicialmente é preciso destacar o estímulo ao direito de participação como um resultado, pois foi também um objetivo intrínseco deste estudo dar lugar à participação das crianças. Quando se fala em participação infantil, é preciso considerar as relações de poder existentes em adultos e crianças, e isso é imprescindível para nortear quaisquer possibilidades de participação na sociedade.

Reafirmando o que foi trazido na revisão de literatura por Sarmiento (2008; 2009), compreender como a criança enxerga o mundo, o seu ponto de vista, significa reconhecer sua competência para participar e protagonizar seus espaços.

O fomento ao direito de participação engloba uma gama de fatores que vão desde o entendimento acerca do desenvolvimento infantil, até o impacto disso na relação das crianças no seio de sua família. Assim é preciso a atenção e o cuidado para que a participação aconteça de forma livre e não por causa do poder exercido pelo adulto.

A abordagem participativa utilizada na pesquisa, a partir dos materiais entregues em um período de total isolamento, de uma chamada de vídeo exclusivamente para elas, uma conversa amigável e a abertura para o diálogo entre a pesquisadora e as crianças, proporcionou o compartilhamento do conhecimento, envolvendo às crianças com ludicidade e possibilitando que elas expressassem mais facilmente as questões que os/as afetam.

O caminho da participação não é fácil, mas é preciso continuar trilhando a estrada. Souza (2008) relembra que no campo da Psicologia Social, uma certa perspectiva sócio-histórica, que tem como sujeito principal de investigação a criança ou adolescente tem originado pesquisas nas quais se privilegiam aspectos ausentes das investigações em outros momentos históricos. Essas pesquisas contribuem para a

construção de um campo investigativo que alcança e focaliza a dimensão da exclusão / inclusão (Sawaia, 1995; 1998) na vivência infantil (Cruz, 2008).

Ainda sobre esse ponto, Souza (2008) afirma que apurar os sentidos e significados que as crianças atribuem a acontecimentos de sua vida rotineira trata-se de uma tentativa de romper com a concepção dominante de “infante”, ou seja o que não tem fala para colocá-lo em um lugar de protagonista, buscando o seu status de sujeito de direitos.

O lugar da “não-fala” ainda está impregnado na nossa cultura marcadamente machista, patriarcal e que coloca as mulheres e as crianças em um lugar de objetificação. Crianças e mulheres encontram-se em papéis de submissão ao pai ou a “homem da casa” (Narvaz, 2005 citado por Ristum, 2010). Isso apareceu quando, no primeiro momento, as crianças foram convidadas a participar da pesquisa e houve um estranhamento inicial, como se sua opinião não fizesse parte da realidade social delas, ou melhor, como se elas não fossem acostumadas a serem consultadas. Praticamente todas as crianças estranharam quando ouviram que a entrevista seria com elas, isso foi detectado nos silêncios a partir da primeira explicação da pesquisadora; duas crianças menores chamaram a mãe para ficar ao lado e “ajudar” nas respostas (isso foi resolvido depois); uma delas demonstrou certa insegurança quanto à sua produção e capacidade para opinar: *“Rapaz...(silêncio), menino, essa prova aí ficou feio ó... agora nem eu tô entendendo minha letra direito (risos) deixa eu ver, direitos[...]”*. (Pedro, 11 anos).

Apesar disso, houve satisfação das crianças em se disponibilizar desenhar e conversar sobre sua produção. Delgado e Muller (2008) situam os desafios do século XXI nas pesquisas com crianças, apontando para o cuidado em três equívocos (Sarmiento, 2005) que precisam ser evitados: o primeiro é o adultocentrismo: memórias e lembranças que temos de nossas infâncias e que possibilitam olhar as crianças no

presente; o segundo é infantocentrismo: a radicalidade que não nos permite vislumbrar que as crianças interagem com os adultos e por último o uniformismo: quando os adultos que não consideram a diversidade dos grupos infantis; As autoras concluem ainda que não existem certezas, mas há o entendimento de que as crianças estão imersas em culturas construídas em relações dialógicas.

É necessário ressaltar que uma criança se destacou no estudo ao apresentar um conhecimento mais elaborado sobre os direitos e por ter participado mais ativamente do momento da entrevista. Rafael, 11 anos falou dos direitos fundamentais das crianças, explanando e analisando as implicações desses na vida dele e de outras crianças:

Eu só tenho uma coisa a dizer, que tudo que, eu acho que tudo o que eu desenhei eu acho que realmente as crianças têm direito de ter isso porque eu sei que muita criança não tem isso e que tipo, que as crianças que tem sempre agradecer que tem. Porque muitas delas passam fome, passa muito frio... (inaudível) ficam morrendo, e tem... e eu espero que as crianças agradeçam porque tem tanta criança que não tem como essa pessoa, então tem que agradecer né? (Rafael, 11 anos)

Quando questionada sobre de onde vinha tal saber, a criança relatou que um professor de história e cidadania havia trabalhado o tema em sala de aula e a partir de então ela ficou bem mais atenta a isso, incluindo a partir de então a sua opinião e fala nos espaços em que ocupava, vivenciando mais ativamente o seu direito a participação. Mesmo não havendo como controlar a origem de determinado conhecimento isso se relaciona com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1989), quando diz que o desenvolvimento das crianças não é observado de maneira linear, mas sim pensado enquanto um todo que se processa em meio a uma dimensão social. Tal perspectiva, permite refletir sobre o desenvolvimento humano e compreendê-lo articulado às

relações sociais (Alberto & Santos, 2011). Seria então a realidade social a verdadeira fonte de desenvolvimento. “Um princípio chave da visão de Vygotsky é a internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo, sendo a linguagem a ferramenta de participação e a responsável por codificar a cultura” (Corsaro, 2011).

Quando perguntado sobre onde tinham aprendido tudo aquilo, o menino pontuou que aprendeu na escola, citando o nome de uma disciplina relacionada a história, cultura e cidadania e do professor que levou o conteúdo com revistas, um filme e um Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ilustrado para crianças:

Aprendi na aulas de cultura, das minhas aulas de cidadania e a maioria desses que eu aprendi, na verdade eu já sabia, mas eu, mas eu me especializei mais foi com meu professor de história, meu professor de história e de cidadania, ele é de história, de cultura e cidadania...ele trouxe o assunto que a gente tratava na aula era esse mesmo, os direitos da criança e do adolescente, ele, era isso que a gente tava tratando, ele até passou umas atividades, passou até um filminho pra gente fazer uma atividade, ele passou, fez até um livrinho da Mônica que falava justamente desses direitos.(Rafael, 11 anos).

O conhecimento demonstrado pela criança reconhece a importância do educador como um mediador da aprendizagem, um professor que compreende seu papel e procura os melhores instrumentos para potencializar o desenvolvimento infantil. Concebendo a educação como transmissão das experiências históricas, resultando na incorporação de elementos constitutivos, na singularização da vivência e na formação das funções psíquicas humanas. (Delari Junior, 2009 citado por Alberto & Santos, 2009, p. 212).

A fala da criança reforça também a importância da criação de materiais com esse conteúdo e que sejam acessíveis ao público: gibis, livros infantis, músicas, vídeos e cartilhas que possam alcançar efetivamente as crianças, adolescentes e educadores. No

caso, a criança falou de um gibi da turma da Mônica que contempla o Estatuto da Criança e do Adolescente. O gibi também está disponível na internet em PDF.

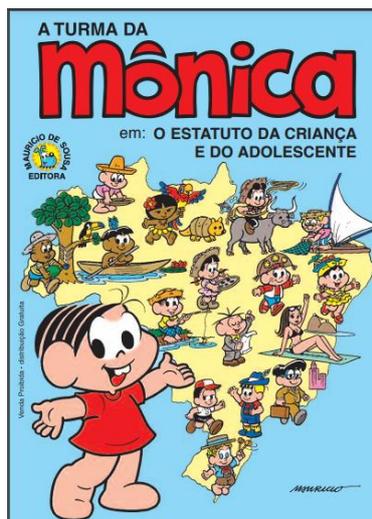


Figura 2. ECA em formato de gibi da turma da Mônica

Fonte: Ministério Público do Paraná disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma_da_monica/monica_estatuto.pdf

Outro material disponível na internet sobre os direitos e elaborado para em tirinhas crianças é o ECA do site do Plenarinho da Câmara dos Deputados:



Figura 3. ECA em tirinhas para crianças do Plenarinho/ Câmara dos Deputados

Fonte: <https://plenarinho.leg.br/>

Retomando o desenho, a criança conseguiu então fazer uma síntese bem elaborada, ressaltando os principais direitos das crianças reconhecidos por ele:

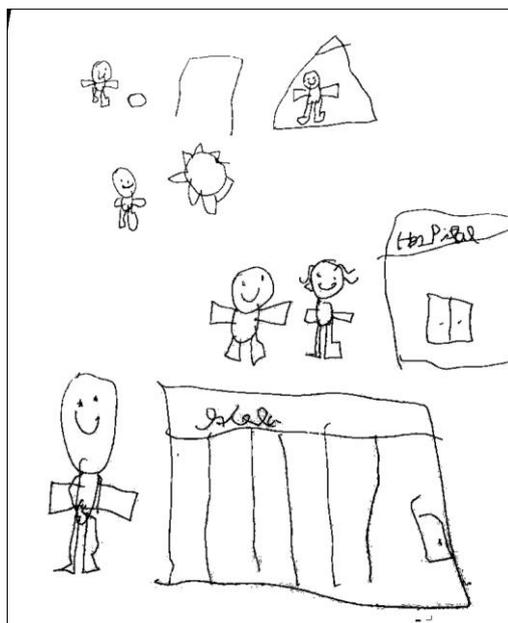


Figura 4. Desenho de Rafael sobre os “Direitos da Criança”

Fonte: Criança participante da pesquisa

Meu desenho tá falando dos direitos das crianças, aí eu botei os principais. Que toda criança tem o direito de brincar, de ter uma moradia, de liberdade, de ter um, de ter uma... como se diz, um hospital perto de sua casa, de ter direito a um acompanhante. E que toda criança tem direito a uma educação de qualidade, numa escola perto de sua casa. (Rafael, 11 anos)

4.3 A Interpretação Infantil dos Direitos

De uma forma geral, as crianças trouxeram questões sobre o direito relacionadas a sua vida cotidiana, a histórias que ouviram na escola, com os amigos da rua, na televisão, em vídeos no celular, com a família e em uma disciplina escolar. É importante ressaltar que a criança que tinha aprendido sobre a temática na escola com um professor, no contexto de uma disciplina escolar, possuía um conhecimento mais detalhado e aprofundado sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Pode se dizer que essa mesma criança, já estava em um nível de desenvolvimento mais avançado em

relação as outras pesquisadas, além das experiências em relação à temática nas quais já tinha tido acesso:

Vygotsky (1989) compreende o desenvolvimento como um processo dialético no qual o ser humano se transforma a partir de sua inserção em uma relação complexa entre fatores internos e externos. O desenvolvimento psicológico é marcado por conflitos e pela alternância entre períodos estáveis e críticos que ocorre em determinadas condições materiais de vida. Desse modo, o caminho para se compreender o desenvolvimento vai do intersíquico ao intrapsíquico, a partir das atividades da criança em seu meio. (Vygotsky, 1989 citado por Alberto & Santos, 2009, p. 210).

Assim, os direitos citados e trazidos nas narrativas foram: brincar, educação, moradia e convivência familiar, saúde e liberdade. Abaixo temos um quadro que evidencia onde e com quem, segundo a criança, cada uma aprendeu sobre temática:

Quadro 2. Fonte do conhecimento sobre os direitos

Nome	Onde aprendeu? Com quem?
Diogo	<i>“Na internet...nos jornais, essas coisas... tv”</i>
Celina	<i>“Sozinha” e “acho que foi na escola”.</i>
Lara	<i>“Minha mãe fala, meu pai, é, minhas professoras... várias pessoas fala...”</i> <i>Na “Chiquititas” que eu assisto (televisão)</i>
José	<i>“ Mamãe e papai”</i>
Caio	<i>“Mainha”</i>
Rafael	<i>“Na escola... foi com meu professor de história, meu professor de história e de cidadania, ele é de história e de cultura e cidadania”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações produzidas

Inicialmente, é importante trazer que entendimento do direito pela criança vai avançando e constituindo-se progressivamente, conforme a própria compreensão do sujeito. Em seu trabalho à luz da teoria de Piaget, Barroso (2000) diz que:

Tais avanços revelam um processo contínuo de organização e reorganização dos conteúdos, o que constitui uma mudança qualitativa, ou melhor, uma mudança na forma de conceber o problema em questão. Poder-se-ia pensar que a construção da noção de direito está diretamente ligada ao acesso e disponibilidade de informações sobre esse tema. No entanto, apesar de se considerar imprescindível o conhecimento de certos conteúdos relativos aos direitos, não é possível reduzir a uma questão de falta de informação as grandes diferenças encontradas entre os níveis de compreensão da noção de direito. (Barroso, 2000, p. 302)

Os direitos mais trazidos pelas crianças entrevistadas foram o direito de brincar, o direito de estudar e o de ter uma casa para morar e conviver com a sua família, e isso está sintonizado com o trabalho da Rede Nacional da Primeira Infância - RNPI (2010), no qual as crianças ainda na primeira infância ressaltaram a importância de ter casa e comida: As crianças surpreendem pela clareza com que distinguem as necessidades básicas das demais necessidades. De um lado, relacionam o que é alicerce, o dentro, aquilo que não dá para ficar sem de jeito nenhum sendo: comida, família e casa, o tripé básico. (RNPI, 2010, p.32)

4.3.1 Brincar

As interpretações das crianças entrevistadas trouxeram nas suas falas o brincar enquanto o gosto, a necessidade, a falta e o desejo pela atividade em todos os espaços de sua vida. Ainda que sem afirmar ou compreender ser um direito legítimo, isso foi trazido como que uma parte de sua existência.

Importante observar que essa dimensão do brincar, a ludicidade, também esteve presente na metodologia da pesquisa, uma vez que acessar a infância por meio de desenhos e dos diálogos lúdicos permitiram que o processo de produção da informação se tornasse possível.

O brincar revela o universo da criança, preenche seus dias, povoa seus sonhos e anima as suas falas. Brincar diverte, alimenta, ensina, cura e faz crescer. Por isso, criança quer brincar o tempo todo. Na rua, no quintal, na escola e até no hospital, “porque brincar deixa feliz”, “brincar ajuda a curar”. Com os brinquedos, a criança fala, se expressa, conta de si (RNPI, 2010, p. 41).

A ludicidade está naturalmente presente na realidade das crianças. O termo lúdico tem sua origem etimológica na palavra *ludus* que quer dizer jogo. Significado esse que foi modicando-se de acordo com as mudanças culturais, econômicas e sociais. Dessa maneira o termo representa mais do que um simples jogo ou brincadeira, mas sim uma intenção da pessoa envolvida em uma experiência de plenitude (Luckesi citado por Carvalho, 2014). Assim, o lúdico envolve prazer, emoção, aprendizagem e desenvolvimento. José trouxe em seu desenho o lugar que o brincar ocupa em sua vida:

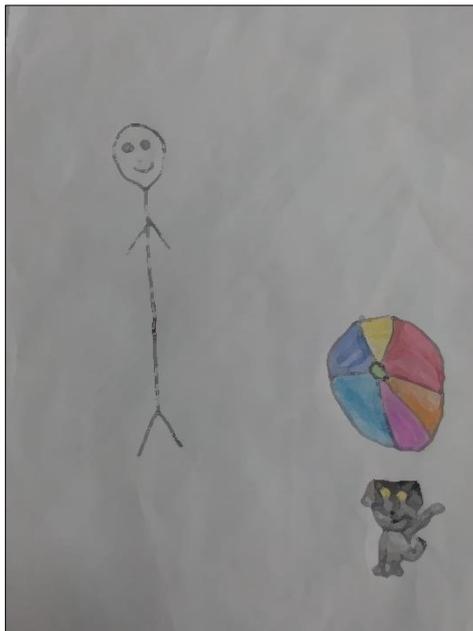


Figura 5. Desenho de José sobre os “Direitos da Criança”

Fonte: Criança participante da pesquisa.

“Esse sou eu jogando bola, porque eu gosto”. (José, 7 anos)

Já Celina destacou que se uma criança é impedida de brincar, isso pode significar uma violação: *“As crianças têm direito de brincar...porque as vezes a gente percebe que tem algumas pessoas que não deixam os seus filhos brincar”. (Celina, 9 anos).*

É comum que os adultos costumem reduzir a brincadeira a uma experiência menos importante especialmente porque ela não se propõe a apresentar fins práticos, não apresenta indicadores de produtividade e contraria a nossa sociedade produtivista e ocupada ao ser uma “perda de tempo”. Em contraponto aos marcos legais e a própria lógica infantil que enxerga o potencial do brincar: *“São, pra elas se divertir, pra elas se divertir e ser feliz na vida. É brincar de se esconder, pega-pega, bola de gude, bola, pipa...” (Diogo, 11 anos).*

Uma série de pesquisadores nos mostram a importância da brincadeira como formador fundamental da nossa sociedade. Conforme Huizinga (1999), em sua obra, *Homo Ludens*, a importância da brincadeira para experimentar o mundo e suas regras e as dinâmicas das relações sociais. Assim, brincar não é um direito por causa do acaso, é um direito porque é constitutivo da formação humana e definidor de papéis sociais e identitários.

Para Vygotsky (1988), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida. Assim o brincar auxilia a criança nos processos de aprendizagem, proporcionando situações imaginárias, onde ocorre o desenvolvimento cognitivo.

O direito ao brincar está citado no ECA em seu artigo 16, no inciso IV: O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV - brincar, praticar esportes e divertir-se. No olhar de Rafael o direito ao brincar relacionado à liberdade, foi bem compreendido e explicitado, ao mesmo tempo para ele a casa seria um lugar de proteção e não de prisão. *“É, é de a criança poder brincar não sozinha...não só ela ficar presa, entendeu? Ela poder sair, brincar, se divertir, ela não ficar só presa dentro de casa”.* (Rafael, 11 anos).

Esse direito precisa ser resgatado e atendido em todos os espaços que a criança ocupa, e não só na educação infantil. As escolas podem frustrar as expectativas das crianças, pois poucas costumam ter o espaço de brincar e conviver que as crianças esperam encontrar. Por que a escola divide o estudar calado, no interior da sala de aula, e o brincar falante, lá fora, no pátio? Criança nenhuma entende essa lógica: “A gente aprende com brinquedos, com amigos, com jogos, com a vida”. Além disso, seria muito mais divertido aprender brincando, porque “criança adora brincar”, “brincar deixa a criança feliz”. (RNPI, 2010).

Uma das crianças entrevistadas ressaltou a importância do direito ao lazer em todos os lugares que a criança ocupa:

“ Ó, tem, tem lugares que eu sempre... (inaudível) como, em muitas lojas e também lugares que eu já fui comer, eles dão esse direito da gente escolher... quando eu fui numa pizzaria, lá tem até um parquinho pequenininho, pras crianças... e uma vez fui num aniversário, fui em outra pizzaria que tem um parque grande pras crianças terem o seu direito de brincar.” (Rafael, 11 anos).

4.3.2 Moradia e Família

Outro direito pontuado pelas crianças entrevistadas foi o direito à casa, a moradia. Nesta parte também está o direito à convivência familiar, uma vez que para as crianças esses direitos aparecem conectados. Em seu desenho Rafael fez uma casa com uma criança em seu interior (Figura 4) e Caio (figura 6) desenhou todos os integrantes de sua família.

Embora nem todas as crianças entrevistadas tenham ressaltado a questão em seu desenho, todas falaram sobre a convivência com sua família de origem, isso apareceu pela própria realidade delas, pois nenhuma dela vivia fora desse espaço, ou seja, em situação de acolhimento institucional, quando por alguma razão legal os genitores perdem o “poder familiar” e as crianças ficam sob a guarda do Estado. Quatro delas conviviam com mãe, pai e irmão/irmã, uma com a sua avó e seu pai e outra com a mãe, padrasto e irmãos.

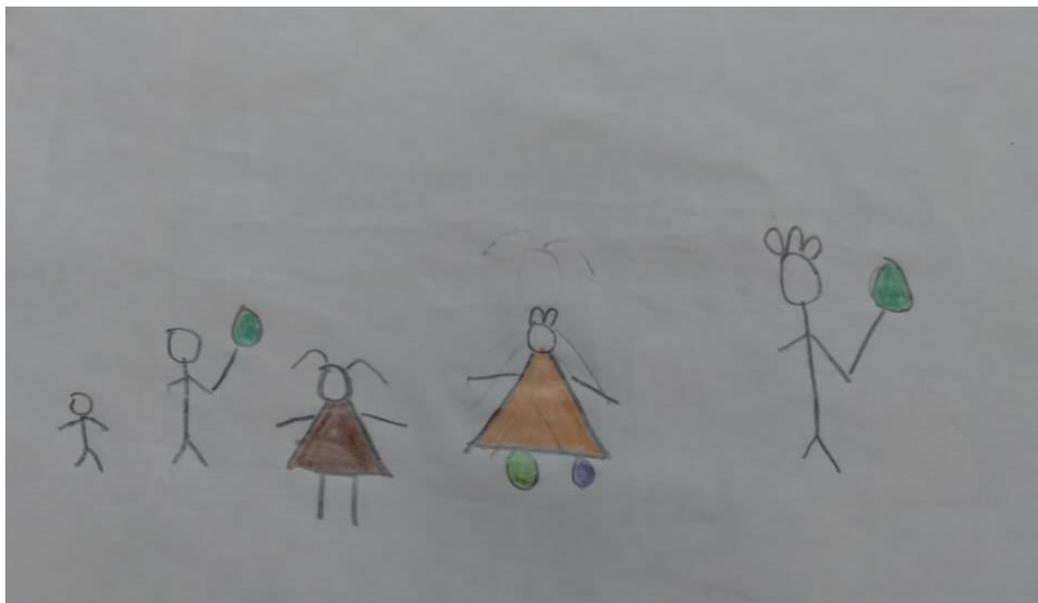


Figura 6. Desenho de Caio sobre os “Direitos da Criança”

Fonte: Criança participante da pesquisa

Caio, desenhou a sua família composta por pai, mãe e mais dois irmãos mais velhos: um menino e uma menina. Em sua explicação alguns membros da família estão segurando uma espada para brincar. As crianças entrevistadas aprenderam a partir de suas experiências que a família é que protege e dá afeto. Vale ressaltar a importância atribuída por Vygotski (1996) ao afeto, que é considerado pelo autor como fator essencial do desenvolvimento psíquico em todas as suas etapas e concebido em unidade com – e não em oposição a – o intelecto: “(...) o afeto e o intelecto não são dois polos reciprocamente excludentes, mas duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis” (p.314).

O conceito de família na atualidade é representado por uma agregação de indivíduos unidos seja por laços de parentescos ou afetivos, onde os adultos são responsáveis pelo cuidado das crianças:

A família pode ser considerada como a célula primária da sociedade, o berço e a “comida” que alimenta o cidadão, em todas as fases de sua vida. Atualmente, a

família “tradicional” tem sofrido mudanças significativas e vem tentando responder e se adaptar às novas condições. Afora as famílias consideradas tradicionais, observam -se, nas últimas décadas, novas configurações que não se identificam com o modelo da ideologia patriarcal dominante. Sendo assim, outras possibilidades vêm sendo incorporadas na contemporaneidade, tais como os agregados familiares, famílias reconstituídas, mistas, homogenéricas, multigeracionais, relacionais, e assim por diante. (Baptista & Teodoro, 2012, p. 9).

O direito à convivência familiar e comunitária está disposto no Art.19 no ECA:

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Sendo assim, toda criança ou o adolescente possui o direito de ser criado pela sua própria família, sendo uma regra geral, e excepcionalmente, por família substituta. Por conta disso, inclusive, a criança ou o adolescente que estiver, por qualquer motivo, extraído de seu convívio familiar, em razão de atendimento de acolhimento familiar ou institucional, deverá ter sua situação reavaliada, no máximo a cada três (3) meses, cabendo à autoridade competente decidir pela sua reintegração a família de origem, ou colocação em família substituta. Essa decisão deve estar amparada, com base em laudos e relatórios elaborados por uma equipe multidisciplinar. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 19).

Uma das crianças entrevistadas trouxe a sua compreensão sobre ao direito de conviver com a família, falando que se esse direito não for lhe dado por alguma

circunstância, a criança vai para um lugar com outras crianças “abandonadas” (como citado pela criança) para aguardar por uma nova família. Lara disse ter aprendido sobre abrigos em uma novela infantil de televisão, chamada “Chiquititas” que tem por cenário principal um espaço institucionalizado para acolher “crianças órfãs”. Barbosa e Rezende Filho (2021) pontuam em seu trabalho que mesmo que novas mídias tenham surgido, a televisão ainda faz parte da rotina de muitas crianças, por isso as crianças são consideradas uma audiência importante, antes um sujeito passivo que em detrimento das mudanças sociais passou a ser considerado um receptor aprendiz, que direcionando e orientando o processo de produção, baseado em estudos sobre o desenvolvimento infantil, levando em consideração as necessidades, níveis de compreensão e preferências das crianças.

Em “Chiquititas” que eu assisto, as crianças moram juntas em um orfanato”.

(Lara, 10 anos)

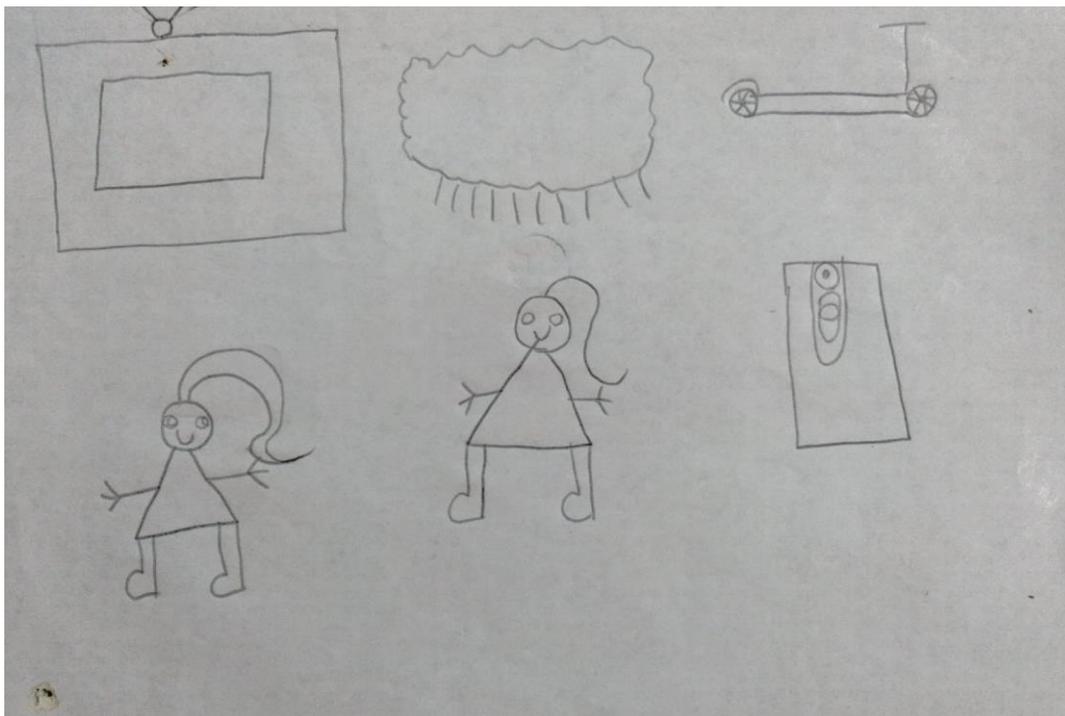


Figura 7. Desenho de Lara sobre os “Direitos da Criança”

Fonte: criança participante da pesquisa

Lara desenhou uma televisão, ressaltando que uma das coisas que mais gosta de fazer em sua casa é assistir desenho e a novela Chiquititas, a criança também desenhou um celular que usa para jogar e assistir as aulas online e uma nuvem com chuva, pois gostava de tomar banho de chuva (havia chovido nos dias anteriores a entrevista).

Em seu trabalho Solon, Costa e Rossetti- Ferreira (2008) afirmam que para as crianças o “abrigo” (descrição segundo o ECA), ou orfanato, nomenclatura ainda muito utilizada no senso comum é para as crianças significado como um lugar de passagem, uma segunda família ou uma creche, ao qual nenhuma deseja voltar. Para crianças o desejo de pertencer a uma família é intenso. Assim faz se necessária a elaboração e implementação de políticas públicas que protejam de modo efetivo o melhor interesse das crianças e de suas famílias.

Para as crianças participantes da pesquisa, o direito à moradia está atrelado a ter uma família, família essa que precisa proteger e acolher as crianças, corroborando com o que está previsto no ECA. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Nas entrevistas não apareceu só a preocupação consigo mesma e a sua família nuclear, mas também a preocupação com outras crianças que não tem casa para morar e uma família para cuidar, como ressaltou Rafael: *“Direito de moradia é o direito da criança poder ter um lugar pra ela morar, pra ela ter teto, ela conseguir se proteger do perigo, essas coisas”*. (Rafael, 11 anos).

Rafael, entende a casa como um lugar de proteção para crianças, para além de uma área construída com tijolos, cimento e portas, é em casa que a criança deve ter segurança.

Caio, resalta também a importância de ter uma casa e estar seguro para se desenvolver e ter tranquilidade: *“Ter uma casa para poder dormir”*. Caio, 7 anos

A compreensão das crianças pesquisadas corrobora com os ideais dos direitos Humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948) quando se entende que a moradia é mais do que ter quatro paredes para se proteger de variações climáticas e da violência, ela precisa também ser salubre, ter água, saneamento, coleta de lixo, pavimentação e luz. Além disso, precisaria estar bem localizada, ser segura e perto de serviços públicos como escola, praça, ônibus e posto de saúde.

Para Celina, a ideia de casa ultrapassa a ideia de espaço físico. Para eles a casa deve ser um “lar”, onde possível se sentir acolhido, amado e seguro e estabelecer relações de apego com as outras pessoas ali presentes. Para elas lar é um lugar com uma família que cuida dentro. Também há a preocupação da criança com crianças sem casa aparece em sua fala: “Porque tem mendigos né que tem filhos aí não tem um lar e as vezes até eles são abandonados...”. (Entrevista de Celina, 9 anos).

O observatório da criança e do adolescente – Fundação Abrinq ressalta que o direito à moradia se constitui como um direito humano fundamental, previsto no artigo 6º artigo da Constituição Federal Brasileira. A garantia deste direito é um fator preponderante para o alcance pleno da dignidade da pessoa humana. O Estado tem o dever de favorecer o acesso à moradias adequadas e seguras para que todos os cidadãos possam se desenvolver integralmente da infância até a idade adulta. (Fundação Abrinq, 2015).

4.3.3 Educação

A vida escolar esteve presente nas narrativas de todas as crianças, é importante pontuar que todas as crianças entrevistadas durante a pesquisa estavam matriculadas em escolas públicas da cidade de Petrolina e vinculadas ao projeto Vida Nova. Todas elas

vivenciando período de isolamento social em virtude da pandemia de COVID 19. Apesar dos inúmeros impactos negativos vindos com a pandemia é necessário dizer que as crianças entrevistadas foram capazes de adaptar-se, ajustar-se ao período, tendo um papel ativo e transformador nas novas maneiras de construir as aprendizagens e de vivenciar o cotidiano.

O direito à educação é trazido no artigo 53 do ECA, nele consta: que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I** - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III** - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV** - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V** - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 53).

A inesperada pandemia de COVID-19 introduziu na sociedade a urgência do direito à vida (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, capítulo I). No contexto da epidemia, o direito a frequentar a escola é posto em segundo plano no intuito de preservá-lo. (Guizzo, Marcello & Müller, 2020).

As medidas de isolamento social geraram profundos impactos sobre toda a sociedade. Por um lado, a pandemia atingiu de forma intensa as classes populares,

especialmente pela perda de emprego e renda, o que se somou às já precárias condições de vida em contexto de extrema desigualdade. Por outro, o quadro de emergência social atingiu de forma ainda mais forte as crianças causando grande sofrimento, diminuição do convívio social e dos espaços de socialização, interrupção das aulas presenciais nas escolas e agravamento das condições de pobreza infantil. (Silva, Luz, Carvalho & Gouvêa, 2021).

Segundo a UNESCO (citado por Marques et al., 2020) cerca de 1,5 bilhão de crianças e adolescentes em todo o mundo ficou fora da escola devido ao fechamento das instituições de ensino como iniciativa para a contenção de casos da COVID-19. No Brasil também houve a interrupção das atividades nas creches, escolas e universidades públicas e privadas. Em muitas regiões no país, o fechamento do comércio (exceção para os serviços considerados essenciais), estimulou a realização do trabalho remoto (teletrabalho) para a maior parte dos trabalhadores. Com isso, a dinâmica das famílias com crianças e adolescentes exigiu um esforço maior dos pais, responsáveis e/ou cuidadores que necessitam conciliar o trabalho remoto, o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos. (Marques et al., 2020, p. 3).

Foi dentro desse contexto que as crianças entrevistadas na pesquisa trouxeram o direito a educação. Como um sujeito ativo, a criança ao mesmo tempo que é influenciada pelo contexto sócio-histórico o modifica e o transforma criativamente (Corsaro, 2011). Assim, as regras antes estabelecidas (ir para escola), foram ressignificadas e incorporadas ao seu cotidiano numa nova forma de acessar a educação, ou seja, através da participação nas aulas remotas. Assim, o ambiente escolar foi lembrado com saudosismo em todas as falas como um espaço importante de socialização, de brincadeiras e aprendizagens.

O notável trabalho de Delors (2001) para a UNESCO intitulado o “os quatro pilares da educação para o século XXI” destaca o necessário papel da escola na vida da criança. Partindo de um ponto de vista construtivista ele ressalta que a escola está totalmente interligada a realidade do mundo. É nela que o aluno precisa aprender a conhecer, ou seja, desde cedo a criança precisa ter sede de conhecimento e estar aberto a novas descobertas; aprender a fazer: com criatividade, coletividade e iniciativa o aluno deve saber colocar o seu conhecimento em prática; aprender a conviver: a escola é o espaço ideal para a conviver em sociedade, aprendendo cotidianamente sobre respeito e diversidade e aprender a ser, ou seja, constituir se como pessoa em um processo de evolução.

Uma das crianças entrevistadas reconheceu a importância da sua escola no cumprimento do direito à educação, para além do ensinar- aprender, destacando a alimentação escolar e a socialização:

A minha escola, ela respeita, ela dá uma educação muito boa, como é uma escola pública serviam um lanche, davam um lanche pra as crianças poderem se alimentarem e não ficarem com fome, eles respeitavam direitos, entendeu? Eles não deixavam as pessoas passarem fome, era muito bom... (Rafael, 11 anos).

Outra questão relevante, relacionada à esse direito como previsto no ECA é a morosidade das definições para um retorno seguro à escola, era nesse ambiente que as crianças podiam se alimentar adequadamente e conviver com seus pares. A falta de estrutura das escolas públicas para receber adequadamente às crianças, o receio dos professores de serem infectados, as novas variantes e a falta de coordenação das ações por parte do governo federal através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de dar condições reais de segurança deixou as famílias, crianças e adolescentes inseguros, gerando diversos prejuízos à saúde mental destas.

Na pandemia mudou muita coisa, eu parei de ir pra escola, ficou muito parado né, muitos meses sem ir pra escola. Pensei até que eu não ia passar do quinto ano, mas ainda bem que passei, mas aí, eu concordo, é mais difícil que o presencial porque é muito mais fácil de você se distrair, é muito mais fácil. Mas mudou tanta coisa. É muito ruim você não poder, eu não consigo pensar em não ir, em ficar desse jeito por mais um ano, sem poder ir pra escola, sem poder sair pra qualquer lugar, não tô aguentando mais[...] (Rafael, 11 anos).

A educação e a escola se constituem como um direito da criança e do adolescente e têm o papel de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral, também deve proporcionar a alimentação e a proteção das crianças e adolescentes, principalmente as mais vulneráveis. Na falta da escola esse público ficou “desamparado” em muitos sentidos. A premissa “Em uma situação de crise as escolas devem ser as últimas a fechar e as primeiras a reabrir” embasou a UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância) a escrever uma carta aberta à sociedade brasileira cobrando do poder público a reabertura das escolas e creches.

Como sinalizado por Henrietta Fore (2021) diretora executiva do UNICEF diz que priorizar a reabertura das escolas é essencial mesmo nesse momento em que a pandemia ainda resiste. Ela afirma que crianças e adolescente não podem mais arcar com um ano de interrupção escolar, visto que impactos negativos disto podem alcançar uma geração inteira: como exemplos a disparidade entre crianças de escolas públicas e particulares, o abandono da escola e o aumento da exploração do trabalho infantil. (RNPI, 2021).

Existindo ainda outras preocupações com crianças em detrimento a falta do espaço escolar durante o período pandêmico:

No nível social, destacam-se a erosão de suporte social (especialmente o escolar) e questões estruturais relativas à desigualdade de gênero. No nível relacional, destaca-se a sobrecarga de trabalho, o estresse dos pais devido às múltiplas tarefas e ao momento que estamos vivendo. As crianças e adolescentes também podem ficar mais irritadiças pelas restrições de mobilidade e pela falta dos colegas, acarretando comportamentos agressivos ou de desobediência. Ademais, com o aumento do tempo de convivência, bem como o aumento das tensões nas relações interpessoais, tornaram-se mais frequentes os episódios de violência contra criança e adolescente neste período. (Marques et al, 2020).

O professor tem um papel importante para a proteção das crianças, uma vez que podem observar a criança e acolher denúncias de violência, mas a relação com os alunos e a comunicação ficou limitada. Dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos - MMFDH mostram que cerca de 75,9 % dos casos de abuso ocorrem no ambiente familiar e, em 40% dos casos, são cometidos pelos próprios pais, sendo alto o índice de subnotificação de violência³. (Lima & Cardim, 2021).

Ainda sobre a pauta da educação, uma das crianças explicou bem o que significa para ela ter uma educação de qualidade:

“Toda criança tem direito de ter uma escola perto de sua casa e educação de qualidade...é ter é ter bons professores, ter um lugar bom pra ela se desenvolver, ter também, é alguma coisa que ela possa socializar com as outras crianças, também ela ter a liberdade de se expressar é, na minha opinião, isso é educação de qualidade”. (Rafael, 11 anos).

³ Consulta realizada em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/04/4918902-perigo-em-casa-sem-escola-criancas-ficam-mais-refens-da-violencia.html>

E duas delas ressaltaram, a partir de suas experiências que significa não ter esse direito garantido como preconiza o Estatuto: *“Para chegar na escola... dá uma caminhada boa...”* (Diogo, 11 anos).

A criança trouxe essa resposta quando perguntada sobre a distância de sua escola, uma vez que é seu direito estudar em uma escola perto de sua casa, a “caminhada boa” (expressão irônica) significa para ele caminhar bastante sob o sol forte para poder estudar.

Lara falou de um problema que veio com a pandemia de COVID 19, a exclusão e atrasou a situação escolar de muitas crianças no País:

“Tem gente que não participa da aula online. Eu não tenho computador não, porque minha mãe só tem o celular... aqui em casa só tem o celular que é da minha mãe, aí não tem como às vezes eu ficar estudando porque meu irmão também estuda às vezes, aí não tem como eu ficar estudando. É, porque fica eu e meu irmão, aí aqui só tem um celular pra duas pessoas, que estuda na mesma hora”. (Lara, 10 anos).

O acesso a equipamentos eletrônicos como tablet, computador e celular e a internet se mostrou escasso na realidade das crianças entrevistadas, escancarando a desigualdade na situação de pandemia. Segundo o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo, portanto um significativo recorte de classe social ocorre no aproveitamento das aulas online. Apenas 31% dos estudantes do ensino fundamental possuem a condição mais adequada computador/tablet e acesso com banda larga em casa. (Campanha Nacional Pelo Direito a Educação, 2020).

4.3.4 Saúde

O direito à saúde também foi lembrado pelas crianças entrevistadas, apesar de não ter sido lembrado em sua complexidade, isso, talvez se deva pela falta de interlocução das políticas de saúde e educacionais. O art. 7º do ECA traz que: “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 7).

Nas políticas de saúde, as crianças devem ser tratadas como prioridade absoluta, tais direitos já estão consolidados no ordenamento jurídico brasileiro. No âmbito do SUS- Sistema Único de Saúde, A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) preconiza a organização dos serviços de saúde por meio da disponibilidade e integração de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, estabelecendo a atenção primária à saúde (APS) como seu principal nível articulador (Sanine et al, 2021).

Uma das crianças entrevistadas explicou como a criança precisa priorizada na saúde: *“É saúde, que toda criança tem direito de ter um posto público ou particular perto de sua, é poder ter acesso e ela também, e ela ser priorizada. E ela tem direito a um acompanhante. É, ela ir primeiro do que todos que estão ali no hospital, a ir primeiro”*. (Rafael, 11 anos).

Sendo a atenção primária, o principal articulador das políticas de saúde é a Unidade Básica de Saúde (UBS) ou “postinho” o local mais conhecido e lembrado pelas crianças: *“Acho que ter direito a ir ao posto”* (Celina, 9 anos).

Apesar de ter o direito à saúde garantido no ECA, e o Sistema Único de Saúde (SUS) ser uma política forte e consolidada no Brasil, a proteção à vida e a um desenvolvimento sadio e harmonioso permanece sendo constantemente ameaçado pela violência que atravessa e muitas vezes ceifa a vida de crianças e adolescentes. De acordo com a OMS (2002, s/p), a violência é “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. Portanto, violência inclui mais do que atos que resultam em danos físicos. As suas consequências vão muito além de mortes ou lesões, podendo incluir doenças transmissíveis e não transmissíveis, danos psicológicos, prejuízos à saúde mental, comportamentos de risco, deficiência de desempenho educacional ou ocupacional e envolvimento em crimes.

A questão do *bullying*, um tipo de violência que acontece no ambiente escolar foi trazido por Celina, 9 anos:



Figura 8. Desenho de Celina sobre os “Direitos da Criança”

Fonte: criança participante da pesquisa

De uma maneira muito criativa a criança desenhou três crianças brincando juntas e ressaltando as diferenças corporais entre elas e inventou nomes fictícios para cada uma:

A que tá pulando corda é a Ana, o outro é o João e a primeira é a Maria: a Maria ela quebrou a perna, o João ele tem uma cicatriz no olho e a Ana, que tá pulando, ela sofre bullying por causa que ela é gorda ...porque tem umas crianças que sofrem bullying, tem umas que são as rainhas da escola ou as mais agradáveis.

Em seu estudo, Trevisol e Uberti (2015) destacam que o *bullying* já é um termo bastante popularizado colocando as escolas em estado de atenção. Pensar em violência de criança para criança e de adolescente para adolescente é algo que surpreende tanto a escola quanto a família e a sociedade em geral. Aquelas situações que até então eram vistas como brincadeiras – saudáveis para o desenvolvimento desses sujeitos – passaram a exigir um olhar mais sério, o que gerou dúvidas e tensões sobre como agir diante do fenômeno *bullying*. O trabalho identificou ainda a presença de violência na escola e que essa violência ocorre, na maioria das vezes, sob a forma psicológica. Para Moura, Cruz e Quevedo (2011, p. 19) “O *bullying* acarreta sofrimento psíquico, diminuição da autoestima, isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho acadêmico” gerando prejuízos a saúde mental das crianças.

A fala da criança: “*Também devemos respeitar as diferenças*” remete ao direito de inclusão dispostos no ECA em seu Art. 11 “É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde”. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 11). No Art. 54:

“É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 54).

Celina compreende bem que quanto mais as crianças forem respeitadas em suas diferenças, mais a escola, os alunos e seus educadores avançam, sejam eles pessoas com ou sem deficiência.

Ainda sobre a temática do respeito às diferenças, Diogo de 11 anos fez um desenho e escreveu uma frase que remete a um dos princípios orientadores da CDC (1989, art. 2): “Todas as pessoas possuem todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, seja de origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição”.

Apesar de não saber explicar com clareza, quando e como tinha aprendido aquilo, ele traz através de sua produção o conhecimento adquirido quando o assunto é direitos da criança.

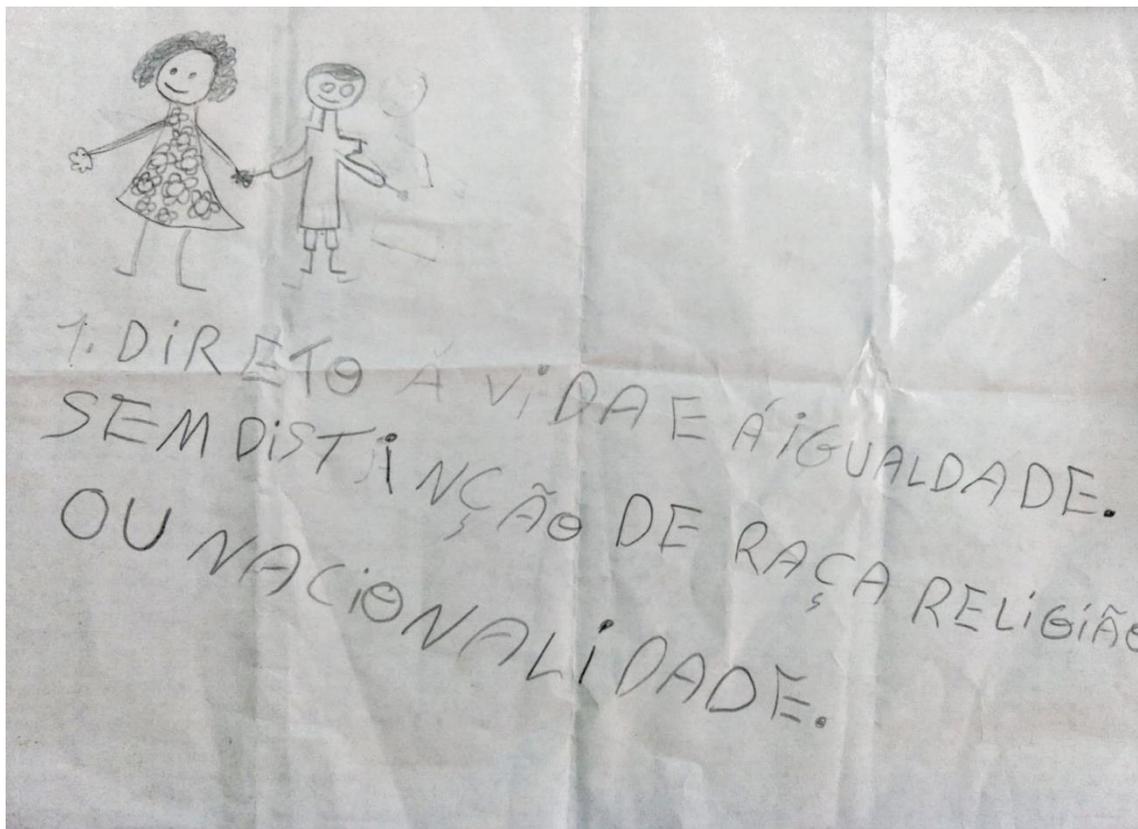


Figura 9. Desenho de Diogo sobre os “Direitos da Criança”

Fonte: criança participante da pesquisa

4.3.5 Liberdade

O direito à liberdade foi bem colocado por Rafael, garoto de 11 anos, em que na sua entrevista ao expressar e emitir a sua opinião: *“É o direito da criança conseguir opinar, também tomar suas próprias decisões em alguns casos, é isso”*.

O direito à liberdade aparece no ECA em seu artigo 16 conforme a ideia da criança entrevistada: “como o direito de ir e vir, de estar em espaços públicos, de opinião, expressão e de divertir-se”. A presença do direito à liberdade no Estatuto é de fundamental importância para a infância, pois remete a ideia inicial de “sujeito de direitos”, e não objeto do adulto. Sujeito esse que não pode ser tolhido de sua liberdade de movimentar-se, expressar -se e participar de espaços públicos que respeitem de fato o

lugar da infância. “Não seria possível deixar de constar no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente um capítulo sobre o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Seria incompreensível – mais ainda, inaceitável”. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Caio, criança entrevistada de apenas 7 anos, expressou o seu descontentamento em relação à sua escola, quanto a questão do movimento, socialização e expressão. O desenvolvimento integral da criança, corroborando com o que cita Wallon (1987), demanda a integração de vários campos:

Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser "geneticamente social", como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. (Galvão, 1995, p. 32).

Por muitas vezes durante a entrevista Caio chamou a professora de chata e quando perguntado sobre o porquê, ele disse que a mesma não o deixava brincar na escola, nem conversar com o seu amigo e que na escola só podia “ficar sentado fazendo tarefa”. Assim o espaço que deveria ser promotor integral dos direitos, não garante a direito à liberdade tal qual está posto nos marcos legais.

4.3.6 Direitos e Deveres

Como sujeito de direitos, às crianças e adolescentes também se aplica a regra básica da conduta social que é "*o direito de cada um vai até onde começa o direito do outro*", sendo lógico que toda criança e todo adolescente, embora sejam sujeitos de

direitos fundamentais garantidos pela Constituição e reproduzidos pelo Estatuto, também têm o dever de respeitar os direitos de seu próximo, que são de mesma qualidade, quantidade e intensidade que os seus, sendo esta obrigação natural decorrente não do Estatuto, mas da própria Constituição da República à qual está aquele subordinado. (Digiácomo, s/d).

O ECA também pressupõe que as crianças e adolescentes tem deveres, eles são importantes para o desenvolvimento infantil adequado, a aprendizagem de limites e um comportamento compatível em sociedade.

A maioria das crianças entrevistadas não confundiu direitos com deveres nessa pesquisa, resultado que era esperado encontrar, uma vez que é o que é muito comum de observar na prática, em meio a rotina de educadores sociais que trabalham com a temática ou questões afins. No trabalho (Fundação Abrinq, 2014), por exemplo, as crianças pesquisadas levantaram tais incompreensões quando questionadas sobre seus direitos:

As crianças apontam muitos desgostos e a maioria das suas reclamações relaciona-se a duas questões básicas: a imposição de atividades domésticas (necessidade de colaborar em casa lavando pratos, roupas, varrendo e cuidando dos irmãos mais novos: em geral é uma reclamação das meninas), como se “trabalhar em casa” fosse um dever da criança e a imposição da disciplinarização - o que o filósofo Michel Foucault (1987) chama de fabricação de corpos dóceis; modelo comportamental que se espera que as crianças não brinquem, não se movimentem, não conversem, não expressem suas vontades em ambientes públicos e onde há adultos. (Fundação Abrinq, 2014, p. 17).

Ainda sobre a imposição da disciplinarização, apenas uma das crianças entrevistadas confundiu o direito à educação ao dever de obedecer aos mais velhos:

“Ah... educação é, pra ser educado, obedecer aos pais, as mães, tudo os mais velhos, essas coisas”. (Diego, 11 anos).

Para melhor compreensão do leitor, segue abaixo um quadro que sintetiza as principais narrativas das crianças sobre os seus direitos:

Quadro 3. Síntese das narrativas das crianças sobre os direitos

O que as crianças sabem sobre seus direitos?	
Direito a saúde, educação, lazer, moradia	“Aprendi nas aulas de cultura, das minhas aulas de cidadania ...foi com meu professor de história, os direitos da criança e do adolescente”. Rafael, 11 anos
Direito a liberdade, ao brincar:	“É, é de a criança poder brincar não sozinha...não só ela ficar presa, entendeu? Ela poder sair, brincar, se divertir, ela não ficar só presa dentro de casa”. Rafael, 11 anos
Direito de participar:	“É o direito da criança conseguir opinar, também tomar suas próprias decisões em alguns casos, é isso”. Rafael, 11 anos
De brincar, por ser uma atividade agradável e necessária:	“Esse sou eu jogando bola, porque eu gosto”. José 7 anos “São, pra elas se divertir, pra elas se divertir e ser feliz na vida. É brincar de se esconder, pega-pega, bola de gude, bola, pipa...” Diogo, 11 anos
De brincar como um direito universal e que deve vivenciado por todas as crianças.	“As crianças têm direito de brincar...porque as vezes a gente percebe que tem algumas pessoas que não deixam os seus filhos brincar”. Celina, 9 anos
Direito de escolher, opinar:	“Ó, tem, tem lugares que eu sempre... como, em muitas lojas e também lugares que eu já fui comer, eles dão esse direito da gente escolher...” Rafael, 11 anos
Direito à moradia:	“Ter uma casa para poder dormir”. Caio, 7 anos “Porque tem mendigos né que tem filhos aí não tem um lar e as vezes até eles são abandonados...”. Celina, 9 anos

-
- Direito à proteção:** *“Direito de moradia é o direito da criança poder ter um lugar pra ela morar, pra ela ter teto, ela conseguir se proteger do perigo, essas coisas”.* Rafael, 11 anos
- Direito à convivência comunitária:** *“Eu não vou pra escola, não brinco muito igual antigamente com muita pessoa... é meio ruim, porque é bom a pessoa tá na escola”.*
Lara, 10 anos
- Direito a educação:** *“Toda criança tem direito de ter uma escola perto de sua casa e educação de qualidade...é ter bons professores, ter um lugar bom pra ela se desenvolver, ter também, é alguma coisa que ela possa socializar com as outras crianças, também ela ter a liberdade de se expressar é, na minha opinião, isso é educação de qualidade”.*
Rafael, 11 anos
- Direito à alimentação:** *“A minha escola, ela respeita, ela dá uma educação muito boa, como é uma escola pública serviam um lanche, davam um lanche pra as crianças poderem se alimentarem e não ficarem com fome, eles respeitavam direitos, entendeu? Eles não deixavam as pessoas passarem fome, era muito bom...”* Rafael, 11 anos
- “É, por causa se você não se alimentar você adoce, pode até acontecer algumas doenças graves.”* Diogo, 11 anos
- Direito à saúde:** *“É saúde, que toda criança tem direito de ter um posto público ou particular perto de sua, é poder ter acesso e ela também, e ela ser priorizada. E ela tem direito a um acompanhante. É, ela ir primeiro do que todos que estão ali no hospital, a ir primeiro”.*
Rafael, 11 anos
- “Acho que ter direito a ir ao posto”* Celina 9 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações produzidas

A partir do exposto é possível dizer que uma das crianças se destacou, conseguindo descrever bem seus direitos e as consequências da aplicação destes na vida de crianças e adolescentes, o que demonstra a relevância do acesso à temática nas instituições educativas. Isso remete a necessidade de compreender a criança como alguém capaz de produzir mudanças no sistema social ao qual está inserida e que precisa acessar informação para protagonizar esses espaços. (Sarmiento, 2008).

4.4 O ECA, O Conselho Tutelar e o Conselho de Direitos

As falas relacionadas a essa temática não apareceram de imediato, mas à medida que a entrevista foi avançando a pesquisadora questionou as crianças. Assim, foi possível acessar esse conteúdo através da escuta atenta ao “não dito” e da conversa dialogada entre pesquisadora e crianças.

4.4.1 Estatuto da Criança e do Adolescente

ECA é o mais importante marco dos direitos no Brasil, de todas as crianças ouvidas, apenas uma delas já tinha ouvido falar do documento.

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente instaurou no País a Doutrina da Proteção Integral, na qual crianças deixaram de ser consideradas “objetos de medidas judiciais” para se tornarem titulares de direitos. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; UNICEF, 2019). Isso significou um marco no reconhecimento das crianças e adolescentes enquanto cidadãos.

A maioria das crianças entrevistadas desconhecia o Estatuto da Criança e do Adolescente – principal documento brasileiro direcionado a infância, isso pode demonstrar as lacunas existentes na educação escolar dessas crianças, quanto a questão da interdisciplinaridade e de um ensino voltado a formação para a cidadania.

No Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 8).

A competência 10 da BNCC se refere a responsabilidade e cidadania, da capacidade dos estudantes agirem pessoal e coletivamente de forma a construir uma sociedade mais justa e solidária, a nível ambiental e social. (Base Nacional Comum

Curricular, 2018). O desenvolvimento dessa competência deve estar presente em todas as áreas de conhecimento, ou seja, o campo é interdisciplinar. Ela deve ser trazida de forma articulada aos problemas da sociedade como também a partir de atividades que estimulem o protagonismo das crianças e adolescentes. Para isso, no campo das ciências humanas e sociais é essencial que os estudantes conheçam sobre seus direitos e deveres, suas responsabilidades como cidadãos.

4.4.2 Conselho Tutelar e o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente

Assim como o ECA, o Conselho Tutelar também não apareceu de maneira explícita, mas quando o tema foi levantado no decorrer da conversa pela pesquisadora, as crianças conseguiram colocar as suas inquietações e dúvidas quanto a esse importante equipamento social.

As maiores incompreensões quanto aos direitos e deveres verbalizadas pelas crianças entrevistadas giram em torno do papel do Conselho Tutelar. Quando questionadas sobre o que seria o órgão a maioria não sabia e duas tinham um conhecimento equivocado sobre o equipamento.

Segundo o ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 131) o Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. É obrigatória a implementação de um Conselho Tutelar em cada município brasileiro, podendo a Lei Municipal que institui o órgão prever a criação de mais Conselhos, ou microrregiões, para melhor atendimento do público infanto-juvenil. A resolução nº 75 do CONANDA recomenda que exista um Conselho Tutelar para cada grupo de 200.000 habitantes.

(Resolução CONANDA nº 75, 2001). A cidade de Petrolina conta com 2 Conselhos Tutelares cada um com 5 conselheiros atuantes na rede de proteção.

Dentre as principais atribuições do Conselho Tutelar estão

Atender as crianças e adolescentes aplicando as medidas de proteção quando, os seus direitos forem ameaçados ou violados: seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável ou em razão de sua conduta. (art.98). O CT também deve aplicar as medidas de proteção quando o adolescente cometer um ato infracional (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 105).

Continuando no mesmo documento, ainda pode ser encontrando que:

Também é dever do Conselho Tutelar atender os pais ou responsável da criança para encaminhamento a serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico e encaminhamento a cursos ou programas de orientação. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 129).

Além dessas, é dever do órgão promover a execução de suas decisões, podendo para tanto requisitar serviços junto ao poder público: nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança e representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações; encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente; assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos

direitos da criança e do adolescente; representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos ; representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) e promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014).

A falta de compreensão das crianças sobre o órgão é resultado da falta de espaços coletivos para aprendizagem da temática dos direitos em geral e do fomento da sociedade quando desconhecendo as verdadeiras atribuições do órgão, utiliza-se dele para amedrontar e punir as crianças e adolescentes. É comum, nos espaços educativos, nas casas e nas conversas cotidianas ouvir adultos ameaçando crianças empregando-se do Conselho Tutelar, como se este fosse um órgão para punir e prender crianças e não as proteger: a imagem negativa do CT perpassa todos os espaços infantis: a escola, a família e os espaços de lazer e assim fica estabelecida.

Ao ser perguntada sobre o seu conhecimento o sobre o órgão, uma das crianças descreveu essa representação: *“Lá no Conselho é ruim porque lá tem que fazer tudo o que eles manda, se não fizer é pior. É melhor ficar em casa, obedecer a mãe e o pai pra não ir pra lá”*. (Diogo, 11 anos)

Em seu trabalho Burgos (2020) ressalta que conselheiros tutelares acusam a escola de contribuir para criar uma imagem distorcida do CT como um órgão repressivo:

Para eles, o resultado dessa postura seria a produção de um imaginário que, ao invés de favorecer a ideia de que o CT é um órgão de proteção que, inclusive, poderia auxiliar a escola na defesa da criança/adolescente em situações nas

quais ela/ele estaria exposta/o à violência e à negligência externas ao seu controle, gera, ao contrário, um tipo de percepção que compromete a possibilidade de complementaridade entre CT e escola. (Burgos 2020, p. 380)

Ainda durante a pesquisa uma das crianças afirmou que não conhecia o Conselho Tutelar, mas que uma vez uns meninos de sua rua tinham falado sobre o órgão e ela definiu como sendo “ruim” para crianças.

Essa imagem negativa do CT que, segundo os conselheiros é predominante na escola, talvez encontre uma boa explicação quando se considera que os professores têm pouca relação direta com o sistema de garantia de direitos. No trecho a seguir, ao reagir à nossa pergunta sobre a sua percepção a respeito do CT, uma professora enfatiza que a relação com essa agência, e poderíamos dizer, com as demais agências da rede, fica muito concentrada na direção da escola.

Essa fala – reiterada por outros professores – aponta para a tendência de se reduzir a participação da rede na vida escolar a uma dimensão exclusivamente institucional, que contribui para fazer com o que o professor não se perceba como um profissional que, ao menos potencialmente, faz parte de um trabalho coletivo de socialização das novas gerações, cujo alcance não se restringe ao espaço escolar. (Burgos, 2020).

O estudo de Santos e Colls (2019) também corrobora para a questão de que em geral a sociedade desconhece a função dos conselheiros. Para a sociedade, este profissional exerce o papel de repressor, a quem se deve temer. Além disso, a população e os demais equipamentos sociais veem os conselheiros tutelares como solucionadores de todos os problemas da comunidade, e a instituição como uma mini ‘delegacia’, uma prisão para as crianças desobedientes ou os pais agressores (p.144).

Assim a Doutrina da Proteção Integral estabelecida nos marcos legais caminha, mas a passos lentos, pois os principais sujeitos envolvidos, as crianças e adolescentes, desconhecem o verdadeiro papel das instituições de garantia de direitos e os conselheiros ainda precisam firmar-se em suas atribuições diante da sociedade.

Outro órgão desconhecido pelas crianças entrevistadas é o CMDDCA (Conselho Municipal de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes) órgão de controle ligado ao CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos). Ele foi criado em 1991 pela Lei nº 8.242 é um órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei no 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Integrante da estrutura básica do Ministério dos Direitos Humanos, o CONANDA é o principal órgão do sistema de garantia de direitos. Por meio da gestão compartilhada, governo e sociedade civil definem, no âmbito do Conselho, as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes. Além de contribuir para a definição das políticas para a infância e a adolescência, o órgão também fiscaliza as ações executadas pelo poder público no que diz respeito ao atendimento da população infanto-juvenil.

Assim como o CONANDA é Nacional, O CEDCA (Conselho Estadual de Direitos das Crianças e Adolescentes) é estadual, o CMDDCA está no âmbito municipal e movimenta as deliberações nesse nível.

Apesar de serem conhecimentos específicos, é necessário que a criança seja reconhecida, de acordo com o seu desenvolvimento, acerca do seu papel enquanto sujeito de direitos, ultrapassando a ideia do “menor” e que não tem capacidade.

Este capítulo, portanto, pode ser finalizando lembrando aquilo que Kramer (1996 citado por Cruz, 2008, p. 175) diz sobre a ruptura de concepções dominantes, sobretudo em relação a infância.

Investigar os sentidos e significados que as crianças atribuem a diversos fenômenos da sua vivência cotidiana na contemporaneidade – família, convivência com seus pares, escola, trabalho, lazer, violência física, sexual e/ou psicológica – é uma tentativa de romper com a concepção dominante, que a criança com o *infante*, ou seja, “aquele que não tem fala” para colocá-lo num lugar de protagonista, em defesa de seu *status* de sujeito de direitos.

5. Considerações finais

Pode parecer paradigmático, mas a pesquisa com crianças apresenta ao mesmo tempo nuances encantadoras e desafiantes. Tal prática traz para o mundo adulto uma gama de lições apreendidas que atingem não só o lado profissional do pesquisador, mas também o pessoal, pois se trata de uma prática necessária e transformadora.

Pesquisar com crianças no contexto da pandemia de COVID 19 foi ainda mais complexo, uma vez que foi preciso substituir encontros presenciais (antes planejados) com crianças por momentos remotos visando o mesmo objetivo: analisar a perspectiva infantil dos direitos. É possível afirmar que houve prejuízos no vínculo entre pesquisadora-criança e que a situação virtual pode ter impedido a criança de focalizar a atenção no momento e no procedimento proposto, se não fosse assim, haveria muito mais conteúdo para ser analisado.

No trabalho com o público infantil, ao que parece, todo o conhecimento teórico torna-se insipiente no encontro com a criança (mesmo virtual) e na permissão dada para que ela protagonize o momento, é claro que um momento presencial, longe da crise sanitária, seria muito mais especial e profundo. Os processos dessa pesquisa, em meio ao momento pandêmico, foram valiosos e deixaram lições aprendidas que merecem ser compartilhadas para fomentar outros trabalhos, são eles:

- O pesquisador precisa ser criativo e diante de uma situação como essa, necessita focar nos objetivos do trabalho para não paralisar diante das dificuldades.
- Conhecer bem seu público, gera confiança e facilita os processos de readaptação;
- É essencial saber lidar com imprevistos, em qualquer tempo, principalmente quando se lida com o público infantil;

- É necessário elaborar um ALE (Assentimento Livre e Esclarecido) acessível a etapa de desenvolvimento infantil e que explique claramente para o leito os procedimentos e o objetivo da pesquisa.

- A comunicação também precisa ser clara e positiva junto aos responsáveis para que o consentimento seja dado de maneira livre e com os esclarecimentos necessários.

- É importante selecionar materiais diversos (adequados a metodologia da pesquisa) e de boa qualidade, que motivem a participação da criança na pesquisa.

As narrativas extraídas das interpretações das crianças acerca de seus desenhos revelam que, apesar de um aparente discurso ingênuo e superficial, as crianças compreendem o contexto das violações de direitos. Violações relacionadas ao direito de brincar, de estudar perto de casa, de participar e ser tratada enquanto prioridade por parte do Estado e da família. Além disso, há indícios que reconhecem, de alguma forma, as consequências de se viver em um país que ainda é incompetente em promover e estabelecer políticas públicas que garantam equidade e dignidade para crianças e adolescentes.

Os resultados provenientes desse estudo fortalecem argumentos de que as crianças precisam do conhecimento sobre direitos para vivenciá-los de forma plena em sua rotina, questionando aos adultos e às instituições garantidoras de direitos, a falta ou violação deles, buscando-os quando necessário: seja na escola, seja na família ou em qualquer espaço frequentado pela criança. Tais conhecimentos precisam chegar para as crianças/ adolescentes de maneira adaptada a sua idade/ série através de materiais diversificados com vídeos, músicas, desenhos, jogos e livros, assim, esses conteúdos poderão ser internalizados e integrados a vivência infantil.

Uma criança que tem acesso às informações sobre seus direitos caminha para a cidadania, por exemplo: uma criança que interpreta genuinamente o seu direito à

educação pode ser protagonista de seu processo de aprendizagem e reclamar por uma alimentação escolar adequada, uma sala de aula viável e por materiais escolares de boa qualidade quando esses não lhe são oferecidos, além de buscar os Conselhos de Direitos e Tutelar quando necessário. Tampouco uma criança que compreende seu direito à proteção e sabe que é dever dos adultos: família, escola e sociedade protegê-las, está muito menos suscetível às situações de violência. Muitos saberes podem e precisam emergir a partir da interlocução entre essas duas áreas de conhecimento: a Psicologia e os Direitos Humanos das crianças e adolescentes.

Essa pesquisa se limitou a um grupo pequeno de crianças através de uma investigação qualitativa, tendo ainda os prejuízos oriundos da pandemia. Outras pesquisas podem ser feitas a partir dessas áreas de conhecimento, buscando crianças de comunidades diferentes (quilombolas, indígenas, ciganas, urbanas e da zona rural), de escolas públicas e privadas. Estudos quantitativos podem ser integrados para avaliar quais os direitos mais conhecidos e/ ou vivenciados pelo público infanto juvenil, para correlacionar o perfil da família e o conhecimento da criança sobre direitos, aprofundar o perfil curricular das crianças pesquisadas, assim como outras temáticas relacionadas a partir dos direitos de proteção, provisão e participação.

Esse trabalho ressalta a importância de ouvir a criança, colocando-a no centro das decisões as afetam, pontuando que isso é uma atividade possível. Quanto mais a criança tiver acesso a informações, mais tem a contribuir com a sociedade, não porque ela é um cidadão do futuro, mas por ser uma cidadã do hoje.

6. Referências

- Aguiar, W. M. J. (2000). Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". *Caderno de Pesquisas*, 110, 125-142. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000200005>.
- Aguiar, E. (2004). *Desenho livre infantil: leituras fenomenológicas*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Alberto, M. de F. P. & Santos, D. P. dos. (2011). Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões à luz de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 209-218. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200004>
- Alessi, V. M.. (2011). Pesquisa com crianças: considerações teórico metodológicas para analisar enunciados infantis. *I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e educação*. Paraná: PUC.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Barbosa, M.I.B. & Rezende Filho, L.A.C. (2021). Um baú mágico: histórias e aventuras para crianças surdas numa Web TV. *Cad. Cedes*, 41(113), 65-74.
- Barbosa, M. (2018, Novembro 18). José e Maria: de "Vila Papelão" a um dos maiores bairros petrolinenses. *Brasil de Fato*. Recuperado de: <https://www.brasildefatope.com.br/2018/11/28/jose-e-maria-de-vila-papelao-a-um-dos-maiores-bairros-petrolinenses>
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barroso, L. M. S. (2000). *As Ideias das Crianças dos Adolescentes Sobre Seus Direitos: Um Estudo Evolutivo à Luz Da Teoria Piagetiana*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. Recuperado de <https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/ideiasdireitos.pdf>
- Base Nacional Comum Curricular*. (2018). Brasília: MEC, 2018. Retirado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf
- Baptista, M. N. & Teodoro, M. L. M. (Orgs.). (2012). *Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenções*. Porto Alegre : Artmed, 2012.
- Burgos, M.B. (2020). Redes de proteção e a decantação dos direitos das crianças. *Tempo Social*, 32(3), 375-397. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.163553>
- Campanha Nacional pelo Direito a Educação (2020). *Guia COVID-19 - Educação a Distância*. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Recuperado de: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia3-EaD_FINAL.pdf
- Cantini, A. (2009). A Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. *Revista Sociais e Humanas*, 21(2), 69-76. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/761>
- Carneiro, T., Medeiros, V., & Vas, B. (2021). 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: Entrevista com Irene Rizzini. *Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 14(2), 599-610. <https://doi.org/10.4322/dilemas.v14n2.37747>
- Carvalho, M. J. P. (2014). *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o direito ao lúdico na infância*. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do

Adolescente- CEDCA/PE -Recife: Liceu.

Carvalho, A. M. A et al. (2004).O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicol. estud.*, 9(2), 291-300. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000200015&lng=en&nrm=iso

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). (2018).

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Recuperado de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/conanda>

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

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) Assembleia Geral das Nações Unidas. Recuperado em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php

Cordeiro, A. P., & Penitente, L. A. A. (2014). Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 61-79.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia na Infância*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed.

Cordova, R. P. & Dias M. S. L. (2019). A complexidade da escolha profissional: contribuições da psicologia histórico-cultural na compreensão da configuração dos processos decisórios. In Dias, M. S. L. (Org.). *Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa*. (pp. 99-112). Porto Alegre, RS: Editora Fi.

Costa, M. F. V; Costa, É.A. G de A. & Rocha, N. M. F. (2015). Entre escuta e saberes das crianças no imaginário da pesquisa: deslocamentos teórico-metodológicos

para o reencantamento do mundo. *Anais do II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*: Campinas, SP.

Cruz, S. H. V. (Org.). (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.

Cury, Munir (Coord.). (2013). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. (12ª ed.). São Paulo: Malheiros.

Decreto nº 14 de 18 de março de 2020. (2020). Nomeação Membros do CMDCA.

Recuperado de <https://petrolina.pe.gov.br/decreto-no-014-de-18-de-marco-de-2020-nomeacao-membros-do-cmddca/>

Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). Organização das Nações Unidas.

Recuperado em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>

Declaração Universal dos Direitos da Criança. (1959). Organização das Nações

Unidas. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm

Delgado, A. C. C. & Muller, F. (2008). Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.

Delors, J. (org.). (2001). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Editora Cortez.

Digiácomo, M. J. (s/d). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Direitos X Deveres*. Ministério Público do Paraná. Recuperado de <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-824.html>

Durkeim, É. (1972). *Educação e sociologia*. (8ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.

Escolas de Conselhos de Pernambuco. (s/d). Recuperado de

<http://www.escoladeconselhospe.com.br/site/>

Fernandes, N. S. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. (Tese de Doutorado) Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, Braga: Portugal. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>

Francischini, R. & Campos, H. R. (2008). Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In Cruz, S. H. V. (Org.) *A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas*. (102-117) São Paulo: Cortez.

Fundação Abrinq. (2015). Moradia. *Observatório da Criança e do Adolescente*. Recuperado de: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/moradia>.

Fundação Abrinq. (2014). Agora Sou Eu. Escuta de Crianças no Sertão Pernambucano: uma experiência. (Vol. 6). Recife: Fundação Abrinq Pelos Direitos das Crianças e Adolescentes.

Galvão, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995.

Guizzo, B. S., Marcello, F. A. & Müller, F. (2020). A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educ. Pesqui.*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077>

Grubtis, S. & Harris, I. D. (2008). Cultura e sociedade: ouvindo crianças indígenas através de sua produção artística. In Cruz, S. H. V. (Org.) *A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas*. (264 -280) São Paulo: Cortez.

Huizinga, J. (1999). *Homo Ludens*. Trad. João Paulo Monteiro. (4ª ed.) São Paulo: Ed.

Perspectiva.

Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266.

Lima, B. & Cardim, M. E. (2021, Abril 18). Perigo em casa: sem escola, crianças ficam mais reféns da violência. *Correio Brasiliense*. Retirado de: <https://www.correiobrasiliense.com.br/brasil/2021/04/4918902-perigo-em-casa-sem-escola-criancas-ficam-mais-refens-da-violencia.html>

Lobato, L., Gazzinelli, A., Pedroso, L. S., Barbosa, R., S., Fabricia M. M., & Gazzinelli, M. F. (2016). Conhecimento de crianças sobre o termo de assentimento livre e esclarecido. *Revista Bioética*, 24(3), 542-556.

Lopes, J. J. (2015). A criança e seus espaços desacostumados: estudos em geografia da infância. In *Anais do II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*: Campinas, SP.

Marchi, R. de C., & Sarmiento, M. J.. (2017). Infância, Normatividade E Direitos Das Crianças: Transições Contemporâneas. *Educação & Sociedade*, 38(141), 951-964. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017175137>.

Marchi, R. de C.; Oliveira, D. O. & Santos, M. P. (2015). Descolonizando a experiência da infância: olhares sobre as potências das crianças. In *Anais do II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*: Campinas, SP.

Marques, E. S., Moraes, C. L., Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F. & Reichenheim, M.

- E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cad. Saúde Pública*, 36(4), 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00074420>
- Oliveira, F. de. (2017). Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 157-179. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.8688>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008) *A escola vista pelas crianças*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- ONU Brasil. (s/d). Mensagem da ONU | 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. *YouTube*. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=D9RjH6DBBRU>
- Organização Pan-Americana da Saúde. (2017). *INSPIRE*. Sete estratégias para por fim à violência contra crianças. Washington, D.C.: OPAS.
- Passeggi, M. da C. et. al. (2018). Pesquisa auto (biográfica) em educação [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal: EDUFRN.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 31-40.
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manuel Campos. (7ª. ed.) São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e pedagogia).
- Qvortrup, J.. (2011). Nove teses sobre a "Infância Como um Fenômeno Social". *Pro-Posições*, 22(1), 199-211. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.
- Ramires, V. R. R. & Froner, J. P. (2008). A escuta de crianças situações de abuso sexual

intrafamiliar. In Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. (pp. 225 -244). São Paulo: Cortez.

Rede Nacional Primeira Infância (2010). *O que a criança não pode ficar sem, por ela mesma*. São Paulo, 2010. Recuperado de <http://primeirainfancia.org.br/acervo/publicacoes/>

Rede Nacional Primeira Infância (2021). *Crianças e adolescentes não podem arcar com mais um ano de interrupção escolar, afirma a diretora-executiva do UNICEF*. Primeira Infância, 2021. Recuperado de <http://primeirainfancia.org.br/criancas-e-adolescentes-nao-podem-arcas-com-mais-um-ano-de-interruptao-escolar-afirma-a-diretora-executiva-do-unicef/>.

Ristum, M. (2010). A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. *Temas em Psicologia*, 18(1), 231 – 242.

Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 693-728. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>.

Sanine, P.R., Dias, A., Machado, D. F., Zarili, T.F.T., Carrapato, J.L., Placideli, N., Nunes, L.O., Mendonça, C.S. & Castanheira, E. R. L. (2021). Influência da gestão municipal na organização da atenção à saúde da criança em serviços de atenção primária do interior de São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública* 37 (1). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00242219>

Santos, E. S. F. & Barroca. (2015). A perspectiva pós-colonial e a sociologia da infância. In *Anais do II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*: Campinas, SP.

- Sarmento, M. J. (2008). “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”. In Sarmento, M. J. & Gouvêa, M. C. S. de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes.
- Sarmento, M. J. (2009). Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, *Revista O Social em Questão*, 21, 15-30.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2013). *Direito à moradia adequada*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.
- Silva, I. O., Luz, I. R., Carvalho, L.D. & Gouvêa, M. C. S. (2021). *Recomendações ao Poder Público e às organizações da Sociedade Civil sobre a proteção social, a educação e o cuidado com as crianças a partir dos primeiros resultados da pesquisa: “Infância em Tempos de Pandemia: Experiências de crianças de 8 a 12 anos em Belo Horizonte e região metropolitana”*. Recuperado de <https://d6scj24zvfbo.cloudfront.net/39456a6c520537ddcf598764d6cd38a8/200000332-ea3d4ea3d7/Nota-final-11-02.pdf?ph=b303d40088>
- Silva, J. O., Barbosa, S. N. F. & Kramer, S. (2005). Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, 23(1), 41-64.
- Solon, L. A. G., Costa, N. R. A. & Rosseti-Ferreira, M. C. (2008). Conversando com crianças. In Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. (pp. 204 - 224). São Paulo: Cortez.
- Souza, S. M. G. (2008). O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. (pp. 174 -203). São Paulo: Cortez.

- Sousa, L. E. E. M. & Bezerra, A. P. F. (2017). Direitos Humanos e Juventude: representações da adolescência em conflito com a lei no Brasil. *Revista Sociais e Humanas*, 30(3).
- Sawaia, B.B. (org). (1995). *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Sawaia, B. B. (1998). Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 35-53). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Souza, L. de E. E. M.; Bezerra, A. P. F. (2017). Direitos Humanos E Juventude: Representações Da Adolescência Em Conflito Com A Lei No Brasil. *Revista Sociais e Humanas*, 30(3).
- Trevisol, M. T. C. & Uberti, L. (2015). Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. *Psicologia: teoria e prática*, 17(3), 164-176. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000300013&lng=pt&tlng=pt.
- Um rosto familiar: a violência na vida de crianças e adolescentes. (2017). Relatório UNICEF. Recuperado de https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/violencia_na_vida_de_crianças_e_adolescentes_unicef2017_resumo_port.pdf
- Unicef. (2019). *30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil*. São Paulo.
- Veronese, J.R. (2013). A Proteção Integral da Criança no Direito Brasileiro. *Rev. TST*, 79.
- Vygotski, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.

In: Vygotski, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed.

São Paulo: Ícone.

Vygotsky, L.S. (1996). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

7. Apêndices

7.1. Apêndice I :Carta de Anuência assinada pela diretora da instituição:

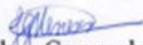


ASSOCIAÇÃO MADRE MARIA DAS NEVES
CNPJ: 28.600.325/0001- 20

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que ciente dos objetivos e procedimentos da pesquisa, concordamos em disponibilizar as dependências da Associação Madre Maria das Neves – Projeto Vida Nova, para o desenvolvimento das atividades do projeto “*Práticas Educativas para o Desenvolvimento Infantil*”. Sob a responsabilidade do professor Marcelo Silva de Souza Ribeiro, estando a aceitação desta pesquisa condicionada ao cumprimento pelo pesquisador responsável dos requisitos da resolução CNS 510/2016 e suas complementares.

Petrolina, 29 de julho de 2019.


Irmã Joelma Gomes de Meneses
Diretora Vice Presidente

7.2 Apêndice II -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Práticas educativas para o desenvolvimento infantil

CAEE N°: 19011319.8.0000.5196

Pesquisador responsável: Marcelo Silva de Sousa Ribeiro

Pesquisadores assistentes: Emily Ribeiro da Silva e Ilze Braga de Carvalho Nobre

Instituição: Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Convite e permissão de participação

Convido seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa “**Práticas educativas para o desenvolvimento infantil**”. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a qualidade das práticas educativas no desenvolvimento infantil.

Enquanto responsável legal da criança, você está convidado a participar de um momento de entrevista que terá a duração máxima de uma hora. Posteriormente, haverá o contato com a criança, que participará de entrevistas via recursos lúdicos, fase que terá duração máxima de até uma hora e meia. Para facilitar a compreensão das falas e posterior análise dos dados obtidos, as etapas desta pesquisa podem ser audiogravadas ou videogravadas.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Você pode interromper a sua participação e a de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa momento em que desejar, sem nenhum prejuízo. Também fica assegurado o seu anonimato e o da criança no relato e apresentação dos resultados desse trabalho.

Contato com o pesquisador responsável:

Fone (87)2101-6868. E-mail: mrribeiro27@gmail.com

Endereço: Av. José de Sá Maniçoba, s/nº, Centro, Petrolina – PE. CEP 56.304-917. Tel: (87) 2101-6868. Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Local em que as gravações serão guardadas, sob a responsabilidade da pesquisadora: Centro de Estudos e Práticas em Psicologia (CEPPSI/UNIVASF)

Contato com o comitê de ética responsável:

Coordenador do Comitê de Ética e Deontologia em Pesquisa com Seres Humanos da UNIVASF: Álvaro Rêgo Millen Neto / Vice-Coordenadora: Deuzilane Muniz Nunes (87)21016797 E-mail: cedep@univasf.edu.br

Benefícios esperados

Esta pesquisa não traz benefícios diretos. Contudo, o participante da pesquisa se beneficiará em contribuir, cientificamente, para a investigação, como também na aplicação de descobertas na área. Espera-se que os resultados obtidos contribuam com novas descobertas para a área da Psicologia do Desenvolvimento, mais especificamente com o desenvolvimento infantil e as relações pais e filhos. É também contribuição deste trabalho considerar as crianças ativas nas relações sociais. A pesquisa fomenta ainda os direitos das crianças e adolescentes gerando conhecimentos que podem orientar a construção e implementação de políticas públicas voltadas para o esse público. Reitera-se que os participantes não terão nenhum tipo de retribuição financeira ao final da participação neste estudo.

Riscos possíveis

Quanto aos riscos e desconfortos, a metodologia utilizada para a produção de informações, não oferece riscos à integridade física. Entretanto, uma situação de investigação é frequentemente constrangedora para quem dela participa quando desconhecem o(a) pesquisador(a), ou mesmo têm medo de falhar, não demonstrando uma boa competência. Esse risco de constrangimento será minimizado, estabelecendo-se, de início, um bom relacionamento entre os participantes e deixando explícitos os objetivos do trabalho. Somente diante de uma sinalização de que os participantes estejam relativamente à vontade (não demonstrando receio do momento de entrevista ou grupo focal com uma atitude de cooperação ou interesse) é que a coleta será iniciada. Os participantes serão esclarecidos ainda de que podem retirar sua participação a qualquer momento, se assim preferirem. Para que a criança participe da pesquisa haverá o consentimento de seus responsáveis e dela mesma, a participação será livre e voluntária. A autorização da criança reforça a ideia da mesma enquanto um sujeito de direitos. Em momentos de pesquisa em grupo com crianças haverá a presença de dois pesquisadores para responder a quaisquer demandas que possam surgir, sem interferências no andamento da ação.

Caso seja necessário, será oferecida a escuta psicológica aos sujeitos envolvidos e, na hipótese de algum participante vir a sentir algo, este poderá comunicar ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências de encaminhamentos a outros profissionais, estando à disposição para ressarcir qualquer eventual prejuízo. Reitera-se o compromisso de todos os pesquisadores envolvidos neste estudo em manter o sigilo e a confidencialidade durante as exposições sobre o projeto e seus resultados, implicando assim, na guarda de dados que possam, de alguma forma, identificar os sujeitos-alvo da pesquisa, incluindo as audiogravações e/ou as videogravações. Estes recursos serão utilizados apenas com fins de análise, tendo suas imagens e áudios preservados, não sendo publicizados ou reproduzidos durante a exposição dos resultados da pesquisa.

Garantias éticas

Todas as despesas que venham a ocorrer com relação a pesquisa serão ressarcidas. É garantido ainda o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Confidencialidade

É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente o(s) pesquisador(es) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. Os dados obtidos serão guardados para garantir a confidencialidade.

É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com o(s) pesquisador(es). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com o(s) pesquisador(es) do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o(s) pesquisador(es).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome de testemunha (quando aplicável na pesquisa)

Assinatura de testemunha (quando aplicável na pesquisa)

Polegar Direito

Nome do Representante legal (se houver necessidade na pesquisa)

Assinatura do Representante legal (se houver necessidade na pesquisa)

Nome do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

Assinatura do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

Pesquisador Responsável: Marcelo Silva de Souza Ribeiro. Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, S/N, Centro, CEP 56.304-917- PETROLINA / PE. E-mail: mribeiro27@gmail.com . Contato(s) telefônico(s) do responsável pela pesquisa: (87) 2101-6868.

Pesquisadoras assistentes:

Emily Ribeiro da Silva . Endereço: Avenida Um, nº 115, Bairro Quati-I, Petrolina-PE. E-mail: emily.psi.univasf@gmail.com . Telefone: (87) 9 9628-4299.

Ilze de Carvalho Nobre. Endereço: Rua 9, nº 6, Bairro Cohab Massangano, Petrolina-PE. E-mail: ilzebraga@yahoo.com.br . Telefone: (87) 9 8839-7252.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIVASFUNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar. Telefone do Comitê: 87 2101-6896 - E-mail: cep@univasf.edu.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

Apêndice III- TERMO DE ASSENTIMENTO (PARA CRIANÇAS ENTRE 6 a 12 ANOS)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Práticas educativas para o desenvolvimento infantil”. Neste estudo pretendemos entender de que forma acontecem as relações familiares e como isso está ligado ao desenvolvimento das crianças. Nesta pesquisa você participará de momentos com conversas, jogos, brincadeiras e encontros em grupo. Sua participação é importante, porque você irá ajudar as pesquisas na área, mas você não deve aceitar participar contra a sua vontade. E se você quiser parar, em qualquer momento, basta dizer. Se você quiser perguntar alguma coisa, é só falar.

Para participar deste estudo, você será informado sobre qualquer pergunta que desejar fazer e o responsável por você deverá autorizar assinando um termo. Caso seu responsável autorize a sua participação, mesmo assim, você poderá dizer não. Você e/ou o seu responsável poderão deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum problema.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado. Este documento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador responsável e a outra será entregue a você.

Eu, _____, data de nascimento ____/____/____ declaro que concordo em participar desse estudo.

_____, ____ de _____ de 20____.

--

Assinatura do(a) PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador responsável pelo assentimento

Polegar Direito

Assinatura do Pesquisador responsável pelo assentimento

Pesquisador Responsável: Marcelo Silva de Souza Ribeiro. Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, S/N, Centro, CEP 56.304-917- PETROLINA / PE. E-mail: mribeiro27@gmail.com . Contato(s) telefônico(s) do responsável pela pesquisa: (87) 2101-6868.

Demais pesquisadores da equipe de pesquisa: Emily Ribeiro da Silva e Ilze de Carvalho Nobre.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF
Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar
Telefone do Comitê: 87 2101-6896 - E-mail: cep@univasf.edu.br