



Eliane Gomes da Silva Borges

Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela: aproximações e distanciamentos entre saberes e direitos das crianças na Rocinha (Rio de Janeiro)

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Irene Rizzini

Rio de Janeiro
Abril de 2019



Eliane Gomes da Silva Borges

Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela: aproximações e distanciamentos entre saberes e direitos das crianças na Rocinha (Rio de Janeiro)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo .

Prof^a. Irene Rizzini

Orientadora

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Prof^a. Nilza Rogéria de Andrade Nunes

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio Instituto

Prof^a. Cristina Laclette Porto

Instituto Superior de Educação Pró-Saber– ISEPS

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Eliane Gomes da Silva Borges

Graduada em Serviço Social pela UFRJ em 2004. Pós-graduada em Gênero e Sexualidade pela UERJ em 2014. Possui experiência de atuação em organizações da sociedade civil em defesa dos Direitos Humanos com ênfase nos direitos infanto-juvenis, em âmbito nacional e internacional. Atua como assistente social no serviço público e privado nas áreas de saúde e assistência social.

Ficha Catalográfica

Borges, Eliane Gomes da Silva

Escuta de crianças na primeira infância em contextos de favela : aproximações e distanciamentos entre saberes e direitos das crianças na Rocinha (Rio de Janeiro) / Eliane Gomes da Silva Borges ; orientadora: Irene Rizzini. – 2019.

169 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Serviço Social – Teses. 2. Primeira infância. 3. Favela. 4. Escuta de crianças. 5. Direitos das crianças. I. Rizzini, Irene. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Este trabalho é dedicado à minha musa inspiradora Julia *filhotinha*, que me dá força com sua espontaneidade, amor e alegria. A Maria Iraci, mãe com coração de criança. Às crianças da Rocinha e àquelas que vivem diferentes infâncias ao redor do mundo. Vocês me ensinam a sorrir, me lembram de brincar e assim ter força para resistir.

Agradecimentos

À academia, pelo encontro com minha orientadora Professora Irene Rizzini: um aprendizado semeado por oportunidades, generosidade, apoio e respeito. Obrigada por tudo! Tem minha profunda admiração assim como os/as profissionais do CIESPI/PUC-Rio na trajetória em defesa dos direitos das crianças.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Salve a Rocinha através das crianças sem as quais essa pesquisa não seria possível. Salve Comitê Jovem da Rocinha - CIESPI/PUC-Rio, Firmino, Martins, Sueli, Lucélia, Nilceia, Dayana. A Lilia obrigada por ter me dito: “*As pessoas subestimam as crianças (...) Seja transgressora!*”.

Às professoras da banca Cristina Porto e Nilza Rogéria A. Nunes e Ariane Paiva pela disponibilidade.

Pelas aprendizagens e apoio agradeço aos (às) professores(as) e funcionários (as) do Departamento de Serviço Social e da biblioteca da PUC-Rio.

Salve a turma do mestrado e da graduação (estágio docência). Laís, Roberta, Laila, Loanna, Bárbara, Luanda, Luciana, Gisele, Moisés, cada um@ com seu jeito especial. Carla, querida dançando e poetizando a vida nas memoráveis caronas intelectualizadas, amiga para a vida.

À minha família que tanto amo e que esteve junto comigo nessa escrita. Mãe Maria Iraci: presente da vida! Firme e guerreira. Julia: pequena filha, imenso amor. Você é minha alegria! Milton: junto até o final! Me emprestou muito os ouvidos e me dizia que “*no final tudo dá certo*”.

Às amigas com bebês que estiveram disponíveis de tantas formas: Cynthia, amiga Doutora, me incentivando sempre, me encorajando. Obrigada por me acompanhar, me ensinar e me presentear com tantas preciosidades nessa jornada. Beth, amiga Mestre, que me abraça, me pega no colo, me escuta a que distância estiver. Mesmo ocupada com seu pequeno leu e ouviu minhas ideias. Me encorajou mais uma vez com sua amizade e por ser espelho! Raquel, amiga iluminada, parceira e sempre com suas palavras de cuidado e empolgação!

Pessoas e participações especiais: Cacilda e família, Fernanda, Adilson, Carol, Monica, Jonatas, Roberta, Livia, Antonio, Piquena, Dani Duarte, Marquinho, Adriana, Cris Bó, Dani Bazhuni, Débora Masquetti, Lu Carletto, Bia Cardoso. Mareenses inspirador@s: Dani, Jaque, Wallace, Marcos, Priscila, Jéssica, Karina, Lourenço, Aryanne, Ligia, Lucia e saudosas Soraia e Marielle. Profissionais que inspiraram: Viviane Manso, Ada Bazan, Dilma Cupti, Monica Alegre, Socorro Vasconcelos, Kátia Edmundo, Wanda Guimarães, Vania Izzo, Cristina Fernandes, Rosana Morgado. Agradeço a cada pessoa que fez parte dessa jornada com palavras de incentivo. Às chefias e coleg@s de trabalho desse tempo (PSRO, PURA, PSB-SMDS, “mus@s da Vd”)! Poucas páginas para citar tanta gente querida. Sintam meu abraço!

Foram muitas estradas, pessoas, pedras no caminho, superações. Hoje me permito sentir orgulho por esta conquista! Por ter sido (ser) atrevida de dizer “sim” quando o mundo dizia (diz) “não”.

Salve as mulheres companheiras e amigas de lutas e sonhos que estão presentes e aquelas que tão cedo nos deixaram. Salve Maré presente! Salve o povo de luta de tantos cantos favelados que vivem em mim! Salve as crianças do mundo!

Axé!

Resumo

Borges, Eliane Gomes da Silva. Rizzini, Irene. **Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela: aproximações e distanciamentos entre saberes e direitos das crianças na Rocinha (Rio de Janeiro)**. Rio de Janeiro, 2019, 184p. Dissertação de Mestrado — Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo desta pesquisa, de abordagem qualitativa, é a escuta de crianças na Primeira Infância residentes em contextos de favela, relacionando seus saberes à dimensão de seus direitos. Escutamos um grupo de 06 crianças com idades entre 5 e 6 anos residentes na Rocinha, favela do Rio de Janeiro, sobre o que é importante para o seu bem-estar a partir do seu cotidiano através de metodologia apropriada. A reflexão proposta e os referenciais teóricos, metodológicos e conceituais selecionados consideram a criança como sujeito do processo de investigação valorizando a escuta como direito. Na análise dos dados, as falas e expressões das crianças foram articuladas a partir de aproximações e distanciamentos com as normativas que preconizam os direitos na Primeira Infância. Definimos como aproximações as relações entre os temas que emergiram do campo e os direitos preconizados e como distanciamentos os temas que se relacionaram a violações de direitos. Os resultados apontam para a importância do exercício de escuta e aprendizagem com as crianças valorizando suas potencialidades sem ignorar as condições impostas por diversas desigualdades e injustiças que marcam o cenário de favela. Concluímos que a escuta de crianças como direito, embora presente nos debates, ainda tem sido pouco valorizada nas práticas e nas políticas públicas. A pesquisa permitiu-nos perceber que a escuta às crianças, quando valorizada pelos adultos, pode agregar ao compromisso em relação aos direitos das crianças na Primeira Infância.

Palavras-chave

Primeira Infância; Favela; Escuta de crianças; Direitos das crianças.

Abstract

Borges, Eliane Gomes da Silva. Rizzini, Irene (Advisor). **Listening to young children growing up in favela: approaches and gaps between children's knowledge and rights in Rocinha (Rio de Janeiro)**. Rio de Janeiro, 2019, 184p. Dissertação de Mestrado — Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The purpose of this qualitative study is to listen to young children who live in favelas regarding their knowledge about their rights. We listened to a group of six children between the ages of five and six who are residents of the Rio favela, Rocinha, about what they consider important to their well-being. The proposed reflection, the theoretical, methodological and conceptual references chosen reflect the position that children are central subjects in a study and should be listened to, as a right. The testimonies and views of the children were analysed contrasting their knowledge within relation to their rights. The results point out to the importance of listening to and learning with the children without losing sight of the conditions in which they live which result from various inequalities and injustices that characterize life in a favela. We conclude that despite the fact that the notion of listening to children as a right is already part of the debates, in fact their voices have little value in public policies and social practices. The study helped us understand that when children's voices are valued by adults, there are gains that can contribute to the commitment to young children and their rights.

Keywords

Early Childhood; Favela; Listening to Children; Children's Rights.

Sumário

1.	Introdução	18
2.	Infâncias, crianças e Primeira Infância: historicidade e marcos legais	29
2.1	Infâncias, crianças e Primeira Infância	30
2.1.1	Crianças na Primeira Infância e o cenário brasileiro	35
2.1.2	América Latina e Caribe: considerações ao Brasil quanto à Primeira Infância	45
2.1.3	Sobre desigualdades sociais no Brasil e as crianças na Primeira Infância	47
2.2	Os direitos das crianças são Direitos Humanos	56
2.3	As normativas nacionais relacionadas aos direitos das crianças: Brasil das leis	61
3.	<i>Ser igual mesmo sendo diferente</i> : crianças na Primeira Infância em contextos de favela	69
3.1	<i>Mar de gente</i> : breves notas sobre contextos de favela	71
3.2	No Rio de Janeiro pulsam favelas	75
3.3	Rocinha: algumas especificidades e o elo com a Primeira Infância	80
4.	Escutando crianças na Primeira Infância na Rocinha: aproximações e distanciamentos entre seus saberes e seus direitos	96

4.1	Metodologia e ética na pesquisa: uma experiência de escuta de crianças na Primeira Infância	96
4.2	Trajetos até a criança que mora na Rocinha	106
4.3	Vozes das crianças na Primeira Infância na Rocinha	113
4.4	Aprendizagens do campo: o que escutamos, o que podemos aprender	133
5.	Considerações finais: percurso para novas indagações e aprendizagens	138
6.	Referências bibliográficas	142
7.	Anexos	157
7.1	Anexo I – Roteiro de pesquisa metodologia participante	157
7.2	Anexo II – Mapas da Rocinha	158
7.3	Anexo III – Mapa afetivo	159
8.	Apêndices	160
8.1	Termo de Assentimento: Responsável e/ou Familiar da criança	160
8.2	Termo de Assentimento: Responsável institucional	162
8.3	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Responsável e/ou Familiar da criança	164
8.4	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE): responsável pela instituição junto a crianças	167

Lista de figuras

Figura 1	Vista panorâmica da Rocinha	80
Figura 2	Resistência e mobilização na Rocinha (1978)	84
Figura 3	Jingle da Campanha <i>Rocinha se liga na criança</i>	92
Figura 4	Lançamento de livros com autoria de crianças da Rocinha (1983)	94
Figura 5	Imagens da metodologia participativa	117
Figura 6	Crianças moradoras da Rocinha (1982)	124

Lista de gráfico

Gráfico 1	População da Rocinha em 2012	86
-----------	------------------------------	----

Lista de quadros

Quadro 1	Eixos norteadores da CDC	59
Quadro 2	Protocolos facultativos posteriores à CDC	61
Quadro 3	Metodologia participativa criada para a escuta de crianças na Primeira Infância na faixa etária de 5 a 6 anos moradoras da Rocinha: ECPI	104
Quadro 4	Desenhos das histórias	120
Quadro 5	As crianças falaram por “temas”	121
Quadro 6	As crianças falaram (1)	125
Quadro 7	As crianças falaram (2)	132

Lista de tabelas

Tabela 1	População de 0 a 6 anos no Brasil (2000 - 2020)	42
Tabela 2	Mortalidade Infantil (menores de 1 ano)	54

Lista de siglas

ASPA	Ação Social Padre Anchieta
AGSN	Aglomerados subnormais
CDC	Convenção dos Direitos das Crianças
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIESPI/PUC-Rio	Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância em convênio com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
CMDCA	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECPI	Escutando Crianças na Primeira Infância
FJP	Fundação João Pinheiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
IPP	Instituto Pereira Passos
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
IPF	Inequality Possibility Frontier

MLPI	Marco Legal da Primeira Infância
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
ONU-HABITAT	Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos
PMPI	Plano Municipal pela Primeira Infância
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RA	Região Administrativa
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
TMI	Taxa de Mortalidade Infantil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

Oh favela!

*Favela das casas aninhadas
Das gentes das mais guerreiras e animadas,
Das vidas alinhavadas.
Onde nasceriam mais alegrias
Se não nas suas estreitas ruas e vielas de todos os dias?*

*Favela arena de guerras que não são guerras
Das desigualdades que persistirão por eras (?)
Do conflito que não se quer percebido.
Do extermínio que não é dito.*

*Nos sorrisos e nas lágrimas de seus moradores
Transbordam felicidades e também dores.*

*Às crianças que lá crescem
Um mundo colorido lhes oferecem
Gentis poetas e sonhadores
Na vida seus amigos, cuidadores e professores.*

*Mas de um sonoro eco pode vir
Um temeroso estopim
De luz cintilante e reluzente
Incontáveis tiros naquelas gentes.*

*Adultos e crianças sem discriminação
Todos no meio de um grandioso furacão
Que arrasta e sacode a favela
Porque quem (des)manda não quer cheiro e nem sombra dela.*

*Quer ver brilhar a cidade.
Quer ver a sua mocidade.
Sem a grandeza da tua gente bela
Sem a luz e o som do teu sorriso, oh favela!*

Eliane Gomes

Introdução

A criança é sujeito humano em formação: precisa ser assim reconhecida e reconhecer-se, na convivência com os adultos e com as outras crianças. Sujeito entre sujeitos, o que pressupõe escuta e diálogo.

Antonio e Tavares (2016, p.26)

Essa dissertação de mestrado se insere no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) na linha de pesquisa Violência, Direitos, Serviço Social e Políticas Intersetoriais. A questão central desse estudo é a escuta de crianças na Primeira Infância¹ residentes em contextos de favela relacionando seus saberes à dimensão de seus direitos.

Nossas categorias de análise são: Primeira Infância; favela; escuta de crianças e direitos das crianças. A reflexão proposta e os referenciais teóricos e metodológicos selecionados consideram a criança como sujeito do processo de investigação, valorizando a escuta como direito.

A pesquisa, intitulada *Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela: aproximações e distanciamentos entre saberes e direitos das crianças na Rocinha (Rio de Janeiro)*, tem como ponto de partida as falas das crianças. Definimos como aproximações as relações entre os temas que emergiram do campo e os direitos reconhecidos nas normativas. São definidos como distanciamentos os temas que se relacionaram a violações desses direitos. Uma pergunta particularmente nos provoca: que distâncias e aproximações podem servir ao debate acerca dos direitos infantis a partir de temas trazidos pelas vozes das próprias crianças na Primeira Infância residentes em contextos de favela?

O objetivo geral do presente estudo é escutar crianças com idades entre 5 e 6 anos residentes em uma favela do Rio de Janeiro, a Rocinha, sobre o que é importante no seu cotidiano e ao seu bem-estar, relacionando seus saberes aos seus direitos.

¹Nessa pesquisa o uso do termo crianças na Primeira Infância com letras maiúsculas pretende reforçar os estudos que vêm sendo desenvolvidos a fim de compreendê-la como categoria teórica. Assim demarcamos uma postura em sua defesa.

Quanto aos objetivos específicos propomos: (1) Discutir sobre a priorização dos direitos das crianças no Brasil tendo como referenciais as normativas vigentes que norteiam as políticas públicas² para a Primeira Infância. (2) Desenvolver e aplicar metodologia adequada para a escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela.

Nesse estudo pressupomos que a escuta de crianças, presente nos debates, ainda tem sido pouco valorizada na elaboração, na implementação e nas práticas das políticas públicas. Quanto aos direitos previstos legalmente e os direitos efetivados no Brasil, há uma considerável distância a partir de diferentes realidades. Os direitos constitucionais não são efetivados e isso ocorre com frequência na vida das crianças na Primeira Infância moradoras da Rocinha. Há ainda especificidades nos contextos de favela que interferem nas condições em que vivem as crianças na Primeira Infância e no seu desenvolvimento integral.

A Rocinha foi escolhida como campo de pesquisa por sua representatividade como a maior favela do país, de acordo com dados oficiais, e por características que a tornam um universo complexo e instigante. Os dados secundários sobre a Rocinha e as crianças na Primeira Infância que lá residem foram acessados através do acervo do Centro Internacional de Estudos sobre a Infância em convênio com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (CIESPI/PUC-Rio).³ Além disso, tivemos um trabalho exaustivo de busca por dados mais específicos, na medida em que nossas categorias de análise ainda são pouco exploradas, sendo difícil isolar indicadores precisos.

A pesquisa de campo foi realizada com um grupo de 06 crianças, através da colaboração de uma instituição local. Utilizamos uma metodologia participativa que foi desenvolvida para este estudo, com inspiração em experiências criativas e exitosas em favor da escuta das crianças⁴. Esta pesquisa com crianças foi proposta

² As políticas públicas serão entendidas nesse estudo constituindo-se como algo que compromete tanto o Estado quanto a sociedade. Sua maior identificação é com o que em latim se denomina de *res (coisa) publica* (de todos). A política pública é ação pública na qual o Estado e a sociedade se fazem presentes. Uma forma de organização política que se pauta pelo interesse comum, da comunidade, da soberania popular e não da soberania dos que governam (Pereira, 2008, p.94).

³ O CIESPI/PUC-Rio tem mais de 20 anos de existência e uma longa história de atuação na Rocinha. Durante o período acadêmico no mestrado tive a oportunidade de participar de uma etapa da pesquisa “*Infância sem violência uma meta para o Rio*” com apoio da Fundação Bernard Van Leer (2014-2017) voltando-se às crianças de zero a oito anos. Essa atuação foi fundamental nesse estudo para a abertura do campo. Essa pesquisa foi realizada através de projetos de pesquisa desenvolvidos pelo CIESPI/PUC-Rio que serão mencionados no capítulo 2. Para mais informações, consultar www.ciespi.org.br.

⁴ A sistematização da metodologia se encontra no capítulo 3 e seu roteiro no anexo I.

com o rigor científico exigido, enfrentando os desafios éticos, teóricos e metodológicos que se colocam a quem se propõe a ouvir seus pontos de vista e considerar suas ideias (Cunha e Nunes, 2017).

Na metodologia prezamos por uma linguagem apropriada à faixa etária definida e foram utilizadas brincadeiras, desenhos e perguntas facilitadoras sem temas previamente determinados. De acordo com Friedmann (2018) para mudar a forma de observar as crianças é preciso deixar de lado “temas” ou conteúdos pré-concebidos e abrir-se para acolher conteúdos que surgem a partir delas próprias. Desta maneira, a comunicação e a expressão das crianças do grupo direcionaram os assuntos dialogados no campo. Porém, não perdemos de vista a intencionalidade do campo e os cuidados éticos necessários.

No processo de análise dos dados, as falas e expressões das crianças foram identificadas como temas que emergiram do campo e articuladas a partir de aproximações e distanciamentos com as normativas que preconizam os direitos na Primeira Infância. Buscamos, portanto, resguardar a legitimidade das vozes infantis. Nesta análise fomos refletindo sobre direitos das crianças brasileiras que se aproximam e se distanciam do cotidiano daquelas que residem na Rocinha.

A pesquisa foi um exercício de aprendizagem com as crianças na Primeira Infância que vivem numa favela carioca, valorizando-as em sua diversidade, suas potencialidades e suas capacidades de opinar e dizer o que pensam. Foi um trajeto percorrido sem ignorar as condições desiguais e injustas que marcam os cenários de favela e afetam as vidas das crianças e seu desenvolvimento saudável desde os anos iniciais da vida. Tal complexidade conduziu-nos a refletir num intenso esforço transdisciplinar e não simplificador, como ensina Edgar Morin (2003).

Em nossas conclusões percebemos que a escuta de crianças como direito, já presente nos debates, ainda tem sido pouco valorizada nas práticas e políticas públicas. A pesquisa permitiu-nos perceber que a escuta às crianças, quando valorizada pelos adultos, pode agregar ao compromisso em relação aos direitos das crianças na Primeira Infância.

Relevância social e teórica do tema

No início do século XX a propositura de um novo paradigma reformula as normativas para o reconhecimento dos direitos humanos das crianças. Consoante

com a literatura, as crianças são seres humanos no presente, sujeitos de direitos (Rizzini, 2008), em processo de mudanças contínuas do ponto de vista biológico, ideológico, intelectual e cultural (Sarmiento, 2016). Este fator representa uma significativa mudança considerando esses novos sujeitos de direitos e, desde os primeiros anos de vida, partícipes nas decisões que lhes afetam.

A partir da segunda metade do século XX a importância dos primeiros anos de vida dos seres humanos toma proporções crescentes nos debates teóricos, nas pesquisas acadêmicas, na seara dos direitos e nas diversas mídias. Assim, passa a se inserir a criança na Primeira Infância, anos iniciais da vida, em inúmeras pautas atuais – tema que se faz presente no cenário nacional e internacional.

No aspecto político a “Primeira Infância” é um conceito em disputa, vista sob o prisma dos direitos democráticos, mas também pauta da agenda neoliberal (Rosemberg, 2009; Penn, 2002). As tensões dessa disputa aparecem nesse estudo. Entendemos que as crianças na Primeira Infância são aquelas na faixa etária de 0 e 6 anos como definido nas normativas brasileiras. Iremos refletir sobre o tema trazendo ao debate as vozes das crianças na Primeira Infância que residem em um contexto de favela (Rocinha) e sujeitos de direitos.

No Brasil estimou-se em 2018 haver 65 milhões de crianças até 18 anos e 24 milhões até 6 anos de acordo com o IBGE. Considerando as “privações monetárias” e as “privações de direitos” como condição de pobreza, o Unicef (2018) revela que 61% das crianças brasileiras com menos de 18 anos vivem na pobreza (monetariamente pobres) e/ou vivem privados de um ou mais direitos. Os indicadores e avaliações sobre as crianças de 0 a 6 anos ainda precisam ser aprimoradas no país, mas aqueles disponíveis revelam graves violações de direitos.

As condições desiguais em que vivem as crianças na Primeira Infância e as disparidades no acesso aos direitos são preocupações centrais em nossa área de estudo, mas ainda pouco discutidas. Os estudos revelam que condições de vida desiguais violam direitos humanos das crianças desde o início da vida.

As crianças, nessa faixa etária, que residem em contextos de favela (periferias, guetos, bairros populares e similares no Brasil e em outros países) são ainda menos visíveis. Elas permanecem invisibilizadas e silenciadas entre as travessas, becos e vielas que não aparecem nos mapas oficiais das cidades, tampouco nos indicadores estatísticos. As ações que as envolvem são

descontinuadas, não são priorizadas nas políticas públicas e não aparecem nos orçamentos públicos.

Cabe perguntar se os adultos estariam se preocupando da mesma maneira com as diferentes infâncias e crianças. Estariam considerando sua própria responsabilidade nas práticas que tornam as vidas das crianças mais ou menos afetadas por questões políticas, econômicas e sociais que violam seus direitos? Estariam considerando as vozes das crianças em relação aos temas que dizem respeito as suas vidas?

Nos contextos de favela brasileiros vivem ao todo 11,4 milhões de pessoas (6% da população brasileira), de acordo com o Censo 2010. Dentre elas, 3,9 milhões são crianças com idades de 0 a 17 anos. De acordo com o Observatório da Criança e do Adolescente (Fundação Abrinq, 2017), 7,2% das crianças que vivem nas favelas no Brasil têm entre 0 e 4 anos e 7,1% têm entre 5 e 9 anos. O Unicef (2012) ressalta que as favelas brasileiras não proporcionam qualidade de vida às crianças. A organização propõe como solução, de parte dos problemas identificados, ações e políticas eficientes com atenção adequada para as crianças.⁵

Reconhecemos os contextos de favela como cenários urbanos que constituem as cidades. Diante das desigualdades sociais que incidem nestas localidades as populações residentes criam estratégias de sobrevivência quando lhes são negados direitos. Firmam lutas e resistências. As crianças vivem e crescem compartilhando dessas lutas e resistências com os adultos.

No caso brasileiro as problemáticas que se expressam nos cenários de favela têm profundas raízes históricas e remontam a trajetória de intensa concentração de renda, de violências, opressão, posturas políticas conservadoras e discriminatórias, que por séculos forjam a sociedade brasileira. Nas palavras de Salvador (2011), a desigualdade social é marca registrada da história do país. Esse quadro gera situações que conformam um complexo debate sobre o acesso aos direitos infantis em contextos de favela.

É digno de nota que essas controvérsias estão presentes no país que é reconhecido internacionalmente pelo avanço de sua legislação na área da infância. A Lei 8.069/ 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) celebrou o

⁵ Informações do relatório do Unicef *O estado das crianças no mundo de 2012: Crianças no Mundo Urbano* divulgadas em reportagem disponível no site <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-02-28/favelas-do-brasil-estao-entre-s-locais-que-nao-oferecem-qualidade-de-vida-para-criancas-diz-unicef>. Consulta: 12 de Março de 2019.

reconhecimento dos direitos de todas as crianças (pessoas de 0 a 18 anos) como direitos humanos. Esta lei tem como parâmetros a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Convenção Internacional de Direitos da Crianças de 1989 (ONU, 1989). Foi aprovada por meio de lutas sociais nos marcos da redemocratização do país. O ECA proporcionou melhorias em muitos aspectos nas condições de vida das crianças brasileiras. Porto e Rizzini (2017) afirmam que foram profundas as reformulações nas políticas públicas para a infância a fim de incorporar princípios e diretrizes de Direitos Humanos. Foi preciso assumir “referenciais menos autoritários e adultocêntricos” (Porto; Rizzini, 2017, p. 301).

Entretanto, a pauta da priorização dos direitos das crianças que passou a estar presente nos debates têm sido retórica nos discursos. A promulgação da lei não garantiu direitos, mas expressa as desejáveis mudanças na cultura da sociedade brasileira para aceitar o ideário dos direitos humanos para todas as crianças, assim como priorizá-las nas políticas e nos orçamentos públicos.

Na década dos anos 2000 a priorização das crianças na Primeira Infância, mesmo que o ECA já as contemplasse, ganha proporção (Didonet, 2015). Há intensas mobilizações de instituições e gestores públicos – seguindo tendências internacionais – assim como a elaboração de planos em âmbito nacional e municipais. Há também a criação da Lei 13.257/2016, Marco Legal da Primeira Infância (MLPI) tendo como principal pauta priorizar as crianças de zero a 6 anos nas políticas públicas.

Observa-se que as crianças na Primeira Infância têm sido muito mais destinatárias do que sujeitos ativos nas políticas públicas brasileiras, numa perspectiva inspirada nas análises de Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007). É necessário escutá-las, cabendo aos adultos exercitar novas formas de se relacionar com elas, respeitando seus pontos de vista. Um novo tema pode se abrir ao debate e à pesquisa com as crianças: é possível que a escuta como um direito seja também estratégia para ampliá-los?

Na atualidade, novos desafios se adensam. Destacamos alguns pontos: (a) as crianças de zero a seis anos representam cerca de 12% da população total do país sendo, segundo Rosemberg (2006), o segmento populacional que apresenta maiores percentuais de situação de pobreza econômica combinados a piores indicadores sociais; (b) o Índice Gini de renda per capita do país estagnou em 0,549 (Georges; Maia, 2018) revelando uma situação elevada desigualdade social e intensa

concentração de renda; (c) a Taxa de Mortalidade Infantil (TMI) teve aumento pela primeira vez desde 1990: em 2016 houve elevação de 4,8% em relação a 2015.

Esse cenário é palco das experiências das crianças na Primeira Infância residentes em contextos de favela, sujeitos de nossa pesquisa. Conforma-se um quadro que não pode ser analisado sem que tenhamos acionado referenciais teóricos que fundamentem nossa discussão.

Os Estudos da Infância serão nossa principal referência para fundamentação teórica acerca da infância e as crianças com seus direitos e ativas nas pesquisas. Esta é uma área acadêmica, identificada por Müller e Nascimento (2014) como abrangente e interdisciplinar nas ciências humanas e sociais. Disciplinas como sociologia da infância, psicologia, educação, geografia, direito, antropologia, história se articulam formando esta área de conhecimento (Müller e Nascimento, 2014).

Selecionamos estudos e pesquisas de Manuel Sarmiento, Natália Fernandes e Catarina Tomás como fontes internacionais e Fúlvia Rosemberg, Irene Rizzini, Mary Del Priori, Fernanda Müller, Sonia Kramer, Cristina Porto, Adriana Friedmann e Esther Arantes como fontes nacionais. Principais referências, sem desconsiderar a literatura acionada para temas afins ao debate.

Interessa-nos destacar algumas contribuições desses estudos fundamentais para nossa pesquisa, tomando como base as notas de Müller e Nascimento (2014). Na década dos anos 1970 a antropologia já afirmava que seria possível entender as crianças ao observá-las e escutá-las, valendo-se de vários métodos para interpretá-las.⁶ Já na década dos anos 1980 os trabalhos da nova sociologia da infância apontavam que a infância é um componente estrutural das sociedades, que permanece como categoria social ainda que as crianças cresçam. Na década dos anos 1990 os Estudos da Infância proporcionaram modificações no entendimento sobre as relações entre crianças e adultos e entre pares infantis, assim como o entendimento dos processos pelos quais as crianças se apropriam dos mundos sociais que compartilham (Müller e Nascimento, 2014).

⁶De acordo com Muller e Nascimento (2014) com os estudos da antropóloga Charlotte Hardman (1973) abrangia-se um sistema semântico a partir da oralidade e do ambiente biofísico; da construção de noções analíticas relacionadas às obras de Lévi-Strauss, Piaget, Vygostsky ou Saussure; a análise das falas e dos desenhos das crianças; e estudos das tradições orais, jogos e brincadeiras e seus valores subjacentes (Muller e Nascimento, 2014).

Trilhados esses caminhos, no século XX, um novo paradigma para entender as crianças como seres ativos supera as visões tradicionais de socialização da criança, portanto não mais passivas e dependentes. Novas metodologias são elaboradas considerando as crianças, como afirmam Müller e Nascimento (2014), coparticipantes/informantes principais das pesquisas conduzidas com elas. A escuta e a participação como direitos das crianças proporcionam novas implicações teórico metodológicas nas pesquisas *com* crianças.

O respeito às vozes e aos pontos de vista infanto-juvenis demandam, segundo Porto e Rizzini (2017), “mudanças em discursos e práticas correntes com importante impacto sobre a pesquisa e a produção acadêmica” (Porto e Rizzini, 2017, p.300-301). Abre-se a possibilidade de pesquisar com a criança, nas palavras de Jobim e Souza e Rabello de Castro (2008), sobre as experiências sociais e culturais que ela compartilha com outras pessoas de seu ambiente.

Quanto ao estudo das crianças na Primeira Infância no Brasil tomamos como principais referências os estudos de Rosemberg, (1991; 2006; 2009); Penn (2002); Arantes (2012); Rosetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002); Yánez (2016); Didonet (2015); Rizzini, Porto e Terra (2014); e Laffite e Didonet (2015).

No diálogo com as normativas internacionais e nacionais partimos de uma postura ético-política favorável aos direitos humanos na perspectiva de Santos e Chauí (2013): acreditando que estes podem ser ferramenta de emancipação de grupos oprimidos a partir de uma visão contra hegemônica. Uma perspectiva que merece ser aprofundada, embora não seja foco de nosso estudo.

A respeito do campo de nossa pesquisa, a favela aparece como categoria de análise nesse estudo. Esclarecemos que os contextos de favela representam locais que se expressam nas cidades brasileiras e outros cantos do mundo (com diferentes denominações). Em comum guardam desigualdades e injustiças sociais, embora haja uma forte marca de resistência histórica de suas populações. Por isso, definimos um termo plural para favorecer um olhar mais amplo.

Nosso campo localiza o debate numa favela carioca, a Rocinha, e nos desafia a pensar nessa categoria de análise a partir do foco de nosso estudo, as crianças na Primeira Infância. Existe uma vasta literatura sobre o tema favela e selecionamos Zaluar (2000); Zaluar e Alvito (2006), Valladares (2000; 2005), Campos (2005), Nunes (2018), Gonçalves (2013), Silva et al. (2009), Pérez e

Jardim (2015) que vêm pesquisando, em diferentes abordagens, a respeito desses contextos urbanos e suas populações no Brasil.

A respeito das pesquisas acadêmicas acerca das crianças na Primeira Infância, segundo levantamento bibliográfico de Rizzini, Porto e Terra (2014), estas têm sido produzidas em diversas áreas do conhecimento, mas ainda são incipientes. Os estudos e pesquisas que desenvolvem metodologias que facilitem a escuta e o diálogo com essas crianças também são reduzidos, de acordo com Friedmann (2018). Rosemberg (2006) indica que a infância tardia e a adolescência têm ocupado mais atenção de estudiosos, incluindo educadores e assistentes sociais, do que a Primeira Infância. Sobre as particularidades da escuta de crianças na Primeira Infância residentes em contextos de favela são ainda menos reconhecidas e estudadas. Venho à academia buscando ressonância com estudos deste cunho.

Inspirações

Quanto às inspirações que me levaram a esta pesquisa contam das minhas histórias de vida e das trajetórias acadêmica e profissional. Minhas identidades como mulher, negra, mãe de uma criança pequena e moradora de um bairro popular, cercado por favelas. São lugares de onde parto e por onde circulo na vida.

Na infância, cresci na década dos anos 1980 em meio ao trabalho doméstico feminino: brincando embaixo da mesa da cozinha enquanto minha mãe trabalhava. Muito embora tenha sido cuidada, amada e protegida por uma família fora dos padrões (a empregada doméstica e seus patrões), hoje posso reconhecer as condições adversas e frágeis que vivi desde a gestação.

Os incentivos recebidos desde pequena, trago para a vida adulta, pois foram, e ainda são, fundamentais para quem sou e para o que vou me tornando a cada dia. Fui incentivada a sonhar e ser o que eu desejasse, embora meus ouvidos captassem adjetivos não gratos à criança negra e filha da senzala (que sou com orgulho). Os contrariei: cresci saudável e resistente aos preconceitos. Na vida adulta encontrei na academia, na formação do Serviço Social, o que me parecia notável numa profissão: buscar caminhos diante de injustiças.

Na graduação e na especialização mergulhei no universo infanto-juvenil e nos contextos de favela.⁷ Na atuação profissional, desde 2004, venho acumulando experiências marcadas pela defesa dos Direitos Humanos, atuando em organizações da sociedade civil no Brasil e em projetos de cunho internacional. Também nos serviços público e privado, atuei com ênfase na defesa dos direitos infanto-juvenis e de pessoas residentes em bairros populares e favelas.

O direito à participação e à escuta de crianças, adolescentes e jovens foi especialmente relevante nessa trajetória. Fui desenvolvendo habilidades para criação de metodologias participativas sobre promoção de seus direitos⁸. Nas experiências de trabalho com famílias, gestação e nascimento (nas políticas de saúde e assistência social), práticas desafiadoras me provocavam diversos questionamentos.

Nessa trajetória profissional fui me aproximando de cenários em que havia flagrantes violações de direitos humanos. Como um país democrático, um Estado de Direito, de marcos legais tão avançados sobre a infância, poderia caminhar aparentemente tão distante das realidades vividas? Pesavam em meus pensamentos esta e outras perguntas. Após 13 anos de trabalho como assistente social em diferentes experiências, retornei à academia para o mestrado com muitas inquietações.

Essa dissertação é resultado de um árduo exercício reflexivo e está dividida em três capítulos. **No primeiro capítulo** trataremos de aportes teóricos e conceituais sobre infâncias, crianças e Primeira Infância. Os direitos das crianças na Primeira Infância no Brasil serão abordados nesse capítulo considerando a perspectiva dos Direitos Humanos e das normativas internacionais e nacionais, apontando algumas controvérsias que emergem da desigualdade estrutural da sociedade brasileira.

⁷Na graduação em Serviço Social (UFRJ, 2004) o estudo de final de curso foi proposto junto com a companheira Elizabeth Souza de Oliveira, pois nos unimos frente à resistências em relação a delicadeza do tema, para encontrar professor(a) que nos orientasse. A especialização em Gênero e Sexualidade (UERJ, 2014) marcou meu retorno à academia, 10 anos após a graduação, propondo um estudo e de final de curso sobre protagonismo e promoção da saúde de adolescentes e jovens em gênero.

⁸Ao longo da minha trajetória profissional atuei em diversos projetos sociais em ONGs (Pesquisa internacional Bairros do Mundo e Mulheres do Mundo, Adolescento Maré, Rede de Adolescentes e Jovens Promotores de Saúde (Rap da Saúde), Escola de dança da Maré e outros) que proporcionaram um acúmulo de experiências e aprendizados fundamentais. Entre 2008 e 2015 percorri instituições diversas e escolas municipais no Rio de Janeiro com atividades de promoção de direitos para crianças e adolescentes através do 123Alô! A voz da criança e do adolescente).

No segundo capítulo temos como foco as crianças na Primeira Infância que residem em contextos de favela, em sua diversidade e igualdade de direitos. Os cenários de favela terão centralidade nesse capítulo. Sua historicidade e presença no Rio de Janeiro nos conduzirão ao campo de pesquisa Rocinha e seus elos com as crianças na Primeira Infância.

No terceiro capítulo nos dedicaremos à escuta das crianças na Primeira Infância na Rocinha apresentando as aproximações e os distanciamentos entre seus saberes e seus direitos. Para isso trataremos de metodologia e ética na pesquisa realizada com as crianças. Em seguida apresentaremos o campo e análise dos dados que emergiram a partir da escuta do grupo de crianças que participou da pesquisa. Finalizamos o capítulo com as aprendizagens do campo.

Pretendemos com essa pesquisa fortalecer o conjunto de práticas voltadas aos direitos infantis. Sem a pretensão de esgotar o debate, propomos aprofundar o conhecimento e oferecer subsídios que favoreçam iniciativas e políticas públicas afins aos direitos das crianças na Primeira Infância. Implicamos o Serviço Social na multiplicação dos debates e nas pesquisas, como profissão comprometida com a defesa dos direitos humanos. Os benefícios que resultarem dessa pesquisa servirão para oferecer contribuições aos sujeitos participantes e seus pares na seara dos direitos infantis. Pretendemos contribuir para que as vozes das crianças na Primeira Infância moradoras de cenários de favela e contextos similares sejam percebidas como significativas.

Convidamos o leitor e a leitora para uma breve viagem à Rocinha para escutar crianças na Primeira Infância que lá residem. Friedmann (2016) aponta que escutar as crianças é como fazer uma viagem ao território da infância. No percurso pelos universos infantis, “o viajante descobre diversidade de linguagens, costumes, sabores, cheiros, músicas, danças, brincadeiras, histórias e paisagens” (Friedmann, 2016, p. 17). Ao escutá-las e descobrir o que têm a dizer, iremos juntos perceber novos mundos e repertórios sobre os quais a autora afirma que se descortinam ao adulto. Que esta leitura descortine reflexões e provoque novas indagações.

Infâncias, crianças e Primeira Infância: historicidade e marcos legais

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar de falar. Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para inventar cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubam-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar (...). Loris Malaguzzi⁹ - As Cem linguagens da criança (Grifos meus)

No poema de Loris Malaguzzi a criança é um ser “feito de cem”. Ela é composta de multiplicidade, possibilidades e diversidade. Porém, lhe roubam as habilidades ao negar-lhe o fazer e o pensar por si e ao determinar que lhe cabe escutar e não falar.

Essas ideias nos remetem ao reconhecimento e respeito às crianças como seres humanos sujeitos de direitos e à forma como nós adultos vimos corroborando com esta afirmação na contemporaneidade. Questões que fundamentam nossas possibilidades de as escutarmos e pesquisarmos com elas. Porém, ainda persistem práticas que atribuem às crianças o papel daquele que não fala.

Se hoje parece simples afirmar a presença das crianças nas sociedades e se há relevância para os assuntos infantis, devemos reconhecer a historicidade desses fatores.

Neste capítulo trazemos aportes teóricos e conceituais sobre infâncias, crianças e crianças na Primeira Infância no cenário brasileiro. Abordamos os direitos infantis através das normativas internacionais e nacionais com foco nos direitos humanos, apontando algumas controvérsias que emergem da desigualdade estrutural da sociedade brasileira.

⁹Loris Malaguzzi foi um pedagogo e professor italiano que criou a “abordagem Reggio Emilia”. Para o educador o que as crianças pensam é tão válido quanto as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento. Conteúdo disponível em: <http://www.escolaateliocarambola.com.br/single-post/2016/03/03/A-Criança-é-Feita-de-Cem>.

2.1

Infâncias, crianças e Primeira Infância

A presença das crianças na história da humanidade é inegável em face do processo biológico dos seres humanos. Uma condição interpretada por uma existência transitória e dependente. Nas perspectivas biologistas, a infância estaria reduzida, “um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano” (Sarmiento, 2005, p. 363). Uma etapa da vida que precede o tornar-se adulto e, segundo as reflexões de Sarmiento (2005), envolve aspectos psicologizantes que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social, das condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.

Porém, o autor afirma que é preciso desvelar “os jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância” (Sarmiento, 2005, p.363). Neste aspecto é fundamental reconhecermos a historicidade, as condições de existência, a cultura, a diversidade que marcam as crianças ao redor do mundo e através dos tempos.

Nesse sentido, partimos no presente estudo, das perspectivas da Sociologia da Infância. Segundo Sarmiento (2005) trata-se de um campo científico que concebe objetos sociológicos específicos: a infância e a criança como ator social pleno. O autor discorre que este campo se propõe a

interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto (*sic*) de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmiento, 2005, p.363).

Para Sarmiento (2005) este campo de estudo assinala a diversidade social das crianças através da presença de variações intrageracionais e recusa uma concepção uniformizada da infância. Negando assim a orientação do senso comum que as aglutina. Estas definições, conferindo diversidade às infâncias e às crianças, serão aqui tomadas como referências para o uso de ambos os termos no plural.

O autor apresenta uma distinção semântica e conceitual entre infância e criança. Para Sarmiento (2005), infância significa a categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da

estrutura social. A criança é referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional como ator social tendo também outros pertencimentos.

De acordo com o autor as condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. Assim como “as crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários” (Sarmiento, 2005, p.370).

Sarmiento (2005) afirma ainda que deste modo variam sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação. As crianças são também seres sociais que “distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social” (Sarmiento, 2005, p.370). Para o autor, há variações de classe social, da etnia a que pertencem, do gênero, da região do globo onde vivem. Portanto, os diversos espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças nas palavras do autor.

Estas são considerações fundamentais no presente estudo, pois as crianças e as infâncias estão imbricadas na própria existência das sociedades e implicadas em seus rumos. Não podemos negá-las tampouco destituí-las de sua existência e importância. Reconhecer sua diversidade é, aliás, fundamental nessa pesquisa, com efeito direcionada às crianças na Primeira Infância moradoras de favela. Ou seja, marcas intrageracionais e do seu lugar de moradia.

Quanto à historicidade do conceito de infância trata-se de uma construção social, segundo Ariès (1981). O autor parte da análise da sociedade europeia. A infância é uma categoria social, para Ariès (1981), parte de um longo processo histórico marcado por determinadas condições. Estas mudam com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos e até mesmo com as peculiaridades individuais (Ariès, 1981).

Para Kramer (2006) a infância tem a finalidade de possibilitar “a consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto (...)” (Kramer, 2006, p. 17). Não se trata de um produto da ‘natureza’, não é algo intrínseco aos seres humanos, mas uma construção histórica.

Ariès (1981), em análises desde o século XII ao século XX, afirma que a sociedade cria concepções e modelos para a infância. A infância é uma invenção da sociedade ocidental que continua sendo (re)inventada e atualizada na contemporaneidade.

Antes da Modernidade, segundo Ariès (1981), as crianças pequenas eram tratadas a partir de sua passagem breve e insignificante pela sociedade, pois logo se misturavam aos adultos, por volta dos sete anos de idade:

(...) um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Ariès, 1981, p.10).

A partir da Modernidade, de acordo com o autor, um sentimento de infância surge nas camadas nobres e passaram a ser criadas instituições protetoras para cuidar e formar a geração mais jovem. Um processo de disciplinarização da infância (Foucault, 1991)¹⁰, que marca a construção da infância na modernidade e a criação da ordem social dominante com a regulação dos cotidianos. Sarmiento (2005) destaca que nesse processo ocorre a “desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças.” (Sarmiento, 2005, p.370).

A infância é compreendida, etimologicamente, como a idade do não falante (infante), que transporta simbolicamente o lugar do discurso inarticulado ou ilegítimo. Nessa perspectiva, segundo as análises de Sarmiento (2005), a criança está em processo de criação, dependência e trânsito para um outro. O autor discorre sobre a negatividade constituinte dessas ideias que corroboram para um processo de “distinção, separação e exclusão do mundo social” (Sarmiento, 2005, p. 368). Assim, o autor afirma que se cria uma interdição simbólica para pensar a criança ao passo que precisamos partir da positividade de suas ideias, representações, práticas e ações sociais.

¹⁰Embora destaquemos Foucault (1991) para apontar sobre o controle em relação à infância, o conjunto de sua obra traz contribuições importantes ao tema. A infância como um dispositivo histórico do poder está presente na obra *Vigiar e Punir*, relacionada aos processos de disciplinarização. Em outras obras a respeito da sexualidade, de acordo com Moruzzi (2017), a infância é grupo estratégico que recebe um conjunto heterogêneo de regimes de verdades e práticas que influem nas formas pedagógicas modernas.

A criança fala: perspectivas sobre escuta

As concepções teóricas e perspectivas conceituais sobre as crianças e a categoria infância articuladas com as transformações mundiais ocorridas no século XIX, com mudanças significativas no mundo ocidental, produziram novas práticas e exigiram formulações legais a esse respeito. Rizzini (2008) afirma que:

Em meio às grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que marcam a era industrial capitalista do século XIX, o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental. A criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado (Rizzini, 2008, p.24).

Nas pesquisas as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos, tendo suas falas registradas. Portanto, as crianças não mais estariam no lugar secundário tal qual nas análises sociológicas clássicas de Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim e Marcel Mauss (Cunha, 2013). Um universo empírico no qual apenas os adultos e seus relatos descreviam as sociedades de acordo com Nascimento, Brancher e Oliveira (2008).

Quinteiro (2002) considera, no entanto, que houve demora para que as Ciências Sociais e Humanas priorizassem a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas e para que os sociólogos adotassem como eixo de suas investigações o registro das várias expressões da criança.

A partir dos anos iniciais do século XX emergem os estudos acerca das crianças como seres ativos desde o nascimento segundo Rizzini, Neumann e Cisneiros (2009). As crianças passam a ser sujeitos de direitos, cidadãos e suas vozes devem ser respeitadas. Um novo paradigma, diferente da passividade e do silêncio na relação com o mundo adulto.

Segundo Rizzini e Tisdall (2012) a reformulação de paradigmas referentes ao pensar e ao agir em relação à criança resultou em novas concepções de infância. Foi produzida, internacionalmente, uma diversidade de estudos com base em abordagens conceituais, teóricas, metodológicas e práticas. O conceito de infância passa a ser estudado em seu caráter histórico e cultural e sujeito à mudanças. A infância não estaria mais fixada num caráter universal ou como uma fase biológica da natureza humana.

Sarmiento (2005) discorre sobre uma mudança de perspectiva no campo interdisciplinar dos estudos da criança como alternativa a um modelo fixo de infância ou um ser em devir.

A investigação das crianças com base na infância como categoria geracional própria, o reconhecimento crítico da alteridade da infância (a par do esclarecimento dos diversos sentidos em que essa alteridade se exprime, no quadro de um reconhecimento das crianças como os múltiplos-outro, perante os adultos, por efeito da variedade de condições sociais) e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objecto (*sic*) infância como a projecção (*sic*) do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir, tudo isso é o que aqui se preconiza, num esforço simultaneamente desconstrucionista de constructos (*sic*) pré-fixados e de investigação empírica (Sarmiento, 2005, p.373).

Assim fala-se não apenas de crianças considerando as gerações mais novas, e sim abrangendo a sociedade na sua multiplicidade. Sociedade onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como atores sociais em sua diversidade e alteridade diante dos adultos (Sarmiento, 2005, p.376).

Nestas análises as “culturas da infância” formam “um conjunto estável de actividades (*sic*) ou rotinas, artefactos (*sic*), valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção (*sic*) com os seus pares” (Corsaro & Eder, 1990 apud Sarmiento, 2005, p. 373). Estas actividades e formas culturais constituem-se a partir do reflexo mútuo entre as produções culturais dos adultos para as crianças e daquelas geradas pelas crianças nas suas interações (Sarmiento, 2005).

De acordo com Sarmiento (2001) a criança, como categoria social e geracional, precisa do desenvolvimento de uma pedagogia da escuta, respeitando-a como pessoa completa, curiosa e criativa, competente para comunicar o que pensa e sente acerca de variados temas. A este respeito trazemos dois importantes pedagogos às nossas reflexões: Paulo Freire e Loirs Malaguzzi.

Freire (2002) discorre sobre a leitura de mundo dos educandos. Trata a escuta como “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2002, p.45), sem anulação de si e sem autoritarismo. A escuta não seria uma maneira de tornar-se simpático ao educando, mas uma maneira crítica de inteligir o mundo, nas palavras do autor.

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o carácter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (Freire, 2002, p. 46).

Já Loirs Malaguzzi estudou sobre as crianças pequenas. De acordo com os estudos de Redin e Fochi (2014), Malaguzzi escreveu sobre a necessidade de não reduzirmos os conceitos e as possibilidades da infância. O estudioso definiu a escuta da criança como uma forma ética de estar e de relacionar-se com ela. Segundo Redin e Fochi (2014), Malaguzzi define a escuta como uma possibilidade dos adultos perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades das crianças. A escuta é o pano de fundo das relações, pois diz respeito à forma como buscamos nos comunicar e nos relacionar com os outros. É, portanto, “a estratégia ética para dar voz às crianças e à infância” (Hoyuelos, 2006, p. 197 apud Redin e Fochi, 2014, p.15).

No início do século XXI, embora as referências científicas e culturais de diferenciação geracional já estejam consolidadas, observa-se que os sentimentos em relação à infância ainda são ambíguos (Veiga, 2010, p. 23). Os desafios quanto a escuta das crianças ainda são grandiosos.

Diante das mudanças contemporâneas, ciência e práticas sociais se relacionam. Para Sarmiento (2005) “a entrada das crianças na primeira página dos jornais e o progressivo interesse da sociologia pela infância não são fenômenos que caminhem separadamente.” (Sarmiento, 2005, p.376). O autor afirma que a situação da infância contemporânea convida a uma interrogação sociológica que envolve as promessas incumpridas da modernidade ante a infância.

O necessário (ainda não conquistado) reconhecimento da criança como sujeito de direitos e das mudanças que se adensam na contemporaneidade estão a nossa frente. Neste cenário emerge um crescente destaque às crianças nos primeiros anos de vida tendo em vista priorizá-las em favor de seu desenvolvimento integral.

2.1.1

Crianças na Primeira Infância e o cenário brasileiro

A partir da segunda metade do século XX, nos cenários internacional e nacional, a importância dos primeiros anos de vida dos seres humanos projeta a criança na Primeira Infância nos debates teóricos e na seara dos direitos. De acordo com Rosemberg (2009) novas formas de cuidado e atenção começaram a surgir e se fazem presentes na contemporaneidade.

As produções acadêmicas ainda são incipientes no Brasil de acordo com Rizzini, Porto e Terra (2014). Porém, em levantamento bibliográfico realizado pelas autoras, nos primeiros anos da década de 2000, foi percebida a tendência de aumento das produções. Segundo Rizzini, Porto e Terra (2014), ainda há reduzidos estudos que busquem compreender contextos que cercam as crianças e fatores que influenciam no seu desenvolvimento integral.

A “Primeira Infância” como conceito é apontada pela literatura como tema em franca disputa (Rosemberg, 2009) seja do ponto de vista dos direitos democráticos, seja na pauta da agenda neoliberal¹¹ (Penn, 2002). Rosemberg (2009) afirma que a definição do próprio período ao qual corresponde à Primeira Infância estaria no centro do debate em âmbito internacional e nacional. Não haveria, para a autora, consenso sobre o sentido atribuído à concepção de criança pequena existindo no Brasil diferentes influências na abordagem sobre as crianças na Primeira Infância¹².

Neste estudo assumimos a definição de criança na Primeira Infância a partir da normativa brasileira considerando-a na faixa etária entre zero e seis anos. Assim como assumimos postura em sua defesa, como seres humanos sujeitos de direitos, sendo prioridade às agendas políticas. Para Maia (2016) “os primeiros anos de vida constituem um período de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento dos aspectos emocionais, psicomotores e cognitivos do ser humano” (Maia, 2016, p. 36).

Concordamos com as abordagens da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), sobre a qual logo detalharemos, entendendo a importância das primeiras experiências das crianças e dos vínculos que criam com seus pais (ou cuidadores) e entre pares. Os primeiros aprendizados afetam profundamente seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Portanto, de acordo com os

¹¹Harvey (2005) descreve o neoliberalismo como um projeto de classe desenhado para impor um determinado sistema de classes na sociedade através do liberalismo. É uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando liberdades e capacidades empreendedoras individuais e sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. Tendo o Estado como criador e preservador de estrutura institucional apropriada às suas práticas. (Harvey, 2005)

¹²Rosemberg (2006) avalia que no Brasil a longa tradição progressista das Ciências Humanas e Sociais, especialmente a influência do marxismo, pode ser uma das razões que explique o maior aporte da psicologia européia – Piaget, Wallon, Vigostsky. - que a anglo saxônica no trato das questões da infância. Esta se faz sentir mais intensamente na atuação das organizações multilaterais (Unicef e Banco Mundial). Observa ainda que “os segmentos sociais subordinados, por sua própria condição de subordinação, são mais receptivos a pesquisadores que a classe média, que interpõe mais obstáculos para desvelar sua intimidade.” (Rosemberg, 2006, p.51).

estudos da RNPI, estas experiências influenciam suas vidas e as relações com quem as cercam. Diz respeito a todas as crianças sem discriminação de qualquer natureza (étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual).

Autores que estudam os anos iniciais da vida e órgãos internacionais como o Unicef os consideram fundamentais para o desenvolvimento humano. Discorrem que neste período ocorre potencial desenvolvimento das estruturas física e psíquica e das habilidades sociais e emocionais das crianças. Um período essencial no desenvolvimento cerebral, quando os bebês começam seu aprendizado sobre o mundo que os cerca, desde os períodos pré-natal, perinatal e pós-natal.

Segundo Rosemberg (2009), no âmbito internacional e nacional, legislações, investimentos em políticas públicas e novas práticas voltadas às crianças pequenas, incluindo sua participação e escuta, se intensificam na segunda metade do século XX. Seja sob o prisma dos direitos democráticos, seja na pauta da agenda neoliberal¹³: a criança na Primeira Infância está no centro dos debates. A autora afirma que neste novo cenário foram introduzidos novos temas de conhecimento, houve ampliação do mercado de trabalho com novos especialistas e instituições para crianças pequenas.

O mercado de consumo, de acordo com Rosemberg (2009), inseriu produtos para satisfazer as novas necessidades (vestuário, livros, brinquedos, cosméticos, meios de transportes). O bem-estar da criança nos primeiros anos de vida deixa de ser concebido como encargo restrito da esfera privada e passa a objeto de normatização científica, de regulamentação e controle estatais. Para a autora trata-se de um capítulo das políticas públicas, “suscitando reivindicações, disputas por concepções e recursos e negociações entre atores sociais” (Rosemberg, 2009, p.3).

No que se refere à situação da infância brasileira e desenvolvimento infantil o Unicef (2001) descreve que a criança desde a gestação, é sujeito de direitos, capaz de modificar os ambientes e as reações das pessoas em volta de si. Ela precisa ser ouvida em suas diferentes manifestações. O desenvolvimento infantil se refere a um conjunto de ações para proteger e cuidar das crianças nos primeiros anos de

¹³ David Harvey descreveu o neoliberalismo como um projeto de classe desenhado para impor um determinado sistema de classes na sociedade através do liberalismo. É uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando liberdades e capacidades empreendedoras individuais e sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. Tendo o Estado como criador e preservador de estrutura institucional apropriada às suas práticas. (Harvey, 2005)

vida envolvendo “a garantia do convívio familiar e comunitário de meninas e meninos, intervenções nas áreas de saúde, educação e assistência social. O objetivo dessas ações é garantir um bom começo de vida para cada criança.” (Unicef, 2001, p.9) ¹⁴

Essas intervenções são base para o crescimento e desenvolvimento da criança de acordo com o Unicef (2001). Quando respeitadas as características culturais específicas de cada criança, ações e políticas públicas dirigidas a elas em seus primeiros anos de vida asseguram seu desenvolvimento em múltiplas dimensões de saúde, nutrição e educação e dos aspectos emocionais, cognitivos, sociais e intelectuais (Unicef, 2001).

Breve histórico: Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e planos

No Brasil, no início dos anos 2000, seguindo tendências e recomendações internacionais, uma importante movimentação acenou a um cenário favorável ao debate sobre a priorização da criança na Primeira Infância. Este caminho foi sendo mais amplamente sedimentado com a criação da RNPI em 2007. Esta rede se conforma em uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente. Conta atualmente com mais de 200 organizações.

A RNPI conduz ações pela promoção e garantia dos direitos das crianças na Primeira Infância, sem discriminação de qualquer natureza. Em 2010, a partir de discussões nacionais e de movimentos internacionais, a rede elaborou o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI, 2010): uma carta de compromisso com as crianças que teve aprovação do CONANDA. Seu objetivo é servir de referência para políticas públicas nas esferas federal, estadual, distrital e municipal até 2022.

A RNPI tem tido papel de incidência política sobre o tema propondo pautas da Primeira Infância nas políticas públicas, buscando caminhos para ações intersetoriais, estimulando a participação de estados e municípios e incluindo as crianças nos processos de construção dos PMPI (Plano Municipal pela Primeira Infância). Os passos ainda não são muito largos, mas a meta é que os municípios produzam seus planos e criem lei própria a partir deles. A RNPI disponibiliza em

¹⁴Os primeiros seis anos de vida (Unicef, 2001) Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/SIB1.pdf>. Acessado em 13 de janeiro de 2019.

seu site as experiências de PMPI de Arapiraca (AL), Distrito Federal (DF), Nova Iguaçu (RJ) e Rio de Janeiro (RJ). Em São Paulo (SP) também produziu seu PMPI e outras iniciativas significativas nesta seara (este não consta no site da RNPI)¹⁵.

O PMPI-RJ (2013)¹⁶ foi elaborado coletivamente no Rio de Janeiro: participaram o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), instituições com experiência na seara dos direitos das crianças e as próprias crianças, no sentido efetivar seu direito à escuta e à expressão de suas opiniões. O plano é composto por 5 eixos: Saúde, Cultura e Esporte/Lazer, Cidade/Espaço Urbano e Prevenção às violências contra crianças. Cada eixo apresenta um panorama, as prioridades a serem cumpridas e as opiniões das crianças sobre cada tema. O plano foi deliberado pelo CMDCA sob o N.º 1.042/2013. Até o momento não houve sinais concretos de que o plano venha a se tornar lei municipal, embora haja esforços a seu favor e a sua disseminação.

Em âmbito nacional o PNPI (2010) reconhece que apesar de diversos avanços no país em relação à infância e seus direitos ainda há um longo caminho a percorrer, pois há desigualdades e injustiças que marcam a sociedade brasileira. Uma importante conquista, no entanto, marca este processo no âmbito federal: a promulgação da Lei 13.257/2016 – Marco Legal da Primeira Infância (MLPI). Porém, retornaremos a ela ainda nesse capítulo.

No tocante ao interesse pelas crianças na Primeira Infância no Brasil Rosenberg (2006) aponta que o poder público brasileiro teria maior interesse nas crianças maiores (a partir de 7 anos) e nos adolescentes e jovens. Esses teriam mais visibilidade, mais riscos, mais comportamentos perigosos, nas palavras da autora.

Já a criança na Primeira Infância estaria “guardada, o mais das vezes, em espaços fechados, não tendo visibilidade pública, a criança pequena não é tida como vítima nem constitui ameaça, sentimentos que parecem mobilizar a atenção pública do adulto.” (Rosenberg, 2006, p.53). Esta invisibilidade, na nossa avaliação, tende a ser ainda mais significativa quando se trata de crianças em anos iniciais da vida residindo em contextos de favela, sujeitos de nossa pesquisa.

¹⁵Registramos que o município de São Paulo (SP) produziu entre 2017 e 2018: Lei a respeito das questões relacionadas a Primeira Infância, elaborou seu PMPI, publicou o *Mapa da Desigualdade da Primeira Infância* e lançou uma plataforma digital, o Observatório da Primeira Infância (OPI), com dados de interesse municipal. Informações disponíveis em www.prefeitura.sp.gov.br

¹⁶ O CIESPI/PUC-Rio é integrante da RNPI e foi uma das instituições que participou ativamente da elaboração coletiva do PMPI-RJ (2013). Vem oportunizando que o mesmo seja disseminado.

A autora conclui sua análise afirmando que “é como se no Brasil, questões relacionadas à criança pequena fossem consideradas como sendo da esfera privada, do espaço da casa” (Rosemberg, 2006, p. 53). Esta avaliação nos parece completamente pertinente, embora sua prática seja injusta e enfaticamente contraditória ao reconhecimento de todas as crianças como sujeitos de direitos.

Neste caminho avaliamos que uma lacuna importante se coloca como desafio: a qualificação dos indicadores sobre as crianças na Primeira Infância a fim de tornar visíveis suas demandas e alcançar prioridade nos recursos públicos.

Crianças na Primeira Infância no Brasil: sobre indicadores

Rosemberg (1991) afirma que qualquer reflexão sobre a infância brasileira, seu desenvolvimento biopsicossocial ou propostas para melhoria de sua condição de vida “deveria partir da análise de indicadores sócio demográficos que reflitam, para esta faixa da população, as determinações macroestruturais de sua inserção” (Rosemberg, 1991, p.49). É necessário ter estatísticas melhores e mais diversificadas (além de mortalidade, nutrição e educação) que favoreçam a análise de dados desagregados, segundo a autora.

Nesse caminho, Arantes (2012) pondera:

Temos que reconhecer, igualmente, que, a despeito dos esforços que vem sendo feitos para eliminar a fome, a desnutrição e a mortalidade infantil, o Brasil continua sendo um país muito desigual, persistindo situações de extrema pobreza, vulnerabilidade e violência (Arantes, 2012, p.50).

Os indicadores que já existem precisam ser aprimorados para qualificar estudos, pesquisas, ações e políticas públicas tendo em vista a priorização dessas crianças. A imprecisão de dados reverbera na destinação equivocada de orçamento público e na qualidade das políticas públicas ofertadas. Assim as iniciativas e práticas acabam não correspondendo às demandas e às expectativas de direito das crianças.

Em 2018 o IBGE produziu uma ampla avaliação para sistematizar a produção dos indicadores sociais e avaliar metodologias, levando em consideração as recomendações internacionais e a experiência dos institutos nacionais de estatística (Simões et al, 2018). O estudo contempla as crianças na Primeira Infância com texto de Agostinho e Pinto (2018) que defendem a abordagem

multitemática na divulgação dos resultados das pesquisas, conforme modelo do Unicef (Pesquisas por Agrupamento de Indicadores Múltiplos).

As pesquisadoras afirmam que os indicadores sobre o bem-estar de crianças e adolescentes têm sido pautados principalmente por órgãos, acordos e legislações internacionais, como é o caso atual dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS) das Nações Unidas¹⁷. Com o aumento na complexidade dos indicadores que medem o desenvolvimento das crianças é necessário que o Brasil, Estado-Membro da ONU, se adapte.

Do ponto de vista de nosso estudo observamos dentre os ODS que a criança na Primeira Infância está diretamente apontada em uma única meta relativa a educação infantil e não há metas que envolvam sua escuta e participação.

Já na avaliação do IBGE percebemos tendência positiva para a construção de um tipo de mensuração voltada ao desenvolvimento na Primeira Infância, favorecendo diferentes contextos geográficos, socioculturais e econômicos. Isto irá possibilitar as desagregações dos indicadores por sexo, grupos de idade, local de residência, entre outros, na avaliação de Agostinho e Pinto (2018).

Quanto ao local de residência o IBGE considera atualmente os contextos de favela e similares no Brasil como aglomerados subnormais (AGSN), mas ainda não desenvolveu metodologia censitária adequada para pesquisar nessas densas e complexas localidades. Assim, o termo AGSN e os dados oficiais do IBGE serão mencionados nesse estudo, embora nossa abordagem aos contextos de favela seja ampliada, considerando aspectos que apresentaremos no Capítulo 2 desse estudo.

Agostinho e Pinto (2018) deixam claro que o grupo de crianças e adolescentes é público transversal a diferentes temáticas, mas os dados produzidos pelo IBGE não cobrem todos os indicadores e as temáticas propostos pelos ODS. (Agostinho e Pinto, 2018).

O IBGE (2010) registrou 24 milhões de crianças na faixa etária de zero a 6 anos no Brasil, 12% da população brasileira. Cerca de 11 milhões de meninas e 12 milhões de meninos. A distribuição por subgrupos etários era: crianças com menos

¹⁷No ano de 2015, os países membros das Nações Unidas se comprometeram com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Foram acordados 17 objetivos e 169 metas, tendo em vista a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades e dos impactos das mudanças climáticas e promovendo a justiça, a paz e a segurança de todos (Disponível em: www.nacoesunidas.org.br). O Brasil tem compromisso internacional com os ODS como Estado-Membro da ONU e lançou em 2018 a Plataforma ODS Brasil (<https://odsbrasil.gov.br>) para monitoramento de indicadores.

de 1 ano representavam aproximadamente 14,33%, de 1 a 4 anos seriam 57,17% e de 5 a 6 anos, 28,29%.

Tabela 1 - População de 0 a 6 anos no Brasil (2000-2020)

População de 0 a 6 anos no Brasil 2000 – 2020				
Ano	2000	2005	2010	2020
População total	167 716 538	179 556 501	190 977 109	210 727 174
0 a 6 anos	23 225 510	23 968 407	24 268 186	23 728 275
Menos de 1 ano	3 416 614	3 500 482	3 477 962	3 417 598
1 a 4 anos	13 290 303	13 747 930	13 874 497	13 540 236
5 e 6 anos	6 518 593	6 719 995	6 915 727	6 770 441

Fontes: Sabóia (1999), PNPI (2010)

Tabela elaborada pela autora desta dissertação com base nos dados do IBGE (2016).

A estimativa demográfica para o próximo ano é que haja queda para 23 milhões de crianças entre 0 e 6 anos. Projeção que sofre influência de variáveis (fecundidade, mortalidade e migrações) de acordo os estudos de transição demográfica.

Observamos, na busca por indicadores para esse estudo, que há diversas fontes voltadas às crianças e adolescentes (contemplando as faixas etárias de 0 a 18 anos ou 0 a 19 anos). Reduzidos estudos oferecem filtros para crianças na Primeira Infância (0 a 6 anos). Destacamos algumas observações.

Os levantamentos das políticas setoriais – saúde, educação e assistência social – criam indicadores próprios de acordo com os programas que contemplam crianças de zero a seis anos. A fragmentação dessas políticas, no entanto, é um elemento que torna os diálogos entre seus dados improváveis. Além disso, parte das crianças ficam de fora de suas estatísticas principalmente quando em situações de violações nas quais não acessam os serviços por diferenciados motivos¹⁸.

Quanto aos dados de acidentes com crianças no Brasil é possível acessar informações no site “Criança Segura”¹⁹ que dispõe de filtro de estratificação etária entre 0 e 14. Acerca das crianças na Primeira Infância é possível filtrar as faixas etárias: menor de 1 ano, 2 a 4 anos e 5 a 9.

¹⁸ De acordo com o MDH (2018) 58,91% das denúncias ao Disque 100 (Direitos Humanos) foram do grupo crianças e adolescentes no ano de 2017. Os tipos de violação por ordem de maior ocorrência foram: negligência, violência psicológica, violência física, violência sexual e outras violações. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br>.

¹⁹As informações sobre acidentes com crianças possuem filtros por idades; por área de risco (afogamento, armas de fogo, intoxicação, mordida de animais, queda, queimadura, sufocação, trânsito); por ambiente (áreas externas ou domésticos). Se propõe a disponibilizar informações para a prevenção de acidentes. Disponível em: <https://criancasegura.org.br>.

Já a Fundação Abrinq se dedica a sistematização de indicadores para a infância brasileira, mas com pouca ênfase nas crianças na Primeira Infância considerando a faixa etária de 0 a 6 anos. Nos anos recentes tem dado ênfase aos ODS. Na publicação *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018*, utilizando dados da PNAD 2016, estimou-se mais de 68 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos no Brasil. O que representava 33% dos 206.081.432 brasileiros e brasileiras naquela ocasião.

Já na sua plataforma virtual - *Observatório da Criança e do Adolescente*²⁰ – é possível extrair indicadores populacionais com estimativas do IBGE de 2018, mas sem filtro que corresponda a estratificação de 0 a 6 anos. Estão disponíveis os números de crianças de 0 a 3 anos (seriam 12.075.629); de 4 a 5 anos (seriam 6.103.352) e de 6 a 14 anos (seriam 32.060.298). A maior proporção de crianças nessas faixas etárias reside em área urbana. Registra-se que nas áreas de favelas 7,2% das crianças têm entre 0 e 4 anos e 7,1% têm entre 5 e 9 anos (IBGE, 2010), ao que devemos considerar as imprecisões de dados estatísticos nesses espaços urbanos, conforme já vimos.

Apesar do dado populacional não estimar as crianças de 0 a 6 anos, o tema “Primeira Infância” está disponível para pesquisa. Há 74 indicadores (nas áreas da educação, saúde e proteção social) e 5 matérias legislativas que versam sobre diferentes temas²¹. Nenhum dos indicadores ou projetos de lei trata da escuta e/ou participação de crianças, sequer nos indicadores dos espaços de controle social (conselhos de direitos).

Confirma-se a forte tendência de anulação das vozes das crianças. A ausência de fala, de vez e de voz da criança é marcante. Uma questão crucial em nosso estudo: há uma distância abismal entre as instâncias de poder e tomada de decisões macro políticas e a influência infantil. Muito embora haja uma retórica crescente sobre sua participação e escuta, com ênfase na esfera das políticas e práticas voltadas para as crianças, efetivamente assistimos a reduzida representatividade das mesmas. Com claríssima anulação das crianças em anos iniciais da vida.

²⁰ www.observatoriocrianca.org.br. Registramos que os dados registrados neste estudo foram consultados e atualizados até a data de 15 de abril de 2019. É possível que futuras consultas revelem novas atualizações da plataforma.

²¹ Os conteúdos das propostas de lei podem ser acessados na íntegra. Algumas se forjam em princípios conservadores e religiosos. www.observatoriocrianca.org.br

As lacunas em relação às crianças na Primeira Infância, que nos interessa nesse estudo, não exclui os méritos de sistematização de dados da plataforma. Ainda que haja necessidade de aprimoramento, no total são 26 temas para pesquisa em “Cenário da Infância” e 29 temas de matérias legislativas em “Agenda Legislativa”. Há ainda o tema “A criança e o Adolescente nos ODS” (307 indicadores). Os quesitos sexo, raça/cor, cenário urbano e rural e educação para a população indígena aparecem como um avanço considerável quanto aos dados estatísticos sobre a infância brasileira, convidativo a análises mais ampliadas.

Por outro lado, a opção de comparação entre dados no Brasil e localidades brasileiras não está disponível para alguns filtros. No tocante ao indicador Moradia²², destacamos que não se trata de questões habitacionais da população infantil brasileira, mas somente indicadores para “favelas”. Ao mesmo tempo em que esse fato nos parece uma possível visibilidade, poderíamos interpretar como um equívoco nomear o indicador como “moradia”, se os dados são apenas de um tipo de ambiente urbano de moradia (“favela”). Há ainda um comprometimento que consideramos preocupante nos indicadores da “população residente em favelas segundo cor/raça”, onde está suprimida a opção “branca”. Somando as opções “Preta, Amarela, Parda, Indígena e sem declaração” há diferença populacional em relação ao total registrado. Questões a pensar.

Diante desta breve análise, percebemos que emerge no país a necessidade de criar indicadores e formas de sistematização referentes às crianças na Primeira Infância. Avaliamos que é preciso que aquelas vivendo em contextos de favela sejam incluídas nas estatísticas, pois as metodologias censitárias ainda são inadequadas a estes espaços.

Esse reordenamento quanto aos indicadores é uma tendência internacional conforme vimos. A região da América Latina e Caribe tem empreendido esforços para aprimorar suas estatísticas tendo em vista ser uma região do mundo onde a desigualdade social interfere severamente nas condições de vida das crianças, expondo-as mais quanto menores as faixas etárias.

²²Indicadores: (1) Domicílios em favelas; (2) População residente em favelas; (3) Proporção de domicílios adequados à moradia; (4) proporção de crianças e adolescentes entre 0 e 17 anos residentes em favelas; (5) População residente em favelas segundo cor/raça; (6) Domicílios em favelas segundo rendimento mensal domiciliar per capita. Dados do Censo IBGE 2010, sem informações infra estruturais (saneamento básico, coleta de lixo, acesso à energia elétrica e outros). Vimos consultando a Plataforma através de diferentes provedores, em dias e horas diversos até 15 de abril de 2019.

2.1.2

América Latina e Caribe: considerações ao Brasil quanto à Primeira Infância

A América Latina e Caribe conformam juntos a região mais desigual do mundo, Índice Gini²³ de 0,5, segundo a ONU. No entanto, a CEPAL (2018) avaliou em 2018 que a região avançou no desenvolvimento de ações e políticas públicas para as crianças na Primeira Infância apresentando melhoras nas suas condições de vida nos anos recentes. Entre 1990 e 2016 houve redução de 71% no número de mortes de meninos e meninas menores de cinco anos na região. Também diminuiu a taxa de mortalidade de meninos e meninas menores de cinco anos colocando a América Latina e Caribe entre as regiões do mundo com maiores avanços neste aspecto (CEPAL, 2018).

Por outro lado, confirmou-se na região a mesma tendência que tem sido observada no Brasil, conforme veremos: piora na taxa de mortalidade neonatal. A CEPAL (2018) indica que questões sobre a mortalidade neonatal devem ser priorizadas nas políticas, pois representa elevada proporção do total de mortes de crianças até 5 anos (CEPAL, 2018). Este índice passou de 41% em 1990 a 52% em 2016 nos países da América Latina e Caribe.

Neste tema o Brasil é o terceiro país da região com maior número de mortes de crianças afrodescendentes a cada 1000 nascidos vivos. A probabilidade de que uma criança afrodescendente morra antes de completar seu primeiro ano é de 1,6 a 1,3 vezes superior à que corresponde à infância não afrodescendente (CEPAL, 2018).

Há ainda 15 países da região que proporcionaram, entre 2009 e 2016, condições de desenvolvimento saudável para crianças entre 36 e 59 meses. Eles desenvolveram pelo menos três áreas do Índice de Desenvolvimento da Primeira Infância (Early Childhood Development Index - ECDI). Este índice inclui os seguintes itens: alfabetização e conhecimentos numéricos; âmbito físico; campo sócio emocional e aprendizagem infantil (CEPAL, 2018, p. 55).²⁴ O Brasil não figura dentre esses países.

²³O Coeficiente de Gini consiste em um número entre 0 e 1, onde 0 corresponde à completa igualdade e 1 corresponde à completa desigualdade.

²⁴Países avaliados iniciando pelos mais adequados para o desenvolvimento das crianças na Primeira Infância: Barbados, Santa Lucia, Cuba, Jamaica, Uruguai, Guiana, Argentina, República Dominicana, Belice, México, El Salvador, Costa Rica, Panamá, Honduras e Suriname. No ICDI

A CEPAL (2018) indicou que os países da América Latina e Caribe promovam políticas públicas voltadas aos cuidados com as crianças na Primeira Infância tendo em vista seu desenvolvimento saudável e o direito de viver sem violência. Indicou ainda o comprometimento dos países com os ODS.

Neste ponto interessa-nos observar que Santos e Chauí (2013) chamam atenção sobre as implicações do claro direcionamento dominador / opressor dos países do Norte impondo seu modelo de pensamento aos países do Sul do mundo através de pautas internacionais. Já vimos até aqui sobre como o Brasil tem buscado adaptar-se aos ODS, mas sem atentar para suas próprias problemáticas.

Avaliamos que as metas das Nações Unidas através dos ODS tendem mais a mitigar os problemas apontados que provocar soluções. Isto porque solucioná-los, dada sua complexidade, implicaria na superação da ordem social vigente (por conseguinte das desigualdades e da concentração de renda dela inerentes). Se os cenários permanecem inalterados, se mantém o *status quo*. (Ianni, 1989; Iamamoto, 2013). Tema para ampliadas reflexões que não faremos aqui.

Essa tendência se ajusta em alguns países do Sul atravessados por estruturas desiguais. No caso da América Latina e Caribe, Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) analisam que “há uma desigualdade interna nos países que é atravessada pela questão de gênero, condições econômicas e zona de moradia e também pela questão étnica.” (Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva, 2002, p. 83).

No Brasil há um cenário afinado a essa tendência por sua configuração social, política e econômica desigual. Segundo Rosemberg (2006) a desigualdade social brasileira “apresenta forte associação com cor/raça, região fisiográfica de residência e idade do cidadão” (Rosemberg, 2006, p 55).

Por isso, não podemos ignorar estes fatores em nossa análise tendo em vista o foco nas crianças na Primeira Infância vivendo em contextos de favela, seus direitos e sua escuta. Elas estão inseridas num cenário desfavorecido quanto maiores os abismos provocados pelas desigualdades. Tensões que pioram quanto mais conservadores os governos, em especial em tempos de retração de direitos.

Assim, essas reflexões macro políticas interferem no debate brasileiro sobre o tema da Primeira Infância apontando para questões que podem ser mitigadas, mas também precisam ser pensadas na perspectiva da superação. Diante de

avalia-se, por exemplo, se as crianças conseguem se relacionar-se com outras crianças e se identificam letras do alfabeto.

desigualdades estruturais e persistentes no Brasil, não há como pensar nos direitos humanos de todas as crianças sem tocar nesses seus agravos. Sendo assim, passamos a tratar desse aspecto.

2.1.3

Sobre desigualdades sociais no Brasil e as crianças na Primeira Infância

O tema da desigualdade é complexo e gera desafios nas sociedades. Sua reprodução social contribui para o aprofundamento das situações de pobreza. De acordo com Yazbek (2012) a concepção de pobreza é um fenômeno complexo e multidimensional. Está situada como uma das manifestações da questão social²⁵ e é expressão direta das relações vigentes na sociedade.

A pobreza, para a autora, não se reduz às privações materiais ou de acesso a bens. É uma “categoria política que se traduz pela carência de direitos, de oportunidades, de informações, de possibilidades e de esperanças.” (Martins, 1991, p. 15 apud Yazbek, 2012, p.290).

A autora analisa que:

Estamos nos referindo a uma forma de inserção na vida social, a uma condição de classe e, portanto, abordamos a pobreza como categoria histórica e socialmente construída, como fenômeno que não pode ser tomado como natural. Estamos também nos reportando à qualidade relativa da pobreza, que gira em torno da **desigualdade social, assim como a outras condições reiteradoras da desigualdade (como gênero, etnia, procedência e outros aspectos)** (Yazbek, 2012, p. 290 [Grifo meu]).

Sendo assim, nos voltamos ao tema das desigualdades em nossas análises, concordando com Yazbek (2012) ao afirmar que no Brasil “a pobreza decorre em grande parte, de um quadro de extrema desigualdade, marcado por profunda concentração de renda.” (Yazbek, 2012, p. 290). Importante reflexão em nosso estudo, pois condições desiguais violam os direitos das crianças.

As crianças na Primeira Infância fazem parte desse universo de desigualdades no Brasil atingindo severamente parte deste grupo. Seus direitos

²⁵ Questão social, neste estudo, é entendida como produto e expressão da contradição entre capital e trabalho. “[...] a questão social não é focada exclusivamente como desigualdade social entre pobres e ricos, muito menos “situação social problema” [...]. O que se persegue é decifrar, em primeiro lugar, a gênese das desigualdades sociais, em um contexto em que a acumulação de capital não rima com equidade.” (IAMAMOTO, 2004, p. 59).

estão violados, seja pela necessidade de proteção seja pela demanda por escuta de seus pontos de vista. Em todo caso as crianças como sujeito de direitos estão implicadas num universo de persistente desigualdade.

Pereira e Pereira (2004) versam que essa é uma realidade perversa da contemporaneidade que produz e multiplica injustiças sociais, em meio a avanços técnico-científicos. Ao mesmo tempo em que avança, a sociedade resgata e aprofunda antigas injustiças que, acrescentadas às primeiras, vitimam uma gama diversificada e ampliada de sujeitos (Pereira e Pereira, 2004).

As análises de Chauí (2011) nos levam a ampliar esta reflexão sobre as desigualdades quando agrega a violência ao debate. Assim, tomamos consciência de que além de desigual, a sociedade brasileira é violenta. Os elementos que configuram a desigualdade no Brasil são propriamente formas de violência, mas não são percebidos como tal. A autora descreve que:

(...) as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção como forma de funcionalismo das instituições, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta, e a violência aparece como um fato esporádico de superfície (Chauí, 2011, p. 383).

Embora, o debate a respeito da violência esteja no geral canalizado para determinados ramos – a violência como problema de saúde pública (Minayo e Souza, 1998), os diversos tipos de violências, as expressões das violências manifestas nas áreas urbanas e nos contextos públicos e privados (Adorno, 2002) – precisamos do ponto de vista filosófico.

O significado de violência vem de vis, força. e Chauí (2011) descreve seus sentidos:

1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre

e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, fazendo-lhe violência nos cinco sentidos em que demos a esta palavra (Chauí, 2011, p.379-380).

Estas reflexões são fundamentais em nosso debate desde já. Mas também serão acionadas novamente, tão logo nossa discussão adentre os contextos de favela e propriamente as questões desfavoráveis que perpassam as vidas das crianças, sujeitos dessa pesquisa. Precisaremos entender as práticas desde o ponto de vista teórico.

A partir dessa percepção conceitual podemos compreender com mais profundidade as desigualdades sociais no Brasil e sua historicidade. Rosemberg (2006) explica a desigualdade social no Brasil a partir de dois fatores que envolvem os segmentos sociais do país.

A autora parte dos segmentos sociais de menor renda explicitando que são também os que têm menor acesso aos benefícios das políticas públicas e menor participação política. Estas são desigualdades persistentes. Já os segmentos sociais de maior participação política, são também os de maior renda, ocupando os cargos de poder político no país.

Este quadro que se sustenta, para Rosemberg (2006), pelo fato da participação política apresentar forte associação com a renda e a educação da pessoa, seja por vinculação a partidos, sindicatos ou organizações da sociedade civil. Segundo Rosemberg (2006), os postos das elites políticas estão ocupados por pessoas cujas profissões declaradas são aquelas que recebem maiores rendimentos. Assim, a elite econômica é também a elite política no Brasil.

Ainda que os indicadores como esperança de vida ao nascer, acesso, permanência e sucesso na educação, disponibilidade de saneamento básico dentre outros apresentam nítidas melhoras no país, ao mesmo tempo se mantém a configuração de desigualdade (Rosemberg, 2006). Mais uma vez, sem a intenção de incorrer em repetição, apontamos que não se altera o *status quo*.

Mesmo a partir dos marcos democráticos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (e poderíamos ir ainda mais distantes: mesmo após a Abolição da Escravatura em 1888), o padrão de manutenção da desigualdade no Brasil não se modifica expressivamente em suas marcas desiguais e violentas. Assim,

Se as elites econômicas são também elites políticas e sociais, seu poder não se limita a gerenciar sua própria riqueza de acordo com interesses particulares e de grupo, tal poder estende-se também ao gerenciamento da riqueza de terceiros, inclusive os fundos públicos (Medeiros, 2003, p. 9 apud Rosemberg, 2006, p. 55)

Portanto, no Brasil a desigualdade social, na análise de Rosemberg (2006), não é circunstancial, mas ao contrário, é histórica e estrutural. São questões que vêm historicamente incidindo nas condições de vida e acesso aos direitos das crianças no Brasil.

Para refletirmos sobre a contemporaneidade dessas reflexões pensamos à discussão alguns dados atuais, que afetam claramente as crianças nos primeiros anos de vida e seu acesso a direitos.

Desigualdade estagnada

A população do Brasil foi estimada em 2018 pelo IBGE em 208,5 milhões de habitantes. População que vive sob intensa e persistente desigualdade social, afetando nas condições de vida de uma grande parcela. No ano de 2018 o país caiu uma posição no ranking global dentre os mais desiguais e passou a ocupar o 9º lugar. O Índice Gini de renda per capita no Brasil estagnou em 0,549 interrompendo a redução da desigualdade pela primeira vez em 15 anos (Georges e Maia, 2018). Há estudos internacionais que avaliam que o Brasil está na “fronteira da desigualdade”: fronteira de possibilidade de desigualdade (inequality possibility frontier – IPF). Trata-se de um nível alarmante, pois essa expressão foi criada para designar os países em que a desigualdade se manifesta de forma mais intensa²⁶.

O estudo identificou que as desigualdades de renda, raça e gênero são reforçadas e retroalimentadas pelo sistema tributário injusto do país. Os dados tributários registram que o 1% mais rico ganha 72 vezes mais que os 50% mais pobres. A despeito de 28 milhões de pessoas terem saído da condição de pobreza nos últimos 15 anos, a minoria mais rica continua concentrando renda. Entre 2001

²⁶ De acordo com Monasterio (2010) o conceito de IPF foi criado pelos economistas Branko Milanovic, Peter H. Lindert e Jeffrey G. Williamson. Eles constataram que sociedades muito pobres não podem exibir elevados índices de Gini de desigualdade de renda, pois o excedente econômico é pequeno para ser apropriado pelos estratos superiores. A IPF é o nível máximo de desigualdade que pode ser atingido a cada nível de renda. Já o relatório *World Inequality Report 2018* apresenta uma avaliação atualizada sobre a desigualdade de renda no Brasil (p. 138-144).

e 2015, o grupo dos 10% mais ricos se beneficiou de 61% do crescimento econômico. Sendo assim, a situação do Brasil hoje é de:

- ✓ **Regressão na equiparação de renda entre mulheres e homens:** recuo verificado entre 2016 e 2017 pela primeira vez em 23 anos.
- ✓ **Regressão na equiparação de renda entre negros e brancos:** Estagnada desde 2011. Entre 2016 e 2017 os brancos mais ricos tiveram ganhos de rendimentos de 17,35% enquanto negros incrementaram suas rendas em apenas 8,1%.
- ✓ **Aumento da mortalidade infantil:** aumentou após mais de 15 anos.
- ✓ **40% mais pobres piores que a média:** Pela primeira vez nos últimos 15 anos a relação entre renda média dos 40% mais pobres e da renda média total foi desfavorável para a base da pirâmide.
- ✓ **Aumento da pobreza:** A metade mais pobre da população teve uma retração de 1,6% de seus rendimentos entre 2016 e 2017. Os 10% mais ricos tiveram acréscimo de 2% em seus rendimentos entre 2016 e 2017. O IBGE calcula que os rendimentos mensais do 1% rico representam 36,3% vezes mais que aqueles dos 50% mais pobres.

Diante da inegável gravidade desses fatores para a população, em todas as idades, é preciso ter em conta que no caso das crianças na Primeira Infância, sujeitos de direitos, as desigualdades começam desde o início de suas vidas. O PNPI (2010) apresenta uma análise da situação brasileira que toca nesse complexo cenário:

Temos um contingente numeroso de famílias com crianças pequenas lutando para sobreviver. Apesar de os dados censitários e amostrais, levantados pelo IBGE, apontarem melhorias em vários aspectos que têm relação com o desenvolvimento das crianças, como a diminuição do analfabetismo e o maior número de residências com saneamento básico, a desigualdade na distribuição de renda se alterou muito pouco nos últimos anos. A alarmante desigualdade socioeconômica das famílias brasileiras, além de injusta e inaceitável, compromete as oportunidades de desenvolvimento das crianças e mantém os mecanismos de transmissão intergeracional de pobreza e exclusão. As crianças são as mais atingidas com essa situação adversa, agravada pelo fato de o maior número de crianças até os seis anos estar nas famílias mais pobres (PNPI, 2010, p.55).

Segundo a PNAD 2015 há 55 milhões de brasileiros(as) vivendo em situação de pobreza, 40,2% tem idades entre 0 e 14 anos. Dos 18 milhões de

brasileiros em situação de extrema pobreza, 13,5% está nesta mesma faixa etária (Fundação Abrinq, 2017)²⁷. Na Pnad 2014, aproximadamente 8 milhões de crianças de até seis anos viviam em famílias com renda mensal abaixo de ½ salário mínimo per capita. De acordo com o Unicef (2018), 39,7% das crianças de até 5 anos e 45,5% crianças de 6 a 10 anos são afetados por privações de direito.

Quanto aos contextos de favela no Brasil, onde ocorrem privações de direitos, muito embora haja lacunas nos levantamentos como já vimos, o Censo 2010 (IBGE) calculou 15.868 setores censitários identificados como setores subnormais. De acordo com Carvalho (2017) a delimitação de um setor censitário contém aproximadamente 300 domicílios. Somam uma área de mais de 169.170 hectares, comportando 3.224.529 domicílios particulares permanentes ocupados. “Estes 15.686 setores censitários subnormais formam os 6.329 aglomerados subnormais identificados, visto que cada aglomerado subnormal é formado por um número variável de setores censitários” (IBGE, 2010, p. 29).

Nestas localidades haveria 3,22 milhões de domicílios e aproximadamente 11,4 milhões de habitantes (6% da população brasileira). Deste total, seriam 3.936.869 milhões de crianças na faixa etária de 0 a 17 anos morando em contextos de favela (Fundação Abrinq, 2017).

Já segundo o Ipea (2017), com base em séries históricas da PNAD de 1995 a 2015, revela que as mulheres trabalham em média 7,5 horas a mais que os homens por semana. Em 2015, a jornada total média das mulheres era de 53,6 horas, enquanto a dos homens era de 46,1 horas. Sendo elas as maiores responsáveis por tarefas domésticas.

Nos últimos anos, mais brasileiros(as) chegaram ao nível superior, segundo o Ipea (2011). Entre 1995 e 2015, a população adulta negra com 12 anos ou mais de estudo passou de 3,3% para 12%. Contudo, o patamar alcançado em 2015 pelos negros era o mesmo que os brancos tinham já em 1995. Já a população branca, quando considerado o mesmo tempo de estudo, praticamente dobrou nesses 20 anos, variando de 12,5% para 25,9% (Ipea, 2011).

Há outros dados que interessam às análises para pensarmos em como os diversos tipos de indicadores incidem na condição de desigualdade e violência que

²⁷Pobreza: pessoas que vivem com renda domiciliar per capita mensal igual ou inferior a meio salário mínimo. Extrema pobreza: pessoas que vivem com renda domiciliar per capita mensal igual ou inferior a um quarto de salário mínimo. Os valores foram calculados considerando como valor de referência o salário mínimo de 2015, de R\$ 788,00 (Fundação Abrinq, 2017).

se apresentam como fatos para muitas crianças pequenas no país, em especial aquelas que vivem em contextos de favela. Desemprego da população adulta, diferenças salariais entre homens e mulheres e de acordo com as etnias, tempo de estudo e níveis salariais e outros. Porém, não dispomos, conforme já discutimos, de ferramentas para análises múltiplas objetivando relacioná-las às crianças brasileiras. Mas sabemos que são muitos os indicadores que oferecem pistas para perceber as questões que distanciam os direitos humanos de determinados grupos de crianças.

De maneira ampliada esse cenário profundamente complexo é desfavorável às crianças de 0 a 6 anos e aos adultos com os quais interagem e compartilham a vida. As providências quanto a este quadro deveriam tomar a criança como prioridade, mas ao contrário, como avalia Rosemberg (2006), “a baixa prioridade que a criança pequena recebe nas políticas econômicas e sociais se manifesta em suas condições de vida e morte” (Rosemberg, 2006, p.62).

Saúde e educação das crianças na Primeira Infância: algumas preocupações atuais

O Ministério de Saúde (MS) avalia que houve avanços na Saúde Pública brasileira nos anos recentes para as condições de vida das crianças de 0 a 6 anos. Mas na avaliação realizada do período de 2007 a 2017 surgiram preocupações sobre as quais o MS alerta gestores públicos e recomenda atenção às metas dos ODS.

De acordo com o MS, no período analisado, destacamos que houve aumento dos casos de sífilis dentre os óbitos por causas evitáveis no país. Dentre os problemas historicamente persistentes estão as análises sobre escolaridade e idade da mãe, consulta pré-natal e peso ao nascer.

O aumento da Taxa de Mortalidade Infantil (TMI) entre 2007 e 2017 tem sido um dos fatores mais preocupantes. Houve elevação de 13,3% em 2015 para 14% em 2016, a cada 1.000 nascidos vivos. Desde a década dos anos 1990 o país apresentava queda média anual de 4,9% na mortalidade. Nos anos 1980, segundo o IBGE o país chegou a registrar 82,8 mortes por 1000 nascidos vivos.

Chama atenção, nessa questão severa de Saúde Pública, que 52% dos óbitos de crianças menores de 1 ano em 2016 ocorreram no componente Neonatal precoce

(0 a 6 dias) registrando aumento de 2,0% em comparação a 2015. O período Neonatal apresenta como determinantes dos óbitos mais sensíveis às condições de assistência à saúde: disponibilidade, tecnologia, etc. (Tabela 2).

Tabela 2 - Mortalidade Infantil (menores de 1 ano)

Neonatal e Pós Neonatal		
Variação percentual no período de 2015/2016		
Neonatal precoce (0 a 6 dias)	Neonatal tardia (7 a 27 dias)	Pós-Neonatal (28 a 364 dias)
Aumento de 2,0%	Aumento de 4,4%	Aumento de 10,2%
Determinantes mais sensíveis às condições de assistência (disponibilidade, tecnologia etc.)		Determinantes mais sensíveis ao ambiente sócio econômico

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação com base nos dados da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde (2018).

Observamos ainda que a figura paterna não aparece nos indicadores do MS. Um contrassenso, pois a importância da paternidade responsável e participativa na vida das crianças é reconhecida como saudável e como possível fator evitável da mortalidade infantil. A Lei 13.257/2016, Marco Legal Primeira Infância (MLPI), tendo em vista o reconhecimento da paternidade responsável, incluiu a extensão do tempo da licença em seus artigos.

Em anos recentes, chamou a atenção a disseminação do Zica Vírus e suas sequelas como a microcefalia, como um problema de saúde pública que atinge a criança na Primeira Infância (CIESPI/PUC-Rio, 2016). Este impacto na saúde daquelas crianças residentes em contextos de favela pelas condições precárias de saneamento básico e coleta de lixo em muitos casos. O MS registrou 351 mortes de fetos e crianças menores de 1 ano associadas a este vírus desde 2015, segundo boletim de saúde de abril de 2018 (G1, 2018).

A respeito da política de educação para as crianças na Primeira Infância, o Unicef (2019) afirma que há mais de 175 milhões crianças de até cinco anos de idade no mundo não matriculadas em nenhuma instituição. Nos países periféricos de baixa renda apenas uma em cada cinco crianças pequenas têm acesso à educação infantil (Unicef, 2019). No entanto, entende-se por amplos estudos, a importância da educação infantil no seu desenvolvimento.

No Brasil as matrículas têm aumentado, mas ainda estão aquém das metas traçadas. O PNE (2014-2024) previa para 2016 a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e ter no mínimo 50% das crianças até 3 anos matriculados em creches. O acesso a creche e a pré-escola no Brasil tem sido uma intensa e

renovada luta, pois o déficit prejudica sobremaneira as crianças na Primeira Infância.

O Censo Escolar 2018 registrou 3,6 milhões de matrículas em creches sendo necessário elevar as matrículas para 5,5 milhões para cumprir a meta de 50% de crianças com idades até 3 anos na creche (INEP, 2019). O acesso à pré-escola está próximo da universalização, de acordo com a PNAD Contínua 2017. Na faixa etária de 4 e 5, o atendimento escolar já alcançou 91,7%. Portanto, as metas previstas para 2016 não foram cumpridas e tem sido prorrogadas²⁸.

De acordo com o PNPI (2010), a baixa oferta de creches públicas se torna mais grave pelo fato de afetar predominantemente as crianças de mães trabalhadoras, das famílias de renda mais baixa. Mesmo com esforços para enfrentar as condições desiguais que violam os direitos das crianças à educação no Brasil, as desigualdades entre as crianças de diferentes idades e classes sociais ainda não foram superadas, segundo estudos das políticas do Banco Mundial (Penn, 2002; Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva, 2002; Rosemberg e Mariano, 2010). Esforços presentes nas agendas das políticas neoliberais à “infância pobre”.

A PNAD Contínua 2018 revelou que a Educação das crianças de 0 a 3 anos que pertencem aos 20% com renda domiciliar per capita mais baixa do país, 33,9% estão fora da creche. Isto porque não existe vaga ou creche perto delas. Já entre os 20% com renda mais alta esse problema atinge 6,9% das crianças. As famílias não são obrigadas a matricular as crianças na creche por lei, mas são reconhecidos os ganhos para o desenvolvimento das crianças.

Cabe perguntar: Seria legítimo somente às famílias de renda mais alta ter a possibilidade de optar ou não pela creche, enquanto as famílias de renda mais baixa ficam impelidas à falta de alternativa?

A Constituição Federal de 1988, marco democrático e consagrador dos direitos sociais no Brasil reconhece, segundo Rosemberg (2006), o direito à educação às crianças pequenas em creches e pré-escolas, desempenhando a dupla função de educar e cuidar. Porém, na prática, não há constrangimentos na falta de oferta, pois o governo brasileiro não é obrigado a oferecer creche para todas as crianças. Ora, afinal, estaríamos mesmo tratando da educação como um direito das crianças sujeitos de direitos?

²⁸ Informações disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/> - consultado em 21 de abril de 2018 e <portal.inep.gov.br> – consultado em 02 de março de 2019.

2.2

Os direitos das crianças são Direitos Humanos

Reconhecemos que o tema direitos humanos é denso e complexo. Requer análises aprofundadas através de suas múltiplas dimensões sobre as quais não temos a pretensão de responder nessa breve abordagem. Traremos breves notas ao reconhecimento dos direitos das crianças como direitos humanos.

De acordo com a Secretaria de Direitos Humanos (2010) a formulação de Direitos Humanos trata-se de uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. Diferentes períodos e contextos históricos e geográficos conformam novas conotações a noção de Direitos Humanos. Seus desdobramentos práticos são marcados por lutas travadas em diferentes sociedades ao longo da história.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (DUDH) em 1948 marcou um novo tempo e uma nova noção de direitos humanos no período de pós 2ª GM (1939-1945). Previamente foram criadas a ONU e o Unicef em 1946. Demarcava-se que as crianças tinham seus direitos reconhecidos como direitos humanos. Protegia-se a infância e a maternidade na DUDH.

Santos e Chauí (2013) criticam a origem do que fora convencionado como direitos humanos, vinculando sua autoria a grupos historicamente opressores (de raízes eurocêntrica, cristã, colonialista, racista, individualista e liberalista). Estamos de acordo, mas não podemos negar sua importância e referência na história contemporânea. Outros atores como Paiva (2012), Koerner (2003), Freitas, Morin e Nicolescu (1994) e Douzinas (2013) reforçam estas tensões e revelam novas perspectivas aos direitos humanos.

A partir da DUDH os direitos passam a ter, segundo a SDH (2010), caráter universal (para todos os seres humanos) e proposição de indivisibilidade e interdependência (os direitos civis e políticos são condição para a observância dos direitos sociais, econômicos, culturais, ambientais e vice-versa).

Este caráter universal torna a condição de pessoa “requisito único para a titularidade de direitos” (SDH, 2010, p. 13). Desta forma, tal qual os adultos, as crianças passam a ser reconhecidas como detentoras de direitos.

Nas recentes comemorações dos 70 anos da promulgação da DUDH a ONU enfatizou sua importância, apontou a gravidade das violações pelo mundo e

convidou a população mundial a defender os direitos humanos para todos e em todos os lugares (ONU Brasil, 2018). Registramos que ao longo desses anos avanços e retrocessos vêm marcando a trajetória das Assembleias Gerais da ONU e de suas convenções. Novos tratados buscam possibilitar uma permanente atualização das pautas e ênfase na proteção de grupos minoritários.

Nesse cenário o reconhecimento dos direitos humanos das crianças torna-se um processo ainda inacabado e mediado por estas tensões. Ainda que a universalidade tenha favorecido o imediato reconhecimento das crianças como seres humanos, é preciso pensar na sua diversidade conforme vimos refletindo no início desse capítulo. Também devemos pensar nos constrangimentos para garantir as mesmas oportunidades para todos se há um modelo, um padrão de infância que é contraditório à diversidade.

Uma possível solução para lidar com tais questões aponta às reflexões de Arendt (1989) afirmando a necessidade de igualdade política. Além da igualdade natural entre todos os seres humanos, para Arendt (1989) deve-se reconhecer a igualdade política. A igualdade somente pode existir na esfera pública. Trata-se da igual distribuição de direitos considerando a pluralidade da humanidade e o respeito às diferenças e às singularidades. Portanto, o reconhecimento do “direito a ter direitos” (Arendt, 1989) torna possível a igualdade na diversidade. A perspectiva é que as crianças sejam cidadãs de direito, visto que, de acordo com Fleury e Ouverney (2008) a participação plena dos indivíduos na sociedade política somente se realiza a partir de sua inserção como cidadãos.

No século XXI a sociedade globalizada, afirma uma nova trajetória dos direitos humanos. Os recentes adventos tecnológicos globais trouxeram progresso aos novos tempos, mas também cenários de concentração de renda, aprofundamento das desigualdades e das situações de discriminações e preconceitos. Questões que interferem no acesso aos direitos e na vida das crianças (Brasil, 1992).

Dentre os esforços para enfrentar os novos tempos, a Carta da Terra (Brasil, 1992) é uma declaração de princípios éticos fundamentais deste tempo. Busca a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica. Quer inspirar os povos a novas formas de interdependência global, responsabilidade compartilhada, pensando na humanidade e nas futuras gerações.

No entanto, a relação entre os países tende a ser cada vez mais abismal dificultando que os direitos humanos sejam factíveis. A renda da população mundial se concentra, segundo destacado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos brasileiro, em “(...) apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz.” (PNEDH, 2007, p. 21)²⁹.

Neste sentido, Santos e Chauí (2013) asseveram que a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, mas objeto de um discurso de direitos humanos. Discurso que adensa os desafios para que as crianças vivendo em cenários de favela, no Brasil e ao redor do mundo, sejam reconhecidas como sujeitos de direitos humanos.

Uma convenção para crianças como ‘sujeitos de direitos’

Em 20 de novembro de 1989, na Assembleia Geral das Nações Unidas, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC) foi pactuada em um consenso sobre a natureza e a extensão dos direitos das crianças. Considerada como instrumento internacional de maior importância (Rizzini, 2011; Rizzini, Barker e Cassiniga, 1999; Arantes, 2012).

Observa-se, porém, que sua aprovação realizou-se, de acordo com Arantes (2012), a partir de muitos debates e divergências entre os Estados-Membros que apresentaram reservas e declarações interpretativas para compatibilizar artigos as suas culturas, religiões e legislações nacionais.

Antes de 1989, a Declaração de Genebra de 1924, a DUDH 1948 e a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 (Rosemberg; Mariano, 2010) já favoreciam os debates sobre os direitos infantis. Entre 1966 e 1985 os direitos das crianças foram reconhecidos para diferentes campos através de diversos instrumentos.³⁰ Mas o impacto internacional não fora alcançado antes da CDC.

²⁹ No PNEDH indica-se em nota nesse trecho o relatório: ONU, The Inequality Predicament. Reporto n the World Social Situation, 2005.

³⁰1966 - Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; 1973 - A Organização Internacional do Trabalho adota a Convenção n.º 138; 1979 - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e 1985 - Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça de menores - Regras de Beijing (Lemos, 2007).

Assim, a CDC é um marco inédito dos direitos infantis, adotada por 195 países, segundo o Unicef. Lemos (2007) registra que a CDC possui caráter coercitivo obrigando que os países signatários adotem medidas que tornem suas leis adaptadas aos seus preceitos. Estabelece os direitos das crianças como direitos humanos para as pessoas de até 18 anos de idade. Reconhece direitos específicos que cada criança deve ter. Legitima que todos e todas têm os mesmos direitos conectados e igualmente importantes (Lemos, 2017).

A CDC consagra a doutrina da Proteção Integral e de prioridade absoluta aos direitos infantis assim como o respeito aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais da criança. Para Lemos (2007), os direitos das crianças como direitos humanos passam a ser amplamente reconhecidos. Assegura-se o status da criança como sujeito e forja-se um amplo debate em torno dos direitos humanos infantis.

A Convenção Internacional estabelece os direitos das crianças em 54 artigos e está organizada em 04 eixos norteadores:

Quadro 1 - Eixos norteadores da CDC

- | |
|--|
| <p>-Proteção (por exemplo, proteção contra a violência, a exploração e a exposição à substâncias nocivas a sua saúde)</p> <p>-Participação (por exemplo, ser ouvido e levado a sério e se filiar a organizações)</p> <p>-Provisão (por exemplo, educação, cuidados de saúde e um padrão de vida adequado)</p> <p>-Proteção específica e Provisões quando são parte de uma população vulnerável, como meninas e meninos indígenas ou com deficiência)</p> |
|--|

Elaboração da autora desta dissertação com base na literatura em informações do Unicef. Fonte: www.unicef.org/brazil/pt/CDC_CEA.pdf. Acessado em 11 de novembro de 2018.

Possui também quatro princípios gerais: a **não discriminação** (artigo 2º); o **melhor interesse da criança** (artigo 3º); o **direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento** (artigo 6º); o **direito de ser ouvida e levada a sério** (artigo 12º)

Os eixos norteadores e os princípios gerais da CDC serão evocados no Capítulo 3 quando apresentarmos as análises de nossa pesquisa de campo aproximando e distanciando os saberes das crianças em relação a seus direitos.

Vale ao nosso debate a tensão reconhecida por Arantes (2012) na CDC entre proteção e autonomia. A autora indica que é necessário pensar sobre o desafio de “entender o caráter não apenas jurídico, mas ético, político e social dos direitos da criança e do adolescente” (Arantes, 2012, p.50).

Destacamos ainda que o Artigo 12 em sintonia com esta proposta de estudo, preconiza que as opiniões das crianças devem ser ouvidas em todas as questões que

as afetam diretamente, considerando sua idade e maturidade. Porém, há dificuldades na implementação desse artigo e na prática desse direito. Segundo Arantes (2012), a ONU analisou este artigo em relação aos demais e suas lacunas. Seguem as anotações de Arantes (2012) que destacamos a respeito desta análise:

- Consideração sobre o Art. 12 da CDC ser uma provisão singular dentre os tratados de Direitos Humanos na medida em que dispõe tanto sobre o *status* social como legal da criança que, se, por um lado, carece de total autonomia como os adultos, por outro lado é sujeito de direitos.
- Esclarecimento de que não se deve presumir que as crianças não tenham capacidade de expressar seus pontos de vista, limitando-lhes as oportunidades de participação. Mesmo a criança de tenra idade pode formar seus pontos de vista, ainda que não verbalmente.
- Reconhecimento e respeito às formas não-verbais de comunicação, incluindo brincadeiras, linguagem corporal, expressão facial, desenhos e pinturas, nas quais as crianças muito pequenas demonstram compreensão, escolhas e preferências.
- Afirmação de que é não e necessário que a criança tenha uma compreensão de todos os aspectos da matéria que a afeta, bastando ter suficiente compreensão para formar, de maneira apropriada, seus pontos de vista.
- Os Estados Parte estão obrigados a desenvolver esforços para permitir que crianças com deficiência e pertencentes as minorias possam expressar seus pontos de vista.

Butler e Rizzini (2012) afirmam que o Brasil assumiu a responsabilidade internacional por “fornecer as condições necessárias para a criança e o adolescente exercerem o direito de serem ouvidos e de participarem dos processos e das decisões que afetam suas vidas” (Butler e Rizzini, 2012, p. 127). Porém, analisamos que tem havido poucos avanços a este respeito no país.

Por fim, posteriormente à CDC, as Nações Unidas vêm criando “Protocolos Facultativos”, como se pode ver no quadro 2. Direitos adicionais a este tratado são listados, e destacamos dois que avaliamos tocar diretamente na criança na Primeira Infância. A saber: (1) as *Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras (Regras de*

Bangkok), de 2010, que prevê proteção às gestantes, lactantes e filhos dependentes. (2) o *Protocolo facultativo relativo a comunicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*, de 2011, que protege expressamente o direito de meninas e meninos a buscar reparação para as violações de seus direitos no exercício da valorização de sua participação e escuta quanto aos assuntos que lhes dizem respeito.

Quadro 2 - Protocolos facultativos posteriores à CDC

1990: Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança Declaração Mundial sobre educação para todos
1999: Proibição e Ação Imediata para a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil.
2000: Protocolos Facultativos sobre o envolvimento de crianças em conflitos armados e sobre venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil.
2001: Declaração de Durban: Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata
2002: Sessão Especial sobre a Criança
2007: pacto Um mundo para as crianças, a Convenção e seus Protocolos Facultativos.
2010: Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras (Regras de Bangkok)
2011: Protocolo facultativo relativo a comunicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança

Elaboração da autora desta dissertação através de levantamento realizado para este estudo. Fonte: www.unicef.org. Acessado em 11 de novembro de 2018.

Uma vez que o Brasil assina estes protocolos espera-se que haja esforços políticos para que os textos sejam ratificados internamente e sejam amplamente divulgados para a sociedade de modo a alcançar as crianças.

2.3

As normativas nacionais relacionadas aos direitos das crianças: Brasil das leis

As leis acendem uma luz importante, mas não todas. O importante, é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho.

Cury (2000, p.12)

De acordo com Lemos (2007) o Brasil se comprometeu em reverberar a CDC (1989) em seu direito interno pactuando responsabilidades quanto às condições necessárias para o exercício dos direitos das crianças. Porém, vale ressaltar que no plano normativo, em âmbito internacional e nacional, a existência das leis é um fator essencial, mas ao mesmo tempo não garante o pleno exercício

dos direitos no cotidiano de todas as crianças. No caso brasileiro muitas leis vem sendo adotadas em relação à infância em diferentes contextos históricos.

Para não nos desviarmos de nosso foco será impossível visitar essa história em seus detalhes. Mas é imprescindível salientar o caráter opressor que vem historicamente oprimindo a infância brasileira, buscando em Freire (1992) bases filosóficas para esta reflexão.³¹ Na prática, torna-se árduo o caminho para o reconhecimento dos direitos das crianças como direitos humanos no Brasil. Nas palavras de Del Priori (2012) um processo que provoca distorções históricas até hoje presentes.

Essa dificuldade quanto aos direitos humanos das crianças tem história. Para citar algumas passagens pensemos no menosprezo generalizado à infância de diferentes grupos étnicos (indígenas, negras, brancas) na formação inicial do país (Lemos, 2007). Na Lei do Ventre Livre³² que livraria crianças da escravidão sem oferecer condição para sua sobrevivência (Del Priori, 2002).

Pensemos ainda na presença das crianças nos quilombos³³, ignorados pela história oficial. Também na ausência de política de Estado a partir da Abolição da escravatura (1888) e início da República (1889) que acentuaram as condições de miserabilidade de muitas crianças (Del Priori, 2012). Estas eram crianças reconhecidas como um “magno problema”, nas palavras de Rizzini (2000), tornadas preocupação para a elite intelectual, política e filantrópica do país segundo a autora.

³¹Na perspectiva de Paulo Freire os oprimidos “hospedam” o opressor em si e têm sua humanidade roubada. Os opressores exploram e violentam em razão de seu poder e isso também os torna desumanizados. Quando os oprimidos, nessa contradição, passam a lutar por sua humanidade, sem se tornarem idealisticamente opressores, restauram a humanidade em ambos (Freire, 1992).

³² A Lei No 2040 de 28 de setembro 1871 (Lei Rio Branco ou Lei do Ventre Livre) declarava liberdade às crianças nascidas de mulheres escravas (negras) a partir daquela data (Rizzini, 2000). Mas estas se mantinham trabalhando nos engenhos despossuídas de condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação (Del Priore, 2012). Deveriam permanecer em poder do senhor de sua mãe até os 8 anos. A partir dessa idade os senhores poderiam entregar a criança ao Estado, recebendo uma indenização, ou utilizar seus serviços até 21 anos, segundo Del Priore (2012).

³³Uma origem para a palavra quilombola viria do Tupi “canhambora” que significa “aquele que costuma fugir”. Em línguas de origem africana “kilombo” tinha significado original de lugar de pouso de populações nômades. No Brasil foi um importante espaço de resistência do povo negro e são hoje reconhecidas como comunidades tradicionais. Nos quilombos a população se organizava cuidando da terra, plantando e criando animais e a comida era compartilhada. Fonte: <http://www.canalkids.com.br/cultura/historia/quilombos.htm>.

Na perspectiva da criança pequena, a Roda dos Expostos³⁴ foi uma das formas mais cruéis de maus tratos e infanticídio no Brasil (Arantes, 2010), trazida pelos portugueses no período colonial e que perdurou até os anos 1960.

Devemos pensar ainda nos Códigos de Menores de 1927 e de 1979 que se voltavam à proteção e assistência ao “menor”, segundo Rizzini (2000), tratando da criança advinda das famílias pobres, criminalizada e discriminada. Lei que não se voltava aos filhos da elite brasileira.³⁵

O sentimento de infância surgido séculos atrás nas camadas nobres foi construído de modo diferenciado para as crianças *pobres e desvalidas* do Brasil. As condições históricas da infância brasileira, as ideologias que marcaram esses tempos, não estão desconectadas das crianças que vivem hoje em contextos de favela do Brasil. Sem alterar as posições de dominação que estruturam a desigual sociedade brasileira, nossa história vem forjando práticas injustas com as crianças por um longo período.

Nas primeiras décadas do século XX no Brasil faziam parte da estratégia de educar o povo e sanear a sociedade um conjunto de ideias para moralizar a pobreza e manter a ordem pública nas mãos das elites (Rizzini, 2000). O que na nossa avaliação conecta e religa a história da infância no Brasil à história de produção dos cenários de favela (dos quilombos e cortiços cariocas) onde muitas crianças estiveram (e estão). Assunto que veremos no próximo capítulo.

Diante desse cenário as inúmeras violações e injustiças contra a infância brasileira passaram a ser bandeira de lutas sociais e políticas no Brasil. Por essa razão, enquanto a CDC estava sendo discutida pelas Nações Unidas em 1989, o Brasil já resolvia, de acordo com Rizzini (2011), reconhecer na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no art. 227 um texto emblemático que fixava o paradigma da Proteção Integral e a criança como sujeito de direitos, como cidadã. A criança (todas as crianças) como prioridade absoluta.

³⁴ A Roda dos Expostos era uma prática em Portugal e foi a primeira iniciativa assistencial em relação ao recém-nascido no Brasil. As crianças pobres, órfãs ou nascidas de relações de infidelidade eram “entregues” nas rodas conforme descreve Arantes (2010).

³⁵ O paradigma do “menor” foi um modelo de fundamentação internacional (Europa e América do Norte) o paradigma do ‘menor’. Este se encontrava em situação irregular e sob a Tutela do Estado. No final do século XIX a América Latina foi laboratório para “as estratégias de contenção da criminalidade infantil” (Rizzini, 2000, p. 40).

Para Rizzini (2000) aquele foi um tempo de conquista da democracia após duros anos de ditadura militar. Foi nesse cenário que o Brasil resolveu, em suas normativas, conceber a infância direitos humanos.

Inauguram-se novos tempos e expectativas de direitos para as crianças brasileiras com a posterior retificação da CDC. Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) coroa uma nova etapa da legislação brasileira acerca desses direitos a partir do paradigma da Proteção Integral. Todas as crianças, sem discriminações, tendo em vista as pessoas até 18 anos (salvo casos especificados em lei até 21 anos) foram contempladas. Criou-se um Sistema de Garantia de Direitos (SGD) organizando serviços e instituições para promoção, controle e defesa de direitos.

O ECA é um modelo de lei que inspirou outros países e que marcou uma mudança de paradigma no país. Após 112 anos da Lei do Ventre Livre e 100 anos depois da abolição da escravatura, pela primeira vez, a lei reconheceria em plenitude a igualdade humana e as políticas públicas no Brasil assumiriam esse novo paradigma para as crianças.

O ECA possui duas partes (Geral e Especial). Em nosso estudo dialogaremos no Capítulo 3, com especificidades da parte geral, em especial com o Capítulo II do ECA que preconiza o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (Artigos 15 ao 18). O direito de estar nos logradouros públicos, de ter opinião e se expressar, de brincar, praticar esportes e divertir-se, estar a salvo de tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor se destacam em nossas análises a partir das falas das crianças, sujeitos dessa pesquisa.

É preciso reconhecer a ampla importância do ECA e as particularidades que tornam viável pensar no brincar, praticar esportes, divertir-se, como direitos humanos do ser criança, importantes para seu desenvolvimento saudável desde a Primeira Infância. Viver e crescer sem sofrer violência resguarda suas vidas, seja nas relações com adultos, entre pares ou relacionando-se com ambientes seguros. Proporciona que aprendam formas “não-violentas” de se relacionar tocando de maneira sensível no desenvolvimento humano e na perspectiva de formação de novos sujeitos adultos.

Em nossas reflexões a responsabilidade dos adultos diante dos direitos infantis é uma importante dimensão sobre a qual, segundo o ECA, cumpre ao Estado, à sociedade e à família.

Quanto a incidência política das vozes das crianças destacamos os conselhos de direitos (a partir do ECA) como espaços privilegiados de participação, embora ainda seja um desafio a presença efetiva das crianças. Menos ainda aquelas na Primeira Infância. O CONANDA vem buscando possibilidades de escutar e contar com a participação das crianças³⁶. O que não é tarefa comum em outros conselhos de direitos tampouco facilitada Brasil afora. No caso das crianças na Primeira Infância estas não costumam “estar no foco nas ações, pensamentos e estratégias de macro Políticas Públicas de maneira geral. A criança pequena seria o “sujeito oculto” da gramática. Está sempre presente, apesar de nunca posto” (RNPI, 2014, p. 10).

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Marco Legal da Primeira Infância (MLPI): novos desafios

Tendo em vista a ambiência legal em relação à infância brasileira reconhecida como sujeito de direitos, nos aproximamos dos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com muitos desafios, mas também grandes avanços conquistados. Nesse estudo, nos propomos a pesquisar com crianças na Primeira Infância, que já estariam reconhecidas no ECA, porém pouco houve o que se comemorar em relação a sua priorização nesses anos. O Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), aprovado em 2016 chamou atenção para esta questão. Mas, afinal, a que serviria o MLPI se o ECA já contempla todas as crianças?

Para refletir sobre esta pergunta, apontamos 5 questões que servem ao debate. Assim, não pretendemos esmiuçar a legislação, mas ponderar alguns de seus aspectos.

A primeira questão é sobre o **entendimento do MLPI como um compromisso renovado** do Governo Brasileiro com as crianças e sua priorização. As crianças desde os anos iniciais já possuem afiançados seus direitos no ECA e com reconhecida atualidade. Didonet (2015) expressa a este respeito que o ECA em

³⁶ Os Conselhos de direitos das Crianças e Adolescentes vêm gradativamente acolhendo a participação e escuta nos anos recentes, porém ainda temos muito para avançar. A Resolução 191 (CONANDA, 2017) dispõe sobre a participação permanente de Adolescentes, em caráter consultivo, no âmbito nacional e assim mobiliza estados e municípios. Porém, ainda caminhamos tanto no que diz respeito à forma de participação de adolescentes quanto à inclusão das crianças pequenas que não estão contempladas.

(...) seu cerne é feito de concepções, princípios e diretrizes estruturantes. Ele não quer “embelezar a superfície”, mas criar outro conceito e outra forma de integração da criança e do adolescente na sociedade, baseada no reconhecimento deles como pessoas, sujeitos de direito, cidadãos em processo de formação e já capazes de participar (Didonet, 2015).

O autor, por outro lado, afirma que parte das crianças “fica na sombra, no anonimato, na berlinda dos orçamentos públicos e das políticas sociais” (Didonet, 2015, p.1). Dentre elas, as crianças de zero a seis anos. Neste sentido, têm-se afirmado a emergência de se repensar sobre a priorização das crianças na Primeira Infância e sua relação com o ECA.

No ECA há seis pontos destacados por Didonet (2015) que marcam formas de agir relevantes à criança pequena. A saber: (1) o paradigma da Proteção Integral; (2) a perspectiva da criança como sujeitos sociais de direitos como toda pessoa humana; (3) a definição do contorno dentro do qual se aplica o princípio da prioridade absoluta; (4) a determinação de formular políticas sociais públicas para promover a proteção integral; (5) a instituição de um sistema de garantia de direitos; e (6) a atenção à individualidade e ao respeito à diversidade.

Porém, a priorização da criança de zero a seis anos tem sido um desafio nas políticas públicas brasileiras.

Sendo assim, nosso segundo ponto é sinalizar que o **MLPI não substitui o ECA**, pois sua matéria é claramente direcionada às políticas públicas para as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos no Brasil. Tem como norte as recomendações do PNPI. Estabelece princípios e diretrizes para a implementação de políticas públicas voltadas a estes sujeitos de direitos, em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

Esta normativa altera algumas lei para favorecer a priorização das crianças na faixa etária de sua razão. Altera as leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008 (Lei da Licença Maternidade), e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012(Assegura validade nacional da Declaração de Nascido Vivo - DNV). Busca assim produzir estratégias que respondam às demandas das crianças pequenas nessas matérias.

A terceira questão é que o **MLPI reforça os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana** e faz uma detalhada descrição sobre a proteção integral, oportunidades e facilidades para facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. O artigo 18 do MLPI altera o artigo 3º do ECA com enunciados que se aplicam a todas as crianças sem discriminações de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Nossa quarta observação é sobre a **implicação do Poder Público explicitada** no Artigo 3º do MLPI que versa sobre o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a Primeira Infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando garantir seu desenvolvimento integral. A gestação e o nascimento passam a ser protegidos com maior ênfase buscando ampliar o acesso das mulheres aos programas e às políticas de saúde. Inclui as gestantes e mulheres mães de crianças pequenas em situação de encarceramento em proteção de direitos. Este último item foi abordado como novo Protocolo à CDC em 2010 (Regras de Bangkok) conforme analisamos.

Sobre a **participação da criança e sua indissociável escuta**, é nosso quinto ponto. O direito expresso em relação a escuta nas ações que lhes digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento apontam para novas abordagens. A nova lei prevê que a participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito deve ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil.

Concluimos que este aporte normativo é claramente enfático em áreas e políticas públicas nevrálgicas. A RNPI tem a legislação como base para reforçar a perspectiva intersetorial no âmbito da incidência política do tema. Uma correlação de forças constante haja vista o MLPI ter sido promulgado num cenário político de muitas contradições, situações de corrupção, impeachment presidencial, controvérsias de novos governos. Foi aprovado num cenário político pouco favorável.

Ainda assim, o MLPI configurou-se como uma conquista, pois as peculiaridades das crianças de zero a seis anos vinham sendo pouco discutidas e não priorizadas nas políticas e orçamentos públicos. No mais, como qualquer outra legislação, o MLPI precisa ser incorporado nas práticas. Algo desafiador do ponto de vista político-econômico considerando as retrações orçamentárias para o gasto público. Assim, o MLPI já nasceu sendo pressionado pelas mudanças e retrações de direitos justamente nas leis que veio ajustar à priorização das crianças de zero a 6 anos. Quadro diante do qual esperamos não tornar-se letra morta.

Em tempos de retração de direitos e efeitos de crises financeiras os direitos sociais das crianças são os mais prejudicados. Em 2017 a RNPI divulgou um *Manifesto sobre a proteção às crianças em tempo de crise*³⁷ com uma proposta de agenda comum, com 13 pontos de ação. Apontaram, no debate atual para a preocupação que as crianças na Primeira Infância sejam priorizadas nas agendas públicas que estão recebendo atenção (caso dos ODS) e que as reduções de gastos públicos sejam revistas em defesa de seus direitos.

No Brasil, ao mesmo tempo em que se reconhece legalmente todas as crianças como cidadãs, se agravam as violações de seus direitos ao ofertar condições desiguais de acesso a todas as áreas da vida. No caso das crianças na Primeira Infância vivendo em contextos de favela a igualdade política de direitos, o “direito a ter direitos”, estão desafiados por um cenário de controvérsias. Sendo assim, escutar as crianças para priorizar seus direitos nos aproxima de suas condições de vida mais reais e torna possível sua priorização e visibilidade.

³⁷1. Construção de um Pacto Federativo pela Criança; 2. Revisão da Emenda Constitucional 95 (“*Teto dos gastos*” – grifo meu); 3. Inserção efetiva das crianças nas ações nacionais dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS; 4. Implementação do Plano Nacional pela Primeira Infância – PNPI e apoio à elaboração e implementação dos Planos Estaduais e Municipais pela Primeira Infância (PEPI e PMPI); 5. Defesa do Sistema Único de Saúde (SUS); 6. Implementação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024; 7. Reforço e ampliação das ações da Política Nacional de Assistência Social; 8. Reforço institucional e orçamentário à Secretaria Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA); 9. Transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB em mecanismo permanente; 10. Atenção ao direito à informação de interesse público; 11. Busca ativa das crianças ainda excluídas dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social; 12. Organização de espaços coletivos de lazer e de brincar para as crianças; 13. Promover a cultura da infância e para a infância.

3.

Ser igual mesmo sendo diferente: crianças na Primeira Infância em contextos de favela

Quando se trata de direitos humanos, estabelece-se uma relação entre esses sujeitos de direitos e os responsáveis por assegurá-los – a família, o Estado e a sociedade. Apesar de a legislação brasileira ser uma das mais avançadas no mundo em relação à proteção das crianças (Constituição Federal e Estatuto da Criança e do adolescente, bem como os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário), as leis que expressam essa proteção não estão presentes no cotidiano de uma parcela significativa da população infanto-adolescente. (PNPI, 2010, p. 89)

O reconhecimento do “direito a ter direitos” (Arendt, 1989) é imprescindível, nesse ponto de nossa reflexão. Aos sujeitos de direitos crianças na Primeira Infância residentes em contextos de favela (e suas particularidades) são atribuídos direitos humanos. São crianças cidadãs em sua diversidade, pois são sujeitos políticos (Arendt, 1989).

No pensamento de Hannah Arendt, a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado, segundo Lafer (1997). É um construído da convivência coletiva e requer o acesso a um espaço público comum, em suas palavras. Esse acesso é “*o direito de pertencer a uma comunidade política que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.*” (Lafer, 1997, p.58, [grifo do autor]).

Logo, não há o que caracterizar sobre elas, traçar um perfil ou algo parecido. A não ser dizer que são crianças que compartilham da vida social, que interagem com os adultos e são capazes de se expressar e criar. São as “cem” do poema de Loris Mallaguzi que abriu nosso mergulho nesse estudo.

As teorias baseadas no conceito de “privação cultural”³⁸ estudadas por Nicolaci-da-Costa (1987), se desdobravam em características imputadas aos

³⁸ Nicolaci-da-Costa (1987) analisa o conceito de “privação cultural” e aponta seu frágil apoio teórico, nas palavras da autora, na teoria neurofisiológica de Donald Olding Hebb (D. Hebb). A

“culturalmente privados” que por muito tempo serviram de base para analisar moradores de contextos de favela.³⁹ Cremos ser um risco, infelizmente, dizer que as profundas ideias discriminatórias desse tipo de teoria tenham sido superadas. Afinal há pensamentos conservadores e desumanos aflorados em nossos tempos.

Gostaríamos de dizer de sua superação, mas não podemos afirmá-la. Há quem explique ainda a criança que mora em contextos de favela como “coitadinha”, “carente”, “pobrezinha” tendo o peso de estigmas nessas palavras. Assim como a palavra “favelada” é por vezes utilizada como termo pejorativo.

Recorremos aos estudos de Nicolaci-da-Costa (1987), mencionando a teoria da “privação cultural”, para sinalizar que daquele modo haveria uma descrição pronta da criança que mora em contextos de favela. De acordo com tal perspectiva, mais do que a criança economicamente pobre, seria esta pobre de cultura e de inteligência, cercada por adultos que nada poderiam lhe ensinar. Privações na vida dos adultos interferindo na vida das crianças como descreve a autora.

Nicolaci-da-Costa (1987) analisa a teoria da “privação cultural” classificando características e as relacionando entre crianças desde bebês aos adultos: “privação de emprego; privação habitacional; privação de bom nível educacional dos adultos; privação de bens materiais; privação de estímulos; privação de segurança afetiva; privação de prestígio social”. (Nicolaci-da-Costa, 1987, p.22 e 23). No entanto, essas privações que seriam intelectuais naquela teoria, nos são claramente imposições de uma estrutura social desigual e violenta, conforme vimos refletindo no capítulo anterior. Relacionam-se à conjuntura social e às desigualdades. Tanto é que Nicolaci-da-Costa (1987) afirma: “É, no entanto, útil deixar desde já assinalado que as três primeiras “privações” – de empregos,

partir de estudos em animais, D. Hebb chegou à conclusão de que as primeiras experiências são centrais para o desenvolvimento do organismo, em 1949. Mais tarde esta visão seria retomada e estendida ao desenvolvimento de seres humanos, divulgada com o rótulo de “privação cultural” no início da década de 1960 nos Estados Unidos da América (EUA). Esteve em voga em muitos círculos acadêmicos desvinculando a pobreza da inferioridade genética, mas passando a vinculá-la a “ausência de cultura”, supondo um tipo de sujeito, visto como um conceito revolucionário. A autora expressa que no Brasil um documento do Ministério da Educação de 1975, o *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar* se referenciava à “privação cultural”. Esta teoria passou a influenciar estudos voltados ao desenvolvimento infantil e capacidades de aprendizagens.

³⁹ Dias (2013) realizou pesquisa sobre sentidos e significados da favela para crianças não moradoras estudantes de uma escola particular; Pérez e Jardim (2015) realizaram pesquisa com crianças na favela Babilônia e discutiram sobre teorias que na década dos anos 1970 avaliavam as crianças moradoras de favelas e periferias de acordo com um campo de valores das classes dominantes. Teorias que afirmavam que as crianças das camadas cresciam numa família e numa cultura que impediam seu desenvolvimento.

habitações e bom nível educacional – constituem, paradoxalmente, as principais reivindicações do movimento negro.” (Nicolaci-da-Costa, 1987, p. 23).

Reconhecemos que em nosso estudo tratamos de uma experiência de ser criança sujeito de direitos num cenário que tem particularidades e desafios. Tratam-se de contextos em que as crianças demandam igualdade de direitos vivendo em condições desiguais de acesso a eles. Por isso, compomos no título desse capítulo *Ser igual mesmo sendo diferente*⁴⁰ pensando nas crianças em sua diversidade e direitos. Pensando também nos contextos de favela em sua diversidade.

Aqui desejamos tornar visível que as diferenças que marcam as vidas das crianças que moram em cenários de favela são pouco respeitadas como diversidade por se tornarem desigualdades na sociedade brasileira. Situação que tende a provocar violações de seus direitos. Porém, são experiências também marcadas por lutas, resistências históricas e reivindicações em sua defesa, sobre o que há reduzida visibilidade. A partir desse capítulo abrimos o caminho para que a criança que mora na favela fale por si.

3.1

Mar de gente: breves notas sobre contextos de favela

Falar de favela é falar da história do Brasil desde a virada do século passado, nas palavras de Zaluar e Alvito (2006). Mesmo o nome “favela” sendo atribuído à origem das favelas no Rio de Janeiro, é preciso reconhecer que características similares em outros contextos são encontradas em diversas localidades. No Rio de Janeiro, em outras localidades brasileiras, em países da América Latina e em outros continentes, há cenários de favela e contextos similares que assumem variadas denominações⁴¹. Por isso vimos utilizando o termo “contextos de favela” para responder a essa pluralidade.

⁴⁰ A rede internacional Quartiers du Monde (QDM) -Bairros do Mundo (BDM) realiza pesquisa-ação em bairros populares e favelas com jovens e mulheres (Mulheres do Mundo) há mais de 10 anos em países da Europa, África e América Latina. Fiz parte da equipe de pesquisa do Rio de Janeiro entre os anos de 2004 a 2009. *Ser igual mesmo sendo diferente* é o título do vídeo-pesquisa internacional produzido pela equipe brasileira no ano de 2005. A pergunta central da pesquisa, tema do vídeo, é “O que é ser jovem pra você no seu bairro?”. Com depoimentos de jovens dos continentes participantes da rede QDM, o vídeo foi exibido no Festival do Rio-Mostra Geração (Rio de Janeiro, 2006) e premiado por Honra ao Mérito no 3º Festival de Jovens Realizadores do Mercosul (Vitória, ES, 2007).

⁴¹ Villas miséria (Argentina), Chabolos (Espanha), Poblaciones callampa (Chile), Townships (África do sul), Bidonville (França), Guetos (EUA) entre outros.

De acordo com reportagem de circulação no Brasil, a ONU em 2016 revelou estimativa de mais de 900 milhões de pessoas vivendo em favelas ou assentamentos informais no mundo (O Globo, 2016). Portanto, podemos dizer que *um mar de gente* vive em favelas, periferias, bairros pobres ou populares, guetos, assentamentos humanos em muitos países.⁴² Nestas localidades as populações vivenciam em comum condições marcadas por diversas desigualdades e injustiças sociais, econômicas, políticas, de gênero, de geração, ambientais. O debate sobre o direito à cidade (Lefebvre, 1991) deve estar implicado nessas reflexões.

A questão da habitação é um dos elementos mais nítidos naquilo que caracteriza os cenários de favela e similares. É um dos problemas que atinge os centros urbanos com habitações precárias de qualidade e em quantidade insuficientes para garantir condições mínimas para as populações moradoras segundo pesquisas de organismos internacionais. Problemas que afetam a qualidade de vida das crianças desde a gestação.

A América Latina e Caribe são as regiões mais urbanizadas do mundo: em 2016 a ONU-Habitat (Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos) revelou que cerca de 111 milhões de pessoas viviam em favelas e similares nos países latino-americanos. Estima-se que até 2050, 90% da população da América Latina viverá em cidades (ONU-Habitat, 2012). Em estreita relação com os temas desigualdade e pobreza, que marcam sobremaneira (mas não unicamente) as condições de vida em favelas, a organização alertou ainda sobre o alto déficit habitacional. Segundo reportagem sobre o tema a organização afirmou que no curto ou médio prazo dificilmente esse déficit poderia ser sanado pelos países tendo em vista a universalização da habitação digna (Ortiz, 2012).

A ONU é taxativa em seus padrões e por isso diversos países ficam aquém das expectativas. Dentre os ODS há meta voltada para as cidades e assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes, sustentáveis e a preço acessível. Prevê serviços básicos e urbanização das favelas.

São geradas grandes expectativas à justiça e à equidade, criadas em descompasso com os mais diversos cenários que se configuram nos países. As metas internacionais ficam desalinhadas de políticas públicas (nas esferas social, econômica, ambiental) e sem a participação e voz daqueles diretamente

⁴² Fazemos uso da expressão *mar de gente* em itálico, pois se trata do título de uma canção do grupo “O Rappa” com letra de Lauro Farias, Marcelo Falcão, Marcelo Lobato e Xandão.

interessados nas possíveis soluções. Lembremos que o Brasil, país membro da ONU, é partícipe para o alcance dessas metas.

Favela

Situando nossa reflexão no Brasil optamos, nesse estudo, por utilizar o termo “favela”. Fazendo uso de concepções contemporâneas possibilitadas pelo lugar do tema favela nos estudos acadêmicos, escolhemos fortalecer esse termo. É comum – dependendo do lugar e de quem fala – utilizar o termo comunidade. Porém, seu uso relacionado ao aspecto de convívio e associação imediata com a violência e com a criminalização da pobreza, em especial reforçado pela mídia, nos parece distanciado de um entendimento mais ampliado.

Nesse sentido, o termo favela vem sendo fortalecido para qualificá-la como espaço de afirmação de uma identidade própria, de reconhecimento, de resistência e de denúncia de suas condições de vida. Portanto, entendemos o exercício de resistência como Freire (2002) a descreve: “tática na luta política”. (Freire, 2002, p 26). Distante do silenciamento e da falta de representatividade de suas questões.

Zaluar e Alvito (2006), no entanto, uma outra interpretação da favela na cidade do Rio de Janeiro:

registrada oficialmente como área de habitações irregulares construídas, sem arruamentos, sem plano urbano, sem esgotos, sem água, sem luz. Dessa precariedade urbana, resultado da pobreza de seus habitantes e do descaso do poder público, surgiram as imagens que fizeram a favela o lugar da carência, da falta, do vazio a ser preenchido pelos sentimentos humanitários, dos perigos a ser erradicado pelas estratégias políticas que fizeram do favelado bode expiatório dos problemas da cidade, o “outro”, distinto do morador civilizado da primeira metrópole que o Brasil teve (Zaluar e Alvito, 2006, p.7).

Em nosso estudo dialogamos com Silva et al (2009) que consideram fundamental caracterizar as favelas (considerando a sua pluralidade), como um território heterogêneo, constituinte das cidades. Concordamos em ir além do paradigma da ausência que historicamente tem sido a representação da favela (e dos favelados). Os autores a reconhecem e a descrevem a partir de elementos complexos. Tais quais:

-As edificações são autoconstruídas, sem padrões pré-definidos e de uso predominante para moradia;

-A ocupação é marcada por altas densidades habitacionais e demográfica com forte estigmatização sócio espacial.

-Os indicadores educacionais, econômicos e ambientais estão abaixo das médias em relação a outros locais da cidade e há vulnerabilidades nestes âmbitos;

-Há níveis elevados de subemprego e informalidade nas relações de trabalho;

-Há alta concentração de negros (pardos e pretos) e descendentes de indígenas (de acordo com a região brasileira);

-Há alta incidência de situações de violência, sobretudo, a letal;

-As relações de vizinhança são marcadas por intensa sociabilidade, com forte valorização dos espaços comuns como lugar de convivência.

Para os autores as favelas constituem moradas singulares no conjunto da cidade compondo o tecido urbano, embora não sigam os padrões hegemônicos que o Estado e o mercado definem. Estes modelos seriam pressupostos culturais para consagrar “o que é um ambiente saudável e agradável e adequado às funções que uma cidade deve exercer no âmbito do modelo civilizatório em curso” (Silva et al., 2009, p. 21).

Essas perspectivas apresentadas por Silva et al. (2009) favorecem a emergência das reivindicações e organização popular pela presença do Poder Público e a valorização da pluralidade das favelas.

Em nosso entendimento a favela surge como um espaço *inventado* pela população que nela habita, *reinventada* diariamente a fim de superar seus desafios de existência geográfica e cartográfica. Criando formas de sociabilidade legítimas e muito particulares dos contextos favelizados. A favela é um espaço histórico e de importância coletiva para os moradores e para a integração com as cidades. Não há como negar a favela na cidade.

No caso do Brasil, negar a favela é negar o país de acordo com os dados censitários do IBGE conforme já vimos. Da mesma forma negar a favela no Rio de Janeiro também é tarefa irreal. Na região sudeste do país estão 55% dos setores censitários (unidade territorial de controle da coleta respeitando a divisão político-administrativa) em AGSN. É também onde há maior percentual de domicílios em contextos de favela (33,3%). O Rio de Janeiro se destaca nesta região. (Cavallieri e Vial, 2012).

3.2

No Rio de Janeiro pulsam favelas

O Estado do Rio de Janeiro é líder nacional em população vivendo em favelas segundo o Instituto Pereira Passos (IPP): são 1,4 milhões de moradores (Cavallieri e Vial, 2012). Segundo dados do IBGE (2010) na cidade do Rio de Janeiro existiam naquela ocasião 763 favelas onde viveria 22% da população da cidade. As favelas cariocas são populosas e com predomínio de mais de mil domicílios. Muitas são conformadas como “complexos de favelas” e de proximidade com áreas “nobres” e centrais, o que cria forte contraste social (Cavallieri e Vial, 2012).⁴³ No ano de 2016 o IPP revelou um total de 1.018 favelas quantificadas no Rio de Janeiro (Carvalho, 2016).

A estimativa do Observatório da Infância é de 461.071 crianças de 0 a 6 anos vivendo na cidade do Rio de Janeiro. Segundo a Fundação Bernard Van Leer são 227 mil crianças entre 0 e 8 anos residindo em favelas (Yáñez, 2016).

As favelas da cidade, não raro, vivem sob intensa violência armada, com ação de comércio varejista do narcotráfico e atuação da Segurança Pública de enfrentamento bélico a este tipo de crime. O embate territorializado nas favelas não trata das causas, mas gera uma situação constante de conflito armado. A população moradora, em meio ao conflito, é “escudo humano” (Batista, 1980, p.168) com seus corpos. População de todas as idades diariamente afetada seja pelos impedimentos práticos de circulação, pela surpresa de um tiroteio, pela ausência de segurança mesmo estando na creche, na escola ou em casa onde não raro são alvejadas.

A Organização Não Governamental (ONG) Rio de Paz mantém atualizados dados sobre crianças assassinadas em tiroteios no Estado do Rio de Janeiro desde 2007. Em fevereiro de 2018 a ONG divulgou uma pesquisa revelando que 63% das crianças mortas por bala perdida no Rio de Janeiro moravam em favelas. Nos últimos 11 anos foram 44 crianças mortas baleadas no Estado e 16 delas tinham entre 0 e 6 anos. O levantamento também revelou que 85% dessas mortes aconteceram durante operações policiais. Em 30 de março de 2018 a ONG

⁴³ O IPP é um instituto ligado à Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro que utiliza diferentes metodologias para analisar os dados relativos às favelas cariocas. Embora faça uso dos dados dos Censos demográficos do IBGE sobre AGSN seus resultados revelam esforços para se aproximar mais das realidades locais de acordo com Cavallieri e Vial (2012).

organizou uma manifestação pública revelando que o número total desde 2007 chegou a 47 crianças assassinadas.⁴⁴

Portanto, no tocante à política de segurança pública, as intervenções militares do Estado em favelas desconsideram totalmente as crianças e pesa sobre seu cotidiano a vivência do conflito armado como severa violação de direito.

Quanto a história das favelas da cidade, passado tão presente, trata-se de uma importante abordagem. No entanto, consideramos que analisá-la, neste estudo, seria escapar demais de nosso foco. Por isso, na caracterização de nosso campo de pesquisa e seus elos com as crianças, será oportuno tocar em alguns elementos dessa história que vem sendo estudada por diversos autores⁴⁵.

Vale no entanto, apontarmos algumas questões que tocam na percepção das favelas, ontem e hoje, relegadas ao lugar da ilegalidade pelo poder político e econômico da cidade, segundo Silva et al (2009). Questões que se relacionam à história de desigualdade e violência da sociedade brasileira, que ancoram as condições em que as crianças nascem e crescem em contextos de favela.

Para Campos (2005), o que hoje elaboramos como favela, em especial na formação urbana do Rio de Janeiro está relacionada aos quilombos e cortiços. Não é uma comparação e nem uma transição. É um processo histórico que vem sendo vivido por parte da população brasileira de todas as idades.

São diferentes tempos históricos e contextos político, econômico e social. Mas o descaso do Estado, o preconceito, os interesses políticos e econômicos, a violência presente no tecido sócio espacial urbano de metrópoles brasileiras são elementos significativos e marcantes. Campos (2005) destaca a estrutura fundiária brasileira estabelecida desde o período imperial, a questão da propriedade privada e do déficit habitacional, a necessária moradia nas proximidades do local de trabalho, a resistência do povo e as relações criadas na cidade, como importantes aspectos dessa historicidade.

Sobre os quilombos o autor discorre que:

Tendo em vista a insuficiência conceitual para dar conta de fenômeno tão importante, acredita-se que seria melhor entender os quilombos periurbanos, que acolham os negros fugidos dos cativeiros e brancos pobres e/ou com problemas

⁴⁴ Disponível em: www.riodepaz.org.br. Acessado em Junho de 2018.

⁴⁵ Campo (2005); Valladares (2000); Zaluar e Alvito (2006); Gonçalves (2013). Autores que apresentam diferentes abordagens quanto à história das favelas cariocas e questões atuais em relação à cidade.

com a justiça da época, como lugares com reais possibilidades de abrigar tais populações, pois se localizavam em áreas de difícil acesso, porém sem a característica que em geral lhes é imputada de isolamento social (Campos, 2005, p.23).

Havia uma relação de convívio do quilombo na cidade, do contrário não haveria condição prática de insurgência, sobrevivência e resistência à ordem imperial, segundo o autor.

De modo similar as favelas hoje não estão isoladas da cidade. Estabelecem entre si relações macro e micro políticas, econômicas que envolvem grupos socialmente diferentes. Muito embora haja tendência em transformar tal diferença em formas hierarquizadas de se relacionar, supondo o lugar inferior ao favelado. Uma percepção subalternizada e de submissão àquele que viveria em condição irregular na cidade (ou nos limites dela nesse entendimento que o exclui).

A sensação criada de existência de uma cidade partida, de divisão por muros invisíveis, nos parece servir para fortalecer a negação e o tratamento preconceituoso como respostas às presenças não quistas fora de certos limites no bojo de uma sociedade historicamente desigual. Ações do poder público e discursos de gestores não raro tomam como base um status de inferioridade (da favela e do favelado) diante do que deveria ser tratado como respeito à diversidade. Nesse sentido, a favela e seus moradores, respectivamente, resistem como espaço urbano legítimo na cidade e como cidadãos. A favela é cidade!

Nesta análise Campos (2005) assevera que há pontos em comum entre os quilombos e as atuais favelas brasileiras:

Ambas as estruturas espaciais foram e são estigmatizadas ao longo da história sócio-espacial (*sic*) da cidade. Se, no passado, a resistência era constituída em torno do não-aprisionamento dos negros (primeiro ocorrendo apenas com os escravos e, posteriormente, com negros que se tornaram livres), ao longo do século XX a resistência aconteceu em torno da permanência nos locais “escolhidos” para moradia. Entre resistir e serem cooptados (*sic*) pela ação dos grupos dominantes associados aos interesses do Estado, que no passado procuravam *estender a cerca*, seja para ampliar as suas propriedades, seja para valorizar as terras urbanas, os segmentos de baixa renda ou nenhuma renda tomam em geral posicionamento político que venha a priorizar a permanência no espaço apropriado (Campos, 2005, p. 31).

Diante da resistência, que vemos histórica, persiste a ação do Poder Público enfrentando a existência das favelas com diversas armas (de dominação política, econômica e de poder de fogo) tais quais aquelas do período imperial. Aprendemos com Campos (2005).

Já em relação aos cortiços Valladares (2000) discorre que aqueles do século XIX no Rio de Janeiro eram identificados como *locus* de pobreza e de doenças. Sua destruição, com as reformas de Pereira Passos (prefeito da cidade), teve como base as mudanças desejadas pelas elites e um olhar particular sobre a pobreza (adultos e crianças). Começavam assim a se configurar casebres em áreas da cidade possíveis de ocupação por parte da população pobre. De acordo com a autora, estudiosos dos cortiços na cidade, territórios da pobreza, demonstram que este tipo de habitação foi a “semente da favela” (Valladares, 2000, p.7).

Segundo a autora podemos identificar a gênese do processo de construção social da favela nas descrições e imagens, no século XX, vinculando-os a pobreza, doenças, indolência e tendências mal quistas de seus moradores: um problema urbano no contexto da capital e da jovem República a ser resolvido ou removido de acordo com Valladares (2000). Mais uma vez lembremos: as crianças estavam nos cortiços.

No ano de 1948 foi realizado o primeiro censo em favelas do Rio de Janeiro (Distrito Federal naquele período). A iniciativa foi da prefeitura que divulgou junto com as tabelas estatísticas a prevalência de “pretos e pardos” nas favelas por serem “hereditariamente atrasados” e desprovidos de ambição, que não teriam acompanhado os avanços econômicos alcançados. Eram ainda mal ajustados às exigências sociais modernas (Zaluar; Alvito, 2006).

(...) Renasceu-lhe a preguiça atávica, retornou a estagnação que estiola (...) como ele todos os indivíduos de necessidades primitivas, sem amor-próprio e sem respeito à própria dignidade – priva-se do essencial à manutenção de um nível de vida decente, mas investe somas relativamente elevadas em indumentária exótica, na gafeira e nos cordões carnavalescos (Zaluar; Alvito, 2006, p.13).

Nesse sentido, ignoravam-se as condições em que a população ex-escrava no Brasil e seus descendentes viviam, 60 anos depois de proibida a prática de exploração humana que prevaleceu por séculos no Brasil. Ignoravam-se as bases desiguais sobre as quais o país vinha sendo construído. Ignoravam-se ainda as expressões culturais que serviam à diversão, ao lazer, ao prazer da cidade. Num futuro pouco distante, seriam estas expressões indispensáveis da cultura da cidade (como o carnaval): graças à resistência do povo negro e favelado. Embora se buscasse (se busque) silenciar o povo da favela, a cultura foi (é) um importante meio de resistência e de reconhecimento.

O imaginário urbano sobre as favelas produziu fantasmas, nas palavras de Zaluar e Alvito (2006), para representá-las. Uma das definições é ser “sítio por excelência dos malandros e ociosos, negros inimigos do trabalho duro e honesto” (Zaluar e Alvito, 2006, p. 14). Com a chegada de nordestinos nas favelas do Rio de Janeiro (que é o caso da Rocinha), com outras bagagens culturais, a favela passou a ser vista também:

(...) como reduto anacrônico de migrantes de origem rural mal-adaptados (*sic*) às excelências da vida urbana, ignorando-se os conflitos que advieram da convivência forçada num espaço cada vez menor entre negros cariocas (“de raiz”) e migrantes nordestinos (Zaluar e Alvito, 2006, p. 15).

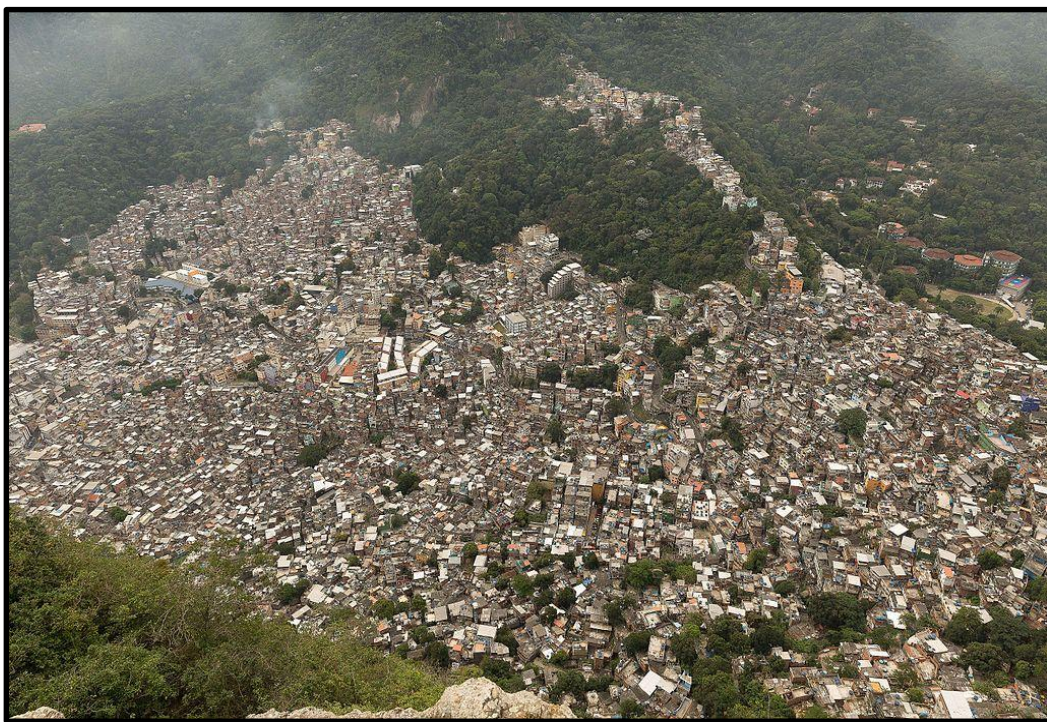
3.3

Rocinha: algumas especificidades e o elo com a Primeira Infância

*Voa liberdade!
 Entra na roda sinhá
 Meu povo quer igualdade, respeito
 Essa luta é tanto sua quanto minha
 Vai ter quizomba
 No quilombo da Rocinha.*

Trecho do samba-enredo da Acadêmicos da Rocinha, Carnaval de 2019. Compositores: Claudio Russo / Diego Nicolau / Fadico / Kirrazinho/ Ralf/ Renato Galante

Figura 1 – Vista panorâmica da Rocinha



Fonte: Baravelli (2016).

Nesse estudo nosso campo de pesquisa é a Rocinha (bairro ou favela?) que se localiza na Zona Sul do Rio de Janeiro. Quanto a área ocupada são 837.678 m² (IBGE, 2013) divididos por microrregiões (Anexo II)⁴⁶. Tem como vizinhos os bairros Vidigal, Gávea e São Conrado.

⁴⁶ Via Ápia, Caminho do Boiadeiro e Bairro Barcelos, Vila verde e Vila Trampolim, localizadas na parte baixa do morro, próximo de São Conrado; as áreas 199 e Vila Cruzado, localizadas próximas ao bairro da Gávea; Roupas Sujas e Macega, situadas próximas a enorme pedra que separa a Rocinha do Vidigal (localizada em área de risco e dentro do eco limite); Rua 3 e Rua 4, localizadas na parte central, juntamente com as áreas denominadas Cachopa, Dionéia e Paula Brito; e por fim, Rua 1, Rua 2 e Laboriaux localizadas na parte alta do morro (Anexos II - mapas da Rocinha).

Os acessos para a Rocinha são realizados pelo túnel Zuzu Angel, que desemboca em São Conrado na estrada Lagoa-Barra, ou pelo bairro Gávea subindo pela *Estrada da Gávea*.

Sua história e suas características estão registradas em diversos estudos, pesquisas, livros em diferentes áreas do conhecimento. Assim, já existem muitas informações a seu respeito e inevitavelmente repetiremos algumas. Porém, tendo em vista sua densa história e, sendo nosso foco de estudo escutar crianças na Primeira Infância que lá residem, nos propomos a caracterizá-la dando ênfase aos seus elos com as crianças.

Alguns fatos da história inicial da Rocinha

Numa breve visita a história inicial da Rocinha, destacando aqui apenas alguns fatos⁴⁷ podemos responder a pergunta que abrimos inicialmente: identificamos a Rocinha como favela. Em nosso entendimento suas origens, sua história, sua forma de construção coletiva, e não por intervenção do Poder Público, e a resistência de moradores são fatores característicos da Rocinha favela. Olhando-a hoje, pelas persistentes desigualdades e injustiças que tornam as condições de vida das crianças expostas à violações de seus direitos, confirmamos a favela. Ainda que os adultos busquem estratégias para lidar com todas as dificuldades e por consequência as crianças aprendam a lidar com elas, isso também é característica da favela. Assim, sem receio de rótulos e estigmas, que não passam por nossa análise como categorias, vamos pesquisar com as crianças faveladas.

Na história da Rocinha tem quilombo. No final do século XIX havia quilombos nas partes altas da Gávea (futuras áreas de Dionéia e Laboriaux). Naquela ocasião a questão fundiária já era uma preocupação importante. Foram criadas formas legais para proteger as terras e inviabilizar sistemas de posse (Lei de Terras - 1850) começando a evidenciar um problema. Obras estruturais para acesso aos bairros já ocorriam na cidade (como a construção de linha férrea e da Avenida Niemeyer).

No início do século XX há registros de aumento populacional na região após a abolição da escravatura com ocupação e venda de terras, industrialização da Gávea e trabalho rural na Rocinha (que talvez tenha originado seu nome ou teria

⁴⁷Disponível em: <http://memoriarocinha.com.br/linha-do-tempo/>.

sido apelido de uma moradora). Entre 1920 a 1937 um loteamento irregular foi registrado, porém as terras que iniciaram as ruas 1, 2, 3 e 4 da Rocinha teriam sido compradas.

Com este inicial estabelecimento de pessoas economicamente pobres naquela região que se construía “nobre” ao redor, estava desenhado o conflito de profundas marcas para a população da Rocinha: o tema das remoções. Negada a reforma agrária após a abolição da escravatura estava, portanto, desenhada na estrutura da sociedade brasileira a desigualdade no acesso à terra (Campos, 2005). Essas são marcas da luta da Rocinha.

Até aqui podemos dizer que as crianças estavam presentes como integrantes das famílias que iam se estabelecendo no local. A herança da terra às crianças, no caso dessa população, não passa pela propriedade, mas pela luta por moradia.

Em 1933 foi realizado o primeiro censo predial que contabilizou 1.447 casebres na região da Rocinha que ainda tinha aspecto rural: moradias dispersas, feitas de madeira e taipa. Nos anos de 1940 houve intensa imigração de nordestinos e a igreja católica passa a oferecer serviços assistencialistas através de instituições, como por exemplo, a Ação Social Padre Anchieta (ASPA) – nossa parceira nessa pesquisa. Inicia-se a oferta de espaço de creche.

O contato do Poder Público com a Rocinha já se forjava nos intentos de expulsão da população daquele lugar. Os (as) habitantes, por sua vez, se organizavam para a construção do *seu lugar*. A ausência de políticas públicas tem coerência à lógica de um Estado que pretende a desapropriação das terras / remoção da população.

Nessa trajetória uma marca foi tentando se estabelecer: a violência urbana foi gradativamente marcando presença na Rocinha. Fato que se desdobraria em problemas gravíssimos. Avaliamos como situações que fazem parte dessa história desigual e perversamente violenta. É comum e midiático trazer a violência armada no centro urbano (Adorno, 2002) como característica da favela. Todavia, isso reduz algo que é um fenômeno muito complexo. Para Minayo e Souza (1993) a violência é complexa, multifacetária e resultante de múltiplas determinações que se articulam intimamente com processos sociais que se assentam numa estrutura social desigual e injusta. É o que temos na Rocinha.

Mobilizações, mutirões e resistência

A população moradora foi *criando* a Rocinha, *montando seu mosaico* pelo morro. As casas (hoje de vários andares), as escadarias irregulares, os becos estreitos, a água, a energia elétrica, o esgoto, a coleta de lixo, as unidades de saúde, as creches, as escolas, o jornal local, a passarela, os transportes, o museu, a biblioteca pública e tantos outros, foram conquistas de moradores. Foram parte das reivindicações, manifestações e mutirões de moradores diante das condições de vida que foram enfrentando. Seja por terem colocando suas próprias mãos nas construções do lugar, seja por terem disponibilizado suas vidas para lutar e reivindicar por melhores condições ao coletivo, chamando atenção do Poder Público. Dizendo não às remoções, mesmo não evitando muitas delas. Dialogando sobre as áreas de proteção ambiental. Recebendo o turismo com críticas.

Na Rocinha há registro de 3.163 casas com riscos suscetíveis a escorregamentos (IBGE, 2013 apud CIESPI, 2010), no entanto as políticas públicas que poderiam responder as demandas por habitação e contenção de encostas estão distantes como possíveis soluções.

A população da Rocinha é historicamente aguerrida. As pautas por saneamento básico, por creches e cuidados de saúde com as crianças são históricas. As *mães crecheiras* foram as primeiras iniciativas na ausência total de creches públicas para os moradores seguidas das creches comunitárias presentes e atuantes desde aquela ocasião (Boghossian e Bush, 2016). *A mulher de favela* (Nunes, 2018) na Rocinha representa a força que protagonizou muitas lutas na história desse lugar, como pode ser observado na figura 2 abaixo.

Figura 2 - Resistência e mobilização na Rocinha (1978)



Fonte: Acervo - Museu Sankofa (localizado na Rocinha)⁴⁸.

Porém, afirmar que suas pautas são “históricas” confere um problema: estamos falando de desigualdades persistentes, conforme vimos no capítulo 1 dessa dissertação. Isso ocorre mesmo a Rocinha sendo a única “RA-favela” da cidade – a Região Administrativa (RA) representa o gestor municipal – na prática suas implicações são limitadas. Mesmo que dentre as favelas cariocas a Rocinha seja uma das que contém maior número de instituições públicas e privadas prestando serviços à população (Boghossian e Bush, 2016), na prática sua atuação fica aquém das demandas da população⁴⁹.

Os meios de transporte disponíveis na Rocinha são ônibus e vans (públicos e escolares), moto-táxi (comuns atualmente em favelas) e automóveis particulares. Juntos configuram um intenso trânsito na Rocinha. Há ainda a opção do metrô

⁴⁸ Fotos gentilmente cedidas pelo colaborador do museu: Sr. Antônio Carlos Firmino 22/04/2019).

⁴⁹ Caldeira (2013) realizou pesquisa sobre os serviços públicos da cidade para atender crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, disponíveis à Rocinha, nas áreas de saúde, educação e assistência social. Os resultados apontam para a deficiência na oferta dos serviços para a população residente na Rocinha.

através da Estação São Conrado. Nome que contradiz a identidade da estação que está aos pés da favela. Sua decoração inaugural (no ano de 2016) foi um grande painel com fotografias de crianças da Rocinha.

No mais já foram muitas promessas não cumpridas. Propostas de programas e projetos de diferentes governos para a urbanização local e para a Segurança Pública da população. O que inevitavelmente gera expectativas de melhores tempos, com melhores condições de moradia, sem doenças causadas pela insalubridade, sem conflitos armados. Logo, essas tentativas geram desesperança e descrédito governamental pela intensa e perpetuada corrupção que faz parte da história da sociedade brasileira. Lembremos que Chauí (2011) nos aponta a corrupção como forma de funcionalismo das instituições e parte da estrutura violenta da sociedade brasileira.

Em 18 de julho de 1993 a Lei 1995 formalizou a Rocinha como bairro, mas não foi acompanhada de estratégias práticas que favorecessem investimentos públicos e infra estruturais urbanísticos como em outros bairros da cidade. Sequer os Censos populacionais realizados desde essa data deixaram de considerar a Rocinha como aglomerados subnormais. A Rocinha se manteve no limbo das lacunas censitárias dos contextos de favela. Sem metodologia aplicável a realidade local esta lacuna desfavorece a Rocinha, pois os dados oficiais não espelham as realidades e não servem à efetiva incidência política e previsão de orçamento público para a população de todas as idades.

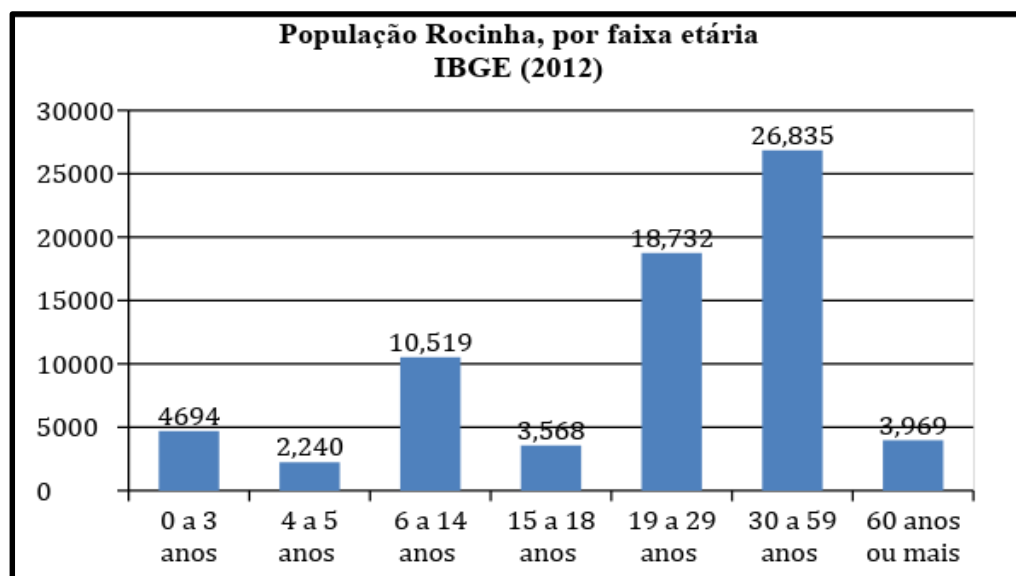
Crianças na Primeira Infância na Rocinha

De acordo com o Censo 2010 a Rocinha é a maior favela do Rio de Janeiro e do país. Já foi considerada a maior da América Latina. Contaria com aproximadamente 69 mil habitantes. 39,5% da população identificada como branca, 49,3% como parda, 10,3% como preta e 0,8% como amarela. Do total da população, 11.349 seriam crianças entre 0 e 9 anos (IBGE, 2010). Estratificada por faixas etárias a população infantil seria: de 0 a 4 anos, 5.762 crianças (2.883 meninos e 2.879 meninas) e de 5 a 9 anos, 5.587 crianças (2777 homens e 2810 mulheres).

Já o levantamento do Censo domiciliar do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC (CIESPI, 2010) registrou 6025 crianças entre 0 e 4 anos e 6076 crianças entre 5 e 9 anos.

Em 2012, a estimativa do IBGE seria de 70.577 habitantes. Segundo a estratificação etária a população na faixa etária entre 0 e 18 anos representa 29,79% do total. As crianças de 0 a 14 anos seriam: 0 a 3 anos, 4.694 crianças; 4 a 5 anos, 2.240 crianças e 6 a 14 anos, 10.519.

Gráfico 1 - População da Rocinha em 2012



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base nos conteúdos do site “Rio como vamos” (2019)⁵⁰.

O CIESPI/PUC-Rio, por sua vez, revelou em pesquisa realizada na Rocinha sobre espaços seguros para crianças na Primeira Infância⁵¹, estimativa de 17 mil crianças com idades entre 0 e 8 anos em 2016 (Boghossian e Bush, 2016).

Segundo informações do CIESPI/PUC-Rio, as instituições locais e moradores desde o Censo de 2010, já consideravam uma população acima de 150 mil habitantes. Os resultados apontados pelas diferentes metodologias censitárias realizadas na Rocinha (IBGE, Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), estimativas de concessionária de energia elétrica) não refletem a realidade da comunidade que cresce visivelmente. Segundo o CIESPI/PUC-Rio, uma estrutura

⁵⁰ Disponível em: <http://riocomovamos.org.br/indicadores-regionalizados/regiao/rocinha/> tendo como base dados do IBGE. Acessado em 10 de janeiro de 2019 e 09 de abril de 2019.

⁵¹ A pesquisa sobre Espaços Seguros para crianças na Primeira Infância (ESPI) fez parte do projeto de pesquisa *Infância sem violência uma meta para o Rio*. A pesquisa pretendeu a ampliação de espaços seguros para as crianças de 0 a 8 anos, o suporte às famílias, a qualificação de jovens para o mercado de trabalho, a construção de uma base de dados para fundamentar políticas e o empoderamento de instituições e grupos de jovens na Rocinha. Para mais informações, consulte www.ciespi.org.br. As ações que envolvem esse projeto passam a ser citadas nessa dissertação. Participei de iniciativas dessa pesquisa no período do mestrado.

que se estende vertical e horizontalmente com intensa chegada de novos moradores e circulações internas.

A TMI na Rocinha entre 2012 e 2014 teve os seguintes indicadores: em 2012 – 12,49%, em 2013, 18,18% e em 2014 foi de 17,89%. Taxas elevadas se comparadas à cidade do Rio de Janeiro que em 2014 revelou percentual de 11,32%. Já a cobertura de creche foi de 26% naquele ano enquanto na cidade o percentual foi de 35,88% segundo dados da plataforma “Rio como vamos”.

Ainda segundo esta plataforma, quanto à responsabilidade pelo domicílio, no ano de 2010 havia 700 domicílios na Rocinha, ou 3% do total, sob cuidado principal de adolescentes até 19 anos. No ano seguinte foi verificado que 22% dos bebês nascidos vivos na Rocinha eram filhos de mãe com idades até 20 anos.

Em relação à taxa de crianças com idades entre 0 e 12 anos hospitalizadas em 2014 na rede pública de saúde por possível agressão (a cada 10 mil habitantes nessa faixa etária) foi de 11,14% na Rocinha, segundo dados da plataforma. No Rio de Janeiro a taxa é de 9,6%.

Quanto aos índices de desenvolvimento urbano e de desigualdade social, a Rocinha tem disparidades com seus bairros vizinhos. Constatação possível ainda que haja desafios quanto a precisão de dados de favelas e nos revela questões que tratam das condições de vida das crianças na Primeira Infância na Rocinha.

A Gávea e São Conrado possuem valor de imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana (IPTU) entre os mais altos da cidade enquanto na Rocinha a propriedade da terra é um tema presente desde a sua formação. De acordo com o IPP o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁵² da Gávea era de 0,970 e na Rocinha o índice era de 0,732 em 2010. A Gávea tinha o IDHM mais alto do município enquanto a Rocinha tinha o IDHM mais baixo nas regiões Centro e Zona Sul da cidade (Sebrae, 2015). Ou seja, embora Gávea e Rocinha sejam vizinhos as imagens que espelham seus contrastes são mais profundas que as aparências.

⁵² O IPP realiza suas pesquisas com diferentes metodologias em relação ao IBGE. A fonte do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do IPP realizou os cálculos do indicador através de convênio entre este instituto e o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ/Ipea e FJP-MG. O IDHM é composto por três indicadores: longevidade, educação e renda. Varia de zero até 1, sendo considerado: muito baixo, entre 0 e 0,499; baixo, de 0,500 a 0,599; médio, entre 0,600 e 0,699; alto, de 0,700 e 0,799; e muito alto, se igual ou superior a 0,800. Sebrae (2015). Já o Atlas Brasil é uma plataforma de consulta do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) com dados extraídos dos Censos 1991, 2000 e 2010; www.atlasbrasil.org.br.

Para dimensionarmos as desigualdades que estes números revelam podemos pensar no IDH de alguns países mensurados pelas Nações Unidas através do PNUD⁵³ em 2018. A Noruega teve IDH estimado em 0,953 (que se aproxima do IDHM da Gávea) sendo o 1º colocado do ranking mundial. O país se localiza na Europa Setentrional, região de altos índices econômicos, sociais e ambientais. Já o Brasil, apareceu na 79ª posição com IDH em 0,759 - que se aproxima do IDHM da Rocinha. Por outro lado, a Jamaica, país da América do Norte, teve IDH estimado em 0,732 (tal qual a Rocinha) e é o 97º no ranking. Este país se localiza na América Central onde há índices sociais e econômicos baixos.

A Rocinha, estudada internamente, apresenta diferenças que Carvalho (2017) analisa relacionando disparidades sócio espaciais urbanas em favelas como reprodução daquelas encontradas na cidade. A pesquisadora identificou que os domicílios mais pobres da Rocinha estão localizados acima do Túnel Zuzu Angel.

A plataforma Atlas Brasil 2013, com base nos dados do Censo 2010, realizou levantamento em parceria com o PNUD, o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) e a Fundação João Pinheiro (FJP).⁵⁴ Foi mensurado IDHM de 0,662 (para as áreas da Cachopa / Cachopinha / Dionéia) e 0,663 (para as áreas Roupas Sujas / Rua 2 / Boiadeiro).

Quanto às desigualdades de renda a Rocinha é uma das regiões mais pobres do Rio de Janeiro. No entanto, para Filho (2009), a Rocinha é uma região menos desigual, pois há maior percentual de pobres. Ou seja, são muitos pobres e menos disparidades de renda. Situação que não se alterou entre as pesquisas realizadas em 1991 e 2000 quando o Índice Gini da Rocinha era de 0,42 como analisou Filho (2009). Já o Atlas Brasil 2013 revelou Índice Gini da Rocinha em análise interna em 0,41 no ano 2000 e 0,35 no ano de 2010 (para as áreas da Cachopa / Cachopinha / Dionéia) e 0,43 e 0,39 nos respectivos anos (para as áreas Roupas Sujas / Rua 2 / Boiadeiro).

Ao longo dos anos de sua história a Rocinha recebeu agências bancárias, comércios de grande porte e outros serviços tarifados e de circulação monetária, mas reduzidos investimentos para acesso a direitos essenciais.

⁵³ Dados Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD): www.pnud.org.br.

⁵⁴ O Atlas Brasil é uma plataforma de consulta do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) com dados extraídos dos Censos 1991, 2000 e 2010; www.atlasbrasil.org.br.

Lazer, cultura, espaços para as crianças brincarem e desafios

Quanto a diversidade cultural a Rocinha saúda o nordeste do país com moradores antigos e novos. Mas também genuínos cariocas e pessoas vindas de outras áreas do país desenhando e musicalizando a Rocinha com diversidade de cores e sons. Há ainda uma escola de música, grupos de teatro, escola de samba (Acadêmicos da Rocinha), um museu (Museu Sankofa de Memória e História da Rocinha), um ponto de cultura (Centro de Cultura e Educação Lúdica da Rocinha). Existe um Mapa Cultural da Rocinha acessível através de uma plataforma digital⁵⁵. Há oferta de atividades para moradores desde a infância. As opções de lazer são variadas para adultos, mas as praças para as crianças não recebem manutenção pública tampouco conservação por parte dos moradores.

A praia de São Conrado é uma opção de lazer fora da Rocinha que parte dos moradores chama de “praia da Rocinha”. Já os shoppings dos bairros vizinhos são espaços onde a diferença de poder aquisitivo se evidencia na inacessibilidade aos produtos comercializados. Além disso, os estigmas que marcam a população favelada criam barreiras de inferioridade de modo que muitos moradores não frequentam esses espaços declarando “não se sentirem à vontade”.⁵⁶

Como opção de lazer natural a Rocinha tem um Parque Ecológico numa das partes altas do morro (mas não é considerado seguro segundo pesquisas do CIESPI/PUC-Rio). A Rocinha possui uma vista privilegiada da cidade e recentemente foi inaugurado um mirante com comércios para exploração turística, que é uma forma de empreendedorismo de moradores.

Ao longo do processo de crescimento a Rocinha foi assumindo formas organizadas e institucionalizadas para suas reivindicações formando associações de moradores, organizações locais, grupos comunitários representativos de diversas causas, rádios e TVs comunitárias. Além disso, existem sites, blogs e perfis em redes sociais sobre variados temas acerca da Rocinha. O grupo *Rocinha sem Fronteiras* é um dos grupos mais antigos. As iniciativas de Organizações Não

⁵⁵ O Mapa Cultural da Rocinha está acessível em www.falaroca.com.

⁵⁶ No curso da pesquisa *Infância sem violência uma meta para o Rio* (CIESPI/PUC-Rio) uma jovem negra mãe de criança pequena expressou que não se sente confortável no shopping *FashionMall*. Em nossa imersão no campo uma educadora branca contou que se por algum motivo precisa ir a um shopping caro, não pergunta valores de produtos nas lojas. Relatou que um homem familiar seu circulava no shopping da Gávea após comprar um pesado saco de ração animal e foi advertido pelo segurança sobre não poder carregá-lo nas costas ou no ombro e sim nas mãos como uma bolsa.

Governamentais (ONG) e da igreja católica também são presentes na história da Rocinha.

As pesquisas do CIESPI/PUC-Rio revelam que ainda há precariedade de acesso a direitos essenciais na Rocinha: saneamento básico, coleta de lixo, fornecimento de água e energia elétrica, no âmbito da segurança pública e do lazer. A biblioteca pública tem sofrido com severos problemas de administração desfavorecendo seu uso pela população. Os serviços públicos que funcionam na comunidade – creches públicas e conveniadas, escolas, postos de saúde, conselho tutelar, CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), iniciativas da política de habitação – não suprem a grande demanda da população, o que desfavorece a qualidade de vida local. Situações que afetam sobremaneira as crianças moradoras da Rocinha.

Vimos, portanto, que as condições de vida desiguais que provocam violações de direitos, expondo as crianças na Primeira Infância, são persistentes na Rocinha. (ver anexo III – Mapa afetivo do acervo do CIESPI). A situação da violência armada (que toca na presença de civis armados e na Política bélica de Segurança Pública dentro das favelas) vem em crescente se revelando uma das questões mais impiedosas na contemporânea sociedade brasileira. Desiguais condições econômicas, sociais, políticas, culturais que marcam a Rocinha.

Iniciativas com foco nas crianças na Primeira Infância e alguns resultados

As causas das crianças na Primeira Infância fizeram parte de uma ampla pesquisa do CIESPI/PUC-Rio realizada na Rocinha, *Infância sem violência uma meta para o Rio*⁵⁷, entre os anos de 2014 a 2017, envolvendo grupos e organizações locais. Há uma extensa produção de dados sobre esta experiência, que buscaram trazer o PMPI-RJ à agenda local. Seleccionamos algumas informações fundamentais nesse estudo, pois revelam elementos que marcam as condições de vida das crianças na Primeira Infância na Rocinha.

⁵⁷ Pesquisa *Infância sem violência uma meta para o Rio* mencionada anteriormente buscou a construção de uma base de dados para fundamentar políticas e o empoderamento de instituições e grupos de jovens na Rocinha.

Quanto aos fatores que afetam a qualidade de vida das crianças pequenas na Rocinha as pesquisas⁵⁸ chegaram aos seguintes elementos:

- Número deficitário de vagas nas creches e escolas locais;
- Instabilidade financeira das instituições voltadas para crianças;
- Trânsito sem regulação na Estrada da Gávea e acidentes com crianças;
- Baixa participação das famílias em reuniões de creche e escola;
- Pouca informação e uso de atividades e serviços disponíveis para crianças;
- Dificuldade de acesso das famílias a profissionais de saúde especializados;
- Violência intrafamiliar;
- Baixo conhecimento e uso da rede de proteção à criança;
- Alta exposição das crianças à violência armada.

Dos temas que são fundamentais para melhorar a qualidade de vida das crianças pequenas:

1. Reduzir a exposição das crianças à violência no percurso da casa às creches ou pré-escolas;
2. Melhorar as condições das creches e pré-escolas existentes via realização de obras internas e externas;
3. Investir na qualificação dos profissionais que atuam junto às crianças;
4. Investir na manutenção e na criação de espaços de lazer na comunidade;
5. Apoiar e orientar às famílias para o desenvolvimento integral das crianças.


A pesquisa realizada pelo CIESPI/PUC-Rio produziu uma campanha com os seguintes objetivos: (1) Dar visibilidade à criança pequena na Rocinha e trazê-la para a pauta de prioridades; (2) Aumentar a consciência da importância do cuidado nos primeiros anos de vida da criança; (3) Contribuir para a construção de uma agenda local de ações para proteção e atenção à primeira infância. Foram produzidos materiais impressos e um jingle (figura 3) divulgado em redes sociais e rádios comunitárias da Rocinha.

Nessa etapa da pesquisa jovens moradores(as) da Rocinha, pais e mães de crianças na Primeira Infância, participaram ativamente na *Campanha, Rocinha se*

⁵⁸ Tive oportunidade de participar desta etapa da pesquisa, no ano de 2017, sobre fatores que implicam nas vidas das crianças na Primeira Infância na Rocinha, envolvendo famílias e instituições locais.

liga na criança! O alcance pretendido foi às famílias, às instituições que trabalham com crianças pequenas e para chamar atenção da comunidade.

Figura 3 - Jingle da Campanha Rocinha, se liga na criança



Jingle

Para você que mora na Rocinha e tem criança pequenina você deve escutar.
 Uma criança precisa de atenção, dedicação, educação, áreas seguras pra brincar.

Então se liga nesse papo de respeito pois você é o espelho da criança no seu lar. Comunidade seu papel é proteger mas, os direitos básicos a gente tem que ter.
 Não precisa bater
 Me ensina a viver

Quero carinho e atenção
 Escuta o que eu vim dizer

Fonte: Acervo CIESPI/PUC-Rio – Jingle da Campanha Rocinha, se liga na criança! (2017) - Pesquisa: “*Infância sem violência uma meta para o Rio*”⁵⁹.

Nesta etapa foram levantados temas que afetam no cuidado com as crianças pequenas na Rocinha: violência armada aumenta riscos e estresse das famílias e das crianças; número deficitário de vagas nas creches e escolas públicas locais e falta de recursos para transporte para as instituições fora da comunidade; fragilidade dos serviços públicos voltados para moradores (regulação do trânsito, criação e manutenção de praças, limpeza pública e segurança dentre outros); diálogo insuficiente entre famílias e instituições; falta informação sobre atividades e serviços disponíveis para crianças; dificuldade de acesso a profissionais especializados como psicologia, fonoaudiologia, pediatria e outros; necessidade de investir na qualidade da interação entre famílias e crianças (tempo de convivência, brincadeiras, conversa, passeios ao ar livre); dificuldades dos pais em educar e colocar limites; violência intrafamiliar; desconhecimento e pouco uso da rede de proteção à criança, especialmente o Conselho Tutelar.

⁵⁹Jingle da Campanha Rocinha, se liga na criança! Composição é de Lucas Velasco. Arranjo e gravação da percussão: Lucas Velasco e Pedro Paulo. Produção musical: Roger Henri (em contribuição à campanha). Realização: Comitê Jovem - Júlia da Silva, Juliana Lima, Lucas Velasco e Pedro Paulo e CIESPI/PUC-Rio. Participação no coro infantil: Alice Tavares, Ana Tavares, Carolina Ozon, Daniel Boghossian e Davi Oliveira (em contribuição à campanha). (Ano: 2017). Na ocasião tive a oportunidade de participar desse eixo da pesquisa.

No bojo da pesquisa *Infância sem violência: uma meta para o Rio* o projeto *CONTRASTES: infância e cidade* desenvolveu uma pesquisa com metodologias de escuta de crianças. A proposta foi realizada em 2 escolas públicas nos bairros Jardim Botânico e Gávea e numa creche comunitária localizada na Rocinha. As instituições escolhidas agregaram alunos e alunas moradores de diferentes localidades, formando uma rica diversidade de crianças, de contextos e de contrastes (Porto e Rizzini, 2017). A partir de silhuetas de fotografias com crianças em diversos locais da cidade, os participantes do projeto com idades entre 4 e 13 anos foram convidados a criar seus próprios desenhos e brincadeiras. Também criaram uma narrativa contada para crianças de 6 meses a 3 anos elaborada a partir do trabalho com este grupo.

As crianças inspiraram novas metodologias fortalecendo a perspectiva de que a criança tem direito à escuta e à expressão de suas ideias a partir de repertórios conjugados aos universos subjetivos e coletivos. Nos desenhos produzidos vemos cada história com um pouco de cada criança e do lugar de onde se vê, do lugar onde reside, da porta de sua casa aos espaços mais amplos da cidade.

Sobre o estudo de espaços seguros para crianças pequenas na Rocinha (ESPI) identificou-se 60 instituições com atividades voltadas a crianças na faixa etária de 0 a 8 anos. Compreendendo estes espaços como locais seguros, refletiu-se a partir da grave exposição das crianças à violência armada. O CIESPI/PUC-Rio conclui na pesquisa sobre o necessário processo de melhoria da segurança pública ser essencial para que os espaços institucionais e externos possam ser pensados efetivamente seguros. Sugere-se a mobilização comunitária, a prevenção da violência e a promoção da paz com diálogos à luz do PMPI, do ECA e do MLPI (CIESPI/PUC-Rio, 2016).

Estas iniciativas aportam a nossa caracterização da Rocinha e seus elos com a criança na Primeira Infância dados fundamentais para percebermos aspectos da vida coletiva que compartilham com os adultos.

Expressões de crianças na Rocinha num passado recente

Localizamos através do Museu Sankofa, uma iniciativa envolvendo crianças na Rocinha que vale abordar antes de findarmos a caracterização de nosso campo, pois toca em suas expressões e falas. No ano de 1983 foram lançados dois

livros na Rocinha – *Picolé, picolé, água pura ninguém quer*” e *“A gata Vitoria caiu na lixeira e acabou a história* – escritos e ilustrados por 60 crianças.

Segundo as reportagens da época (figura 4) a proposta foi coordenada pela antropóloga Lygia Segala e pela educadora Tania Regina da Silva com apoio da Secretaria de Cultura do Ministério da Educação (MEC). A vanguarda da ideia nos é clara. Coragem e ousadia em tempos de lutas pelos direitos não apenas das crianças, mas de toda a população ainda sob a Ditadura Militar. A ideia teria surgido para que as professoras conhecessem melhor a realidade das crianças.

Figura 4 - Lançamento de livros com autoria de crianças da Rocinha (1983)



Fonte: Acervo - Museu Sankofa⁶⁰ (Fotos cedidas, 2019⁶¹).

Na contemporaneidade as iniciativas para conhecer as crianças ou suas experiências cotidianas através de suas próprias expressões têm sido valorizadas. A este respeito o PNPI (2010) lança algumas questões que compartilhamos:

⁶⁰ Reportagens sobre os lançamentos dos livros *“Picolé, picolé, água pura ninguém quer”* e *“A gata Vitoria caiu na lixeira e acabou a história”* de autoria de crianças da Rocinha no ano de 1983.

⁶¹ Ver nota da figura 2.

Que espaço as crianças têm na pesquisa? Como escutá-las? Quais as boas experiências de escutar as crianças, a fim de obter informações, ideias e soluções adequadas à sua percepção do mundo e de suas necessidades? Como fazer chegar a voz das crianças à sociedade? Que cuidados éticos tem havido na pesquisa com, para, sobre crianças? (PNPI, 2010, p. 129).

Diante dessas questões passemos ao Capítulo 3 desta dissertação para nossa imersão no campo e análise dos dados.

Escutando crianças na Primeira Infância na Rocinha: aproximações e distanciamentos entre seus saberes e seus direitos

Neste estudo, vimos até aqui tecendo reflexões a partir de referenciais teóricos, metodológicos e conceituais que fornecem bases para compreender a criança como sujeito de direitos. Buscamos ainda um percurso de valorização sobre a diversidade de infâncias e as implicações que se voltam às crianças na Primeira Infância residentes em contextos de favela.

Neste capítulo nos dedicamos à pesquisa de abordagem qualitativa que foi realizada na Rocinha. A escuta como direito foi exercício central tendo a criança na Primeira Infância como sujeito do processo de investigação.

Iniciamos o capítulo com as questões éticas necessárias nas pesquisas com crianças relacionando a sua aplicação à metodologia proposta nesse estudo. Em seguida, apresentamos a imersão no campo, nosso encontro com a Rocinha e a observação das crianças, parte inicial da metodologia de pesquisa. Após, discutimos os dados que emergiram do campo, mantendo as expressões originais das crianças a partir da metodologia participativa aplicada com um grupo de crianças. Na análise articulamos aproximações e distanciamentos entre as falas das crianças em suas experiências na Rocinha aos conhecimentos, saberes e conceitos provenientes do mundo adulto.

4.1

Metodologia e ética na pesquisa: uma experiência de escuta de crianças na Primeira Infância

Na esfera da Sociologia da Infância e dos Estudos da Infância consideram-se as infâncias em sua diversidade enquanto a participação e a escuta são reconhecidos direitos (Corsaro, 2011; James, 2012; Rizzini e Tisdall, 2012; Sarmiento, 2007). Todavia, Delgado e Müller (2005) discorrem sobre a participação das crianças pequenas na sociedade sublinhando que:

Quando falamos em culturas das infâncias e participação das crianças percebemos que isto causa tensões no mundo adulto, que não compreende como as crianças muito pequenas podem participar e tomar decisões. Isto não nos surpreende, uma vez que vivemos em uma sociedade com regras sociais e culturais muito rígidas e

pouco flexíveis com relação às crianças e aos idosos, em um país que prioriza o adulto produtivo, eternamente jovem, branco e das classes sociais mais privilegiadas. (Delgado e Muller, 2005, p. 3)

No encontro com essas reflexões nos propomos a pesquisar *com* crianças em anos iniciais da vida que residem em um contexto de favela. Um cenário urbano que reflete os paradoxos da desigual sociedade brasileira. Nessa pesquisa qualitativa escutamos as crianças, mobilizamos sua participação e analisamos os dados que emergiram do campo tendo como norte o universo de seus direitos. Adotamos uma perspectiva que as afirma em suas capacidades, habilidades e potencialidades para a comunicação e para emitir opinião nos temas de seu interesse.

A abordagem proposta está em sintonia com novas implicações teórico metodológicas nas pesquisas, nessa ótica *com* crianças. Um mudança importante de perspectiva na medida em que, nas análises de Porto e Rizzini (2017) “até pouco tempo importava, sobretudo, saber o que os adultos tinham a dizer ou a oferecer às crianças” (Porto e Rizzini, 2017, p. 300-301).

A respeito das metodologias dessas pesquisas, Jobim e Souza, e Rabello de Castro (2008) ressaltam que é preciso pensá-las de modo que coloquem as crianças como parceiras. De acordo com as autoras:

Na medida em que a criança não é vista apenas como objeto a ser conhecido, mas como sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (Jobim e Souza; Rabello de Castro, 2008, p. 53).

Este tipo de abordagem tem sido um campo de estudos emergente (Sarmiento e Pinto, 1997) que proporciona mudanças. Como afirma Fernandes (2016) elaboram-se “distintas maneiras de encarar ontológica e epistemologicamente a criança, e de traduzir tais alterações nas relações de pesquisa e no espaço de visibilidade e legitimidade que as crianças podem e passam a assumir.” (Fernandes, 2016, p. 763).

De acordo com os estudos de Fernandes (2016) sobre a ética nas pesquisas com crianças, uma nova condição se estabelece diante da emergência de

perspectivas teóricas acerca da infância que a defendem como ator social com ação socialmente relevante. São sujeitos de direitos e competentes nos seus mundos de pertença de forma que se estruturam relações sociais constitutivas de ordens sociais infantis. Segundo Fernandes (2016) “edificam-se as condições para que as crianças sejam encaradas enquanto sujeitos significativos pelos/com os quais se pode construir conhecimento científico relevante.” (Fernandes, 2016, p. 763)

A partir dessas premissas, com rigor científico e compromissos éticos, propomos a presente pesquisa considerando as crianças como sujeitos do processo de investigação. Porto e Rizzini (2017); Fernandes (2016); Friedmann (2016); Soares, Sarmiento e Tomás (2005); Jobim e Souza e Rabello de Castro (2008); Kramer (2002); Rossetti-Ferreira et al. (2004) discutem sobre a ética necessária nas pesquisas que buscam considerar as crianças como sujeitos do processo de investigação.⁶²

Para Fernandes (2016), os aspectos éticos nas pesquisas envolvendo crianças, têm sido alvo de reflexão na academia (com argumentos e contra-argumentos). Segundo a autora “tendo sempre como denominador comum a defesa de que a salvaguarda é fundamental na edificação de uma relação de respeito com a criança, na qual seja defendido, em qualquer momento, o seu interesse superior.” (Fernandes, 2016, p. 766).

Utilizamos os instrumentos formais necessários à execução da pesquisa assumindo o compromisso com seus aspectos éticos em todas as suas etapas. Esclarecemos que o projeto de pesquisa que delineou o presente estudo teve parecer favorável do Comitê de Ética da PUC-Rio e na oportunidade foram analisados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os Termos de Assentimento.⁶³ O consentimento informado de maneira verbal foi utilizado com as crianças participantes, em linguagem adequada às idades, considerando que:

O consentimento informado é na investigação participativa com crianças um dos momentos mais importantes. Considera-se aqui a informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar na mesma. Informar as crianças acerca dos objetivos e da dinâmica da investigação (se estes

⁶²Os autores Manuel José Jacinto Sarmiento, Natalia Fernandes e Catarina Tomás são professores portugueses da Universidade do Minho (Portugal).

⁶³Os documentos (apêndices) foram assinados por responsáveis das crianças sujeitos dessa pesquisa que conheceram seus objetivos, autorizando a participação voluntária (sem coerção) sendo-lhes esclarecido sobre a liberdade de desistência em qualquer momento. Esses são elementos apontados por Fernandes (2016) como fundamentais nas pesquisas com crianças.

não foram definidos com elas) é um passo essencial, o qual deverá cautelar que tais objetivos e dinâmicas se traduzam em conhecimento válido acerca dos seus quotidianos, experiências, sentimentos e competências. (Soares, Sarmiento e Tomás, 2005, p.58).

A presente pesquisa buscou favorecer a escuta de crianças na Primeira Infância numa favela da cidade do Rio de Janeiro, a Rocinha, sobre temas relativos ao seu bem-estar, considerando na análise dos dados levantados, as aproximações e os distanciamentos entre seus saberes e seus direitos (acesso a direitos e violações). A abordagem qualitativa dessa pesquisa voltou-se às realidades da infância a partir da própria criança a fim de escutá-las e observá-las.

Face ao desafio proposto, de escutar e observar as crianças, Friedmann (2016) aponta algumas premissas que passamos a indicar. É preciso respeitar os tempos, espaços e ritmos individuais e manter a ética na postura e na atitude. O que significa não forçar situações, não intervir e não formular questões que sugiram respostas desejadas. Se a criança não quiser se mostrar ou compartilhar suas produções desejando privacidade precisa ser respeitada. A autora analisa que é:

Importante frisar o que não deveríamos fazer quando nos prontificamos a ouvir, observar, conhecer e reconhecer as crianças: não se trata de avaliar nem de julgar, muito menos de intervir ou entrevistar. Então, do que se trata afinal? É o exercício de adentrar, acompanhar, caminhar junto nos universos das crianças, com seus consentimentos. É um convite para transformar nosso ponto de vista ético e metodológico: não tomar como referência unicamente verdades ou teorias adultocêntricas, mas incorporar também as realidades das crianças (Friedmann, 2016, p. 21).

Nessa pesquisa a postura de recusa ao etnocentrismo geracional na aplicação da metodologia participativa e na análise dos dados que emergiram do campo respeitando as vozes das crianças. De acordo com Soares, Sarmiento e Tomás (2005), a metodologia participativa tem papel fundamental na relação entre a linguagem das ciências sociais e a linguagem das crianças. Assim afirmam que “a voz das crianças investigadoras colaborativas perpassa lado a lado com o trabalho interpretativo dos sociólogos da infância” (Soares, Sarmiento e Tomás, 2005, p. 49).

Evidenciamos o respeito às crianças e aos seus modos de comunicação - buscando recusar olhares uniformizadores - e considerando os aspectos da diversidade das infâncias, sua escuta e análise ética de suas expressões. Tal qual a literatura indica sobre a postura responsável do pesquisador sem a pretensão de previsibilidade sobre o campo e considerando as inúmeras tomadas de decisões

presentes ao longo do processo (Porto e Rizzini, 2017). Para as autoras “a ética, como postura de pesquisa, não é dada a priori, mas é parte constitutiva da questão da pesquisa.” (Porto e Rizzini, 2017, p. 301)

É preciso dizer que há tensões quanto a defesa das pesquisas que buscam priorizar o ponto de vista das crianças. Há críticas, segundo Delgado e Müller (2006), que apontam ao fato da escrita ser sempre uma visão do adulto e a participação das crianças ser confundida com permissividade. Na análise do professor Manuel Sarmiento, em entrevista às autoras, esta é uma questão complexa e de caráter universal marcada pelo pensamento conservador que pretende preservar o paternalismo. Mas avalia que na seara epistemológica o adulto pesquisador pode assumir papel diferente ao de dominador. Na seara metodológica é possível criar espaço democrático, participativo, dialógico e de co-construção do conhecimento mesmo sendo o investigador adulto aquele que exerce o poder textual (Delgado e Müller, 2006).

Na presente pesquisa priorizamos as vozes e saberes das crianças na Primeira Infância moradoras da Rocinha empenhando-nos para que a análise de dados e a produção textual, mesmo que adulta, favorecesse a legitimidade de seus pontos de vista.

Sobre os pontos de vista de crianças e adultos trazemos alguns questionamentos que tocam nas relações que se estabelecem entre eles. Seriam os adultos capazes de dialogar com as crianças revendo suas posições nessa relação? Seria possível encontrar um caminho de diálogo sem inferiorizar as crianças, tampouco adultizá-las, e sem infantilizar os adultos? Como podemos nos deslocar de certas posições como adultos e perceber os pontos de vista das crianças?

Os poetas nos ajudam a pensar:

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
- Minha nossa, que grandão.

Pontinho de vista (Pedro Bandeira).

No poema de Pedro Bandeira percebemos pontos de vista em que a criança estaria em determinada posição olhando “todo mundo com o queixo levantado” ou sentindo-se grande diante de uma formiga. O poema nos inspira a refletir. Nos provoca a pensar na relação entre adultos e crianças, seus diferentes pontos de vista e o rigor de suas posições.

Fernandes (2016) discorre sobre esta relação hierárquica como “um dos aspectos que mais frequentemente caracterizam as relações entre adultos e crianças” (Fernandes, 2016, p.770). De acordo com a autora o adulto sobressai como aquele possuidor de mais conhecimento e experiência e, por isso em posição de poder para decidir e mandar.

Embora esta posição de poder pareça solidificada nos parece importante questioná-la. Seria possível repensar a posição e as posturas dos adultos para escutar as crianças? Seriam capazes de alterar algo que parece engessado e transformá-lo? Temos um desafio que requer uma mudança de postura e de cultura. Algo em processo de construção nas práticas, mas legalmente reconhecido pelas normativas acerca dos direitos das crianças, conforme vimos expondo nesse estudo.

Estas são questões primordiais que estruturaram a metodologia participativa elaborada para a aplicação dessa pesquisa, nortearam o campo e conduziram a análise dos dados. Etapas sobre as quais passamos a nos debruçar.

A metodologia proposta

Um ponto que nos parece primordial para iniciar a apresentação da metodologia proposta diz respeito à complexidade que permeia as pesquisas com crianças. Sublinhamos que em nossa pesquisa a perspectiva do *pensamento complexo* esteve presente em todo o processo. Edgar Morin nos “inspira a pensar sobre a infância” (Delgado e Müller, 2005). Inspira a um pensamento mais aberto e flexível enfatizando que “pesquisar a partir do enfoque da complexidade implica em dar ênfase àquilo que liga, religa e sustenta os vínculos entre os sujeitos da pesquisa, garantindo a construção, a produção e a criação do conhecimento científico” (Santos, 2013, p. 94).

Rodrigues, Borges e Silva (2014) enfatizam que os desafios decorrentes da participação ativa das crianças nas pesquisas e estudos sobre temas e questões que lhes dizem respeito são intensos e complexos. As autoras destacam no plano teórico

a participação das crianças como princípio para a consolidação da sua imagem enquanto sujeito ativo e como atores sociais com espaço na sociedade. No plano metodológico ressaltam a importância de se ultrapassar o legado epistemológico do déficit da racionalidade e da competência das crianças para considerá-las “objecto (*sic*) de investigação autônomo e independente, enquanto sujeito de um processo de pesquisa, onde a sua voz e acção (*sic*) social são susceptíveis de serem analisadas a partir dela mesma” (Fernandes; Tomás, 2011, p. 267-268 apud Rodrigues, Borges e Silva, 2014, p. 281).

Nesse sentido, aprendemos com a literatura que para se predispor a pesquisar *com* as crianças e escutá-las é preciso estar aberto para acolher o espontâneo, as situações imprevisíveis e a conexão com o universo e a linguagem infantil. Friedmann (2016) faz uma reflexão sobre esse ponto:

E para tal não há receitas prontas. Quem se abre para a escuta aprende no processo e com a experiência, errando e acertando, revendo posturas, conectando-se com suas percepções no exercício permanente de reconhecer o que é das crianças e o que é de si próprio, o que o toca, mobiliza e transforma. Assim, é fundamental ter *abertura e flexibilidade* para essas escutas e acompanhar as crianças nos seus percursos; contar com uma *diversidade de propostas lúdicas* – formas de se comunicar com as crianças a partir das linguagens infantis; adentrar um permanente *processo de autoconhecimento* e conexão com as próprias percepções, emoções e sentimentos; realizar *reflexões e diálogos* compartilhados com outras escutas e outros olhares; determinar ferramentas para a realização dos *registros* (...). (Friedmann, 2016, p.21)

Tendo em vista esses aportes teóricos criamos uma **metodologia composta por duas etapas (roteiro de pesquisa descrito no anexo I). A primeira etapa foi de imersão no campo para a observação de crianças na Primeira Infância na Rocinha**. Notas sobre o campo e a observação de cenas com crianças compuseram o registro dessa imersão. **Na segunda etapa foi aplicada uma metodologia participativa** proposta a partir de atividades lúdicas com um grupo de crianças. O áudio foi a ferramenta utilizada para registrar a aplicação da metodologia participativa e tornar viável a análise cuidadosa dos dados. O registro de imagens nesta etapa também foi utilizado servindo de suporte no processo de análise e para memória da pesquisa.

Na metodologia participativa foram utilizadas atividades lúdicas, brincadeiras, desenhos e perguntas facilitadoras de maneira que a comunicação e expressão das crianças direcionassem os temas do diálogo no processo de pesquisa, sem partir de temas prévios. Conduzimos a pesquisa sem perder de vista a

intencionalidade do campo e os cuidados com as questões éticas e objetivos do estudo.

Sobre as metodologias participativas Pereira et al (2016) indicam que elas são ferramentas importantes na coleta de dados situando as crianças como investigadoras e considerando sua capacidade de produzir conhecimento e transformação em seus mundos sociais. Para a autora as crianças representam suas realidades e não seriam simples objeto de estudo o que “requer do pesquisador muita sensibilidade para estreitar vínculos de confiança, criatividade e envolver as crianças, tornando essa etapa mais dinâmica, divertida e proveitosa para ambas as partes.” (Pereira et al, 2016, p. 2)

A metodologia participativa criada nesse estudo fez uso de linguagem apropriada para a comunicação, diálogo e escuta das crianças na Primeira Infância na faixa etária de 5 e 6 anos em suas múltiplas formas de expressão. A observação foi utilizada como técnica de coleta de dados. Técnica discutida por Minayo (1994) que na pesquisa qualitativa requer planejamento em relação ao que será observado e como observar. Utilizamos a observação nessa pesquisa proporcionando uma relação respeitosa e horizontal com as crianças em participação integral no processo, e não como meros informantes.

Organizamos as *etapas metodológicas para a escuta de crianças na Primeira Infância* seguindo passos que tiveram a perspectiva lúdica como condição *sine qua non*: (1) postura de aproximação com as crianças, apresentação da pesquisa e diálogo inicial facilitado por atividades lúdicas; (2) convite à criação de uma história produzida individualmente pelas crianças e acompanhada em todo o processo criativo pela pesquisadora; (3) histórias posteriormente partilhadas no grupo em momento de diálogo. Finalizando o encontro com momento lúdico (4) não houve definição de temas prévios e intencionalmente a palavra “direitos” não foi inserida nas perguntas facilitadoras.

Tendo em vista estas anotações, no quadro 3, descrevemos o procedimento metodológico de acordo com o planejamento para a atividade com o grupo sobre a qual analisaremos mais adiante. Nomeamos esta metodologia participativa como *Escuta de Crianças na Primeira Infância* (ECPI).

Quadro 3 - Metodologia participativa criada para a escuta de crianças na Primeira Infância na faixa etária de 5 a 6 anos moradoras da Rocinha: ECPI

Etapa	Atividade proposta	Objetivos
Etapa I	Espaço de escuta inicial de aproximação com as crianças. Através de uma atividade lúdica (com músicas* e adereços divertidos) as crianças participantes são convidadas a se apresentar (nomes e idades) assim como a pesquisadora. *Os adereços devem ficar disponíveis para as crianças.	Proporcionar momento de interação entre as crianças e a pesquisadora. Apresentar a pesquisa, seus objetivos e atividades propostas em linguagem adequada.
Etapa II	Em sincronia com a atividade inicial as crianças são convidadas ao diálogo. Utilizada técnica de escuta em roda de conversa (“ <i>rodinha</i> ”) tendo como eixos perguntas facilitadoras mais subjetivas sobre o que gostam de fazer e o que não gostam, sobre o que gostam e não gostam na Rocinha e o que lhes fazem felizes ou tristes.	Iniciar levantamento de dados a respeito dos temas que as crianças destacam espontaneamente sobre seu cotidiano e sobre o lugar onde moram. Acompanhar os trajetos e reflexões do grupo.
Etapa III	Levando em consideração ideias e expressões surgidas nas etapas anteriores, as crianças são convidadas a criar uma história a partir da frase: “ <i>Era uma vez uma criança que morava na Rocinha...</i> ”. A atividade deve ser iniciada estimulando as crianças perguntando se conhecem histórias, se já inventaram alguma história para motivá-las. Para a criação de suas próprias histórias as crianças serão convidadas a desenhar estimulando sua criatividade com materiais diversos. Ao final da atividade serão convidadas a contar suas histórias, respeitando seus limites e desejos. Encerrar a atividade com música**. Agradecendo às crianças e organizando a retirada dos adereços utilizados.	Levantamento de dados a respeito dos temas que as crianças espontaneamente expressam. Acompanhar os trajetos e reflexões do grupo. Motivar o diálogo em torno dos temas que o grupo for expressando. Finalizar a atividade.
<p>1- A observação como técnica de coleta de dados deve estar ativa durante todo o procedimento metodológico.</p> <p>2- Os aspectos lúdicos, a brincadeira, as escolhas das músicas devem ser apropriadas e articuladas com os objetivos da etapa em que forem utilizadas.</p> <p>*Músicas da etapa I - Animação, integração e convite para a disposição do grupo em roda.</p> <p>**Músicas da etapa III – Animação.</p>		

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação.

Esta metodologia permitiu-nos no trabalho de campo realizar a escuta de um grupo formado por seis crianças (3 meninos e 3 meninas) em espaço institucional da Rocinha, a ASPA⁶⁴, com critérios de escola que detalharemos em breve. Consideramos as crianças e suas culturas na construção da metodologia de pesquisa conforme discorrem Porto e Rizzini (2017) sobre o campo de Estudos da Infância. De acordo com as autoras “buscando-se instrumentos que permitam uma aproximação diferente, que consiga captar as ações e as interações delas entre si e com os pesquisadores” (Porto e Rizzini, 2017, p.301).

As técnicas de investigação foram aplicadas de modo que estiveram abertas para que as crianças participantes fossem co-criadoras. De modo que as ideias das crianças, seus ritmos e do local onde habitam foram respeitados e o tempo disponibilizado institucionalmente foi melhor aproveitado. Assim, defendemos nessa pesquisa técnicas de investigação que proporcionaram espaços de escuta democráticos, participativos e de diálogo com as crianças.

Buscamos viabilizar um processo dinâmico com atenção para “três mecanismos essenciais” (Delgado e Müller, 2005, p.14), no âmbito da cidadania das crianças: a organização infantil, a participação infantil e a expressão infantil. Delgado e Müller (2005) enfatizam que numa sociedade na qual pouco se promove a participação das crianças, esta é confundida com permissividade ou paternalismo. Todavia, ressaltam que o século XXI tem colocado inúmeros desafios às pesquisas com crianças e destacam

(...) três equívocos apontados por Sarmento (informação verbal, 2005) nas pesquisas com crianças: 1) o *adultocentrismo*, que são as memórias e lembranças que temos de nossas infâncias e que impossibilitam que possamos olhar as crianças no presente; 2) o *infantocentrismo*, que é a radicalidade que não nos permite vislumbrar que as crianças interagem com os adultos; 3) o *uniformismo* que faz com que adultos não considerem a diversidade dos grupos infantis (Delgado e Muller, 2005, p.14).

A metodologia participativa elaborada teve como inspiração experiências criativas e exitosas em favor da escuta das crianças com intenso esforço de não nos

⁶⁴ Mencionamos a ASPA na caracterização de nosso campo no Capítulo 2. A instituição foi fundada em 1963 na Rocinha pelo professor da PUC-Rio Padre Jesuíta Paulo Machado Barbosa em conjunto com outros professores e moradores do bairro da Gávea. A instituição oferece atividades educativas para os moradores voltadas aos cuidados com as crianças. A creche funciona em período integral e o “contra turno escolar” oferece diversas atividades lúdicas para as crianças: brinquedoteca, contação de histórias, capoeira e outros. A ASPA define sua missão institucional para fins de promover a consciência do humano e o exercício da cidadania, buscando melhorar a qualidade de vida através da educação global. Disponível em: <https://www.atados.com.br>.

enveredarmos por tais equívocos. No presente estudo viabilizamos um processo que enfatizou a escuta como direito e como estratégia para nos aclarar sobre outros direitos, assim como identificar violações partindo das perspectivas infantis.

Priorizamos valorizar seus gostos, suas percepções e experiências no lugar onde vivem e com aqueles com os quais se relacionam (com seus pares e com adultos). Reconhecemos a legitimidade de seus saberes, partindo de perguntas facilitadoras iniciais sobre o que gostam e o que não gostam de fazer como crianças que moram na Rocinha iniciando o diálogo e a escuta de suas opiniões. Escolhas que permitiram que elas se apropriassem da pesquisa como sujeitos efetivos e ativos, parceiras do adulto-pesquisador que não se perde de seu papel.

Percorreu-se um longo trajeto entre situações esperadas e outras inusitadas, assim como descobertas. A observação e o cuidado no uso de linguagem apropriada estiveram presentes em todo o nosso percurso que foi iniciado com a imersão no campo. Desta feita, passamos a mergulhar no *ciclo da pesquisa* (Minayo, 2001) apresentando a fase exploratória e o trabalho de campo a partir dos trajetos percorridos até a Rocinha ao encontro das crianças participantes desse processo de investigação.

4.2

Trajeto até a criança que mora na Rocinha

A fase exploratória e a abertura de campo foram abreviadas pelas informações e referências existentes no acervo do CIESPI/PUC-Rio. Isto permitiu acesso inicial a dados secundários sobre a Rocinha, instituições locais, profissionais atuantes e dados sobre as crianças na Primeira Infância na localidade. Em seguida partimos para a etapa de definição da instituição local para realizar a pesquisa procedendo em contato telefônico com a mesma antes da ida ao campo.

Os critérios para esta definição foram: (1) instituição com oferta de atividade não escolar com atendimento à faixa etária de 5 a 6 anos; (2) viabilidade no contato com responsáveis pelas crianças para a apresentação da proposta de estudo e possível assinatura das autorizações de participação na pesquisa; (3) perfil de oferta de atividades que permitissem tempo disponível para a realização da pesquisa com as crianças e (4) abrangência de atendimento, credibilidade e

reconhecimento da instituição na localidade buscando variedade de crianças residentes em diferentes áreas da Rocinha.

A ASPA foi a instituição escolhida tendo em vista responder aos critérios mais adequados às nossas expectativas. A saber: (1) a instituição oferece atividades variadas para um grupo ampliado de crianças com idades entre 4 e 11 anos em uma proposta institucional denominada como “contra turno escolar”; (2) há registros das crianças em fichas com referências das famílias e rotina institucional de diálogo com as mesmas; (3) disponibilidade para realização da pesquisa no espaço físico da “brinquedoteca” em horário destinado a oficinas diversas no “contra turno escolar” e (4) a instituição existe há mais de 50 anos e atende a crianças da Rocinha moradoras de diversas áreas.

Em seguida foram realizadas visitas à Rocinha observando o campo com atenção especial à presença e circulação de crianças nos anos iniciais da vida nos trajetos que percorremos. Nessas ocasiões foram conduzidos os contatos iniciais com a instituição colaboradora da pesquisa que demonstrou imediata acolhida da proposta e respeitoso apoio em todas as providências necessárias contando com a diretoria e as educadoras da instituição⁶⁵. Logo, a ASPA foi visitada em duas ocasiões antes da aplicação da pesquisa para apresentá-la aos familiares e crianças e formalizar autorizações através dos Termos de Consentimento e de Assentimento.

Na oportunidade iniciaram-se as aproximações com as crianças a partir do grupo ampliado na expectativa de criar empatia entre elas e a pesquisadora, preparando o campo para os procedimentos metodológicos da pesquisa. Esta postura relacional está fundamentada no que Morin (2003) explica como um conhecimento compreensível e fundado “sobre a comunicação e a empatia – simpatia, mesmo – intersubjetivas” (Morin, 2003, p. 93).

Na data prevista para a realização da metodologia e levantamento de dados a pesquisadora preparou o espaço para a acolhida das crianças com antecedência de algumas horas. Foi recebida com entusiasmo pelas crianças ainda no grupo ampliado. Sublinhamos que todas as crianças com as quais tivemos contato nessa imersão contribuíram para a investigação. Elas interagiram com a pesquisadora e

⁶⁵A direção e a coordenação da unidade junto com uma das conselheiras da ASPA garantiram as condições para a aplicação dessa pesquisa. As educadoras foram importantes parceiras. Acordamos retorno com devolutiva da pesquisa. A ASPA é uma instituição que tem forte ligação com a população seja pelo vínculo com moradores que passaram por ela quando crianças seja com aqueles que lá trabalham. A ASPA faz parte da história da Rocinha.

permitiram a ampliação de nossa observação. Inspiraram-nos nestas reflexões. Porém, para chegar até as crianças percorremos um trajeto que contextualizou-nos nosso campo de pesquisa e contribuiu com a escuta das crianças.

Rocinha: curvas, contornos e a imensidão do morro que cresce de repente

Para iniciar nossa imersão no campo de pesquisa um trajeto em particular foi escolhido para acessar a Rocinha e observar as crianças: a subida pela Estrada da Gávea a partir do bairro Gávea. Uma experiência ímpar desvela diferenças importantes entre os dois bairros, se fizermos esta travessia com a devida atenção e desnudados de preconceitos comuns acerca dos estigmas relacionados à população favelada. O objetivo foi atravessar as áreas da Rocinha até chegarmos à instituição parceira da pesquisa de campo que se localiza na outra extremidade mais próximo do túnel. Utilizados como meios de transporte, nesse experiência, van, ônibus e moto-táxi.

Talvez alguns digam que se trata de um ato de coragem realizar tal travessia (ou mesmo ter a Rocinha como campo de pesquisa) pelos perigos eminentes da violência armada que se impõe nas favelas cariocas. Outros ignoram que essa é uma realidade vivida por milhões de moradores de todas as idades a cada dia. Para outros, a travessia pode simplesmente ter diferentes cenários porque se tratam de localidades diversas e marcadas pela riqueza ou pela pobreza econômica. Porém, é fundamental partir de uma percepção menos superficial e simplista e considerar a complexidade do impacto das desigualdades sociais e econômicas e da concentração de renda e riqueza. Marcas da sociedade brasileira injusta e desigual.

Nessa pesquisa entendemos ser preciso um mergulho no campo profundo e apurado para que nossas análises estivessem sintonizadas com o contexto mais amplo sobre o qual se configuram as favelas no Brasil urbano e as crianças que nela habitam. Um contexto no qual as diferenças são formatadas por um complexo processo histórico e cultural. Marcas de desigualdades estruturais, de discriminações e violências de gênero, étnicas, sociais e econômicas que produzem e descompassos no acesso aos direitos.

Por isso, achamos que a observação das diferenças entre os bairros nessa travessia deve contribuir para nossas reflexões sobre o campo, sobre a diversidade da cidade e as desigualdades que a marcam. Muito embora possamos observar ao

longo do trajeto comércios, edifícios, residências, trânsito intenso, agentes de segurança pública e serviços públicos básicos, como elementos presentes, há expressivas diferenças entre os bairros.

Chegando à Rocinha pela Estrada da Gávea os limites geográficos entre os dois bairros são marcados pelos movimentos cada vez mais íngremes e sinuosos da estrada e por seu estreitamento. Na subida a pé, de moto, de van, de carro ou de ônibus pode-se sentir o morro no corpo. Ele exige mais esforço das pernas, do equilíbrio corporal ou dos motores dos veículos. Também exige cada vez mais habilidade para a circulação simultânea de tantos que disputam um espaço físico que vai se estreitando e perdendo a definição de via com asfalto e calçada.

Subindo o morro a vista de cima vai se tornando cada vez mais bonita e desenhada, contornada pelas curvas e pincelada pelo colorido da cidade. Vai também revelando as variadas construções e edificações urbanas. Aquelas produzidas a partir das ideias e projetos técnicos de engenheiros e executadas pela mão-de-obra de pedreiros vão se tornando pequenas. Os edifícios vão se tornando menores na medida em se distanciam em nossa vista panorâmica da cidade. Em contraste, crescem aos olhos as edificações idealizadas, projetadas e construídas pelos próprios pedreiros para sua moradia ou de terceiros que habitam a favela. Não raro o morador e a moradora da favela, literalmente põem a mão na construção de sua própria casa, na abertura das vias, nas escadarias de acesso aos becos e vielas, nos arranjos para o abastecimento de água e esgoto. História que conta a Rocinha.

Um extenso emaranhado de fios vai se avolumado entre postes numa (con)fusão de serviços de luz, telefonia, internet e televisão a cabo. Propagandas comerciais nos muros representam investimento em negócios locais e uma poluição visual nas formas de comunicar.

As diferenças tornadas desigualdades dão as “boas-vindas” à vida na favela da Rocinha a partir de certo ponto da Estrada da Gávea. Por essa altura se transformam as condições habitacionais e agora becos, vielas e escadarias contornam a estrada e modelam a localidade para comportar uma imensa população. Multiplicam-se pessoas, comércios, motos, vans. O transporte público por meio de ônibus e a acessibilidade urbana com vistas à cidade diminuem, assim como são visíveis as precárias condições de saneamento básico e serviço de coleta de lixo. Modifica-se o caráter da política de Segurança Pública de proteção dos cidadãos para a exposição armada e ao eminente risco de conflitos letais. Um

ambiente que desfavorece a população de todas as idades acerca do acesso aos direitos.

Embora não façamos nessa pesquisa um estudo comparativo entre bairros é indispensável dimensionar o campo considerando aspectos que tornem a leitura mais próxima do cenário real. Aspectos que permitem adentrar num contexto favelizado da cidade aproximando-nos da análise proposta acerca dos direitos das crianças na Primeira Infância que habitam na Rocinha.

Observamos ao longo da travessia que as crianças fazem parte do cenário, muito embora nem sempre suas particularidades e necessidades específicas sejam respeitadas ou consideradas. A circulação das crianças na Rocinha é constante seja acompanhada por adultos, seja acompanhada por outras crianças e mesmo sozinhas. No caso das crianças pequenas as duas primeiras condições são mais frequentes, mas sem descartar que algumas já circulem sozinhas reduzidas distâncias.

No horário escolar o transporte público disponível na Rocinha não comporta a quantidade e necessidade das crianças e é comum que as famílias contratem o serviço particular. Portanto, algumas famílias utilizam o transporte particular através de ônibus e vans escolares. Mas essa alternativa não é acessível economicamente para todos. Então, há famílias que fazem todos os trajetos por vans comuns e motos (denominadas como moto-táxi). Ou circulam a pé desviando as crianças dos veículos. Movimentos possíveis de observar na travessia realizada.

Este conjunto de possibilidades quanto à mobilidade na Rocinha conforma um trânsito intenso tanto na via principal quanto nas vielas. As crianças pequenas circulam expostas a perigos e acidentes, seja por sua própria capacidade ainda reduzida de discernir tais riscos, seja sob os cuidados de adultos as conduzindo pela mão ou nos veículos de transporte sem os devidos cuidados para protegê-las.

De acordo com a legislação brasileira de trânsito é obrigatório que crianças até 10 anos sejam transportadas no banco traseiro de veículos automotivos com uso de cinto de segurança. O uso de dispositivo de retenção veicular (bebê conforto, cadeirinha e assento de elevação) é obrigatório até 07 anos e meio. No caso das motocicletas as crianças podem ser transportadas na garupa somente a partir de 07 anos com uso de capacete apropriado. Porém, devem ter tamanho para firmar os pés nos pedais e se manterem seguras no veículo. As vias públicas devem ser devidamente sinalizadas por segurança. Regras raramente observadas em nosso campo.

No Brasil os índices de acidentes de trânsito com crianças são altos. Segundo dados do *Criança Segura Brasil*⁶⁶ o acidente de trânsito é a principal causa de morte acidental de crianças e adolescentes com idades de zero e 14 anos no Brasil. Em 2016 este foi o maior motivo de morte por acidentes nessa faixa etária (34,6% dos casos). Dentre as 1.292 crianças nessa faixa etária que morreram vítimas de acidentes de trânsito naquele ano, 36% (469 casos) ocorreram quando elas estavam na condição de ocupantes de veículos e 30% (386 casos) foram devido a atropelamentos. Na faixa etária entre 0 e 1 ano foram 90 mortes, entre 1 e 4 anos foram 305 e entre 5 e 9 anos foram 352. As hospitalizações por envolvimento em acidentes de trânsito na faixa etária entre zero e 14 anos foram 12.288 em 2016 e 11.986 em 2017.

Pesquisas qualitativas do CIESPI/PUC-Rio sobre a Rocinha revelam que famílias de crianças na Primeira Infância apontam este problema como fator externo relevante que atinge as crianças no local. O tema é pauta das preocupações de grupos de moradores organizados que já convidaram a Secretaria Municipal de Transporte para dialogar sobre o tema, mas não houve retorno.⁶⁷ Não há disponíveis dados quantitativos seguros sobre acidentes de trânsito com crianças na Primeira Infância Rocinha.

A Rocinha é um exemplo significativo e bastante emblemático nesse caso, pois ao mesmo tempo em que os adultos cuidadores acabam sendo negligentes neste tipo de proteção, também o é o Estado. Este não oferece condições seguras para o trânsito das crianças no aspecto da urbanização e sequer o transporte escolar municipalizado e gratuito. Não há produção de dados quantitativos que subsidiem ações a este respeito. O que se mistura a necessidade da população em “dar conta” das demandas práticas da vida, da rotina mais cotidiana, das providências mais elementares.

Ao longo dos trajetos realizados na imersão no campo foi possível observar as crianças no colo de adultos, caminhando de mãos dadas com eles ou correndo a sua frente e atravessando as vias movimentadas. Observamos crianças dentro das

⁶⁶ O site Criança Segura Brasil (Disponível em: <http://criancasegura.org.br>) monitora regularmente os dados relacionados a acidentes com crianças no país fazendo uso da plataforma de dados do Ministério da Saúde, o Datasus.

⁶⁷ A *Rocinha sem Fronteiras* tem mobilizado pautas diversas para melhorias na qualidade de vida da população incluindo as crianças na Primeira Infância em seus debates e reivindicações.

vans viajando sentadas no colo de adultos, mas também sentadas no assoalho ou em pé sem ter muito onde se segurar com o movimento do veículo.

Algumas cenas do campo nos foram significativas quanto às crianças pequenas ao longo de seus trajetos, das quais destacamos três. Na primeira cena uma van parada em um ponto íngreme da estrada e duas crianças, aparentando ter entre 6 e 7 anos, se colocam em frente à porta e gritam para suas mães que caminhava logo atrás: *“Mãe, vem! Olha a van.”* Ao que se responde: *“Agora que já tamo aqui, continua andando”*.

Numa segunda cena uma criança com aparente idade entre 5 e 6 anos sentada no chão da van com sua mochila nas costas, se equilibra o quanto pode apoiando as mãos no chão. Sua mãe está sentada no banco carregada de bolsas. No entanto, na descida fez questão de pedir à filha que lhe desse a mão.

Já numa terceira cena um menino aparentando 3 anos, trajando uniforme de creche, está em pé na van com sua mãe e reclama que quer ir para casa de moto e não de van: *“Mãe, num goto de van não. Vamu de moto. Vamu dexe.”* A mãe, carrega uma mochila pesada e comenta com outros adultos ao redor: *“Ele não gosta de andar de van, só gosta de moto.”* Quando anunciado⁶⁸ o ponto onde desceriam o menino logo diz à mãe que chegaram. Ela desce na frente e chama o menino num canto da porta já do lado de fora da van. Ele por sua vez dirigindo-se ao lado oposto da mãe desce sozinho recusando a ajuda do cobrador.

Embora estas sejam apenas algumas situações ilustrativas observadas no campo, elas indicam aspectos relevantes das condições em que as crianças pequenas vivem na Rocinha. Tendo em vista que nossa reflexão trata dos direitos das crianças na Primeira Infância, nessa introdução ao campo já se revelam elementos que contribuem para esse exercício.

Não podemos tomar por certo que essa travessia, adentrando a Rocinha, nos torne exímios conhecedores do local e dos aspectos que envolvem as crianças na Primeira Infância que lá residem. Não nos bastaria uma pesquisa de tempo tão breve para nos proporcionar tamanho privilégio. No entanto, nos aproximamos de algumas características locais, de seu ritmo e de aspectos que repercutem na vida das crianças segundo os dados. Vamos, a seguir, discorrer sobre a pesquisa realizada e discutir os pontos de vista das crianças e o que nos dizem sobre serem sujeitos de direitos nesse lugar.

⁶⁸ Motoristas e cobradores nas vans anunciam os locais que se aproximam aos passageiros.

4.3

Vozes das crianças na Primeira Infância na Rocinha

“Olha o que eu sei fazer, tia!”: primeiro contato com as crianças

Os contatos iniciais com a ASPA para a aplicação da pesquisa permitiu-nos conhecer o espaço físico disponível para a realização da pesquisa e conhece o grupo que participa das atividades no “contraturno escolar”.⁶⁹ Isso proporcionou o encontro com um grupo heterogêneo de crianças na faixa etária entre 04 e 11 anos. As atividades da ASPA nesse espaço têm cunho educativo de maneira ampliada, mas não são escolares (não se configuram como creche ou educação infantil). Tampouco são obrigatórias, muito embora haja assiduidade pela necessidade das famílias para o cuidado com os/as filhos/as depois do horário da escola.

As seis crianças que participaram da pesquisa foram indicadas pelas profissionais da ASPA. Os critérios utilizados para tais indicações foram bastante objetivos. Em primeiro lugar a escolha de crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos. Em segundo lugar aquelas que saem da ASPA acompanhadas por seus responsáveis legais para facilitar nosso acesso às autorizações. Em terceiro lugar aquelas mais frequentes para minimizar o risco de ausência no dia da aplicação da pesquisa.⁷⁰

A estas últimas questões registramos que em muitos casos as crianças saem acompanhadas por irmãos/irmãs mais velhos (menores de idade) ou outros familiares (avôs/avós, tios/as, primos/as e outros). Em outros casos há crianças que realizam outras atividades ao longo da semana intercalando com a presença na ASPA.

Em duas datas definidas com a direção da instituição realizamos a abordagem com as famílias para apresentação da pesquisa e convite para participação direcionado às crianças que foram indicadas. Na abordagem com as

⁶⁹Os (as) profissionais da ASPA buscam as crianças que estudam pela manhã em suas respectivas escolas. Oferecem na ASPA, de 2ª feira e 6ª feira, atividades diversas ao longo da tarde até que suas famílias retornem do trabalho. Elas são alimentadas, descansam e realizam atividades diversas. A partir das 16h30, as famílias começam a chegar para buscá-las sendo 17h o limite de horário de funcionamento.

⁷⁰No grupo de crianças do “contra turno escolar” havia um total de 12 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, a partir das quais os critérios de indicação foram conduzidos pela direção e coordenação da instituição. Apenas uma das crianças escolhidas inicialmente foi substituída, pois se machucou antes da chegada de sua família e outra foi indicada. Ficou claro para a instituição e familiares que a participação não era obrigatória, não havendo problemas se a criança faltasse no dia da atividade.

famílias houve receptividade quanto à proposta e nenhuma negativa para a participação. Profissionais da ASPA acompanharam as abordagens legitimando o processo junto aos familiares. As dúvidas surgidas e devidamente esclarecidas versaram a respeito do local exato da pesquisa (se sairíamos da ASPA) e sobre o horário da atividade.

Nesse contato expressaram curiosidade em saber o que as crianças fariam no âmbito da aplicação da metodologia. Observamos que duas mães escutaram a proposta sorrindo gradativamente na medida em que entendiam as etapas metodológicas e disseram acreditar que os filhos iriam “*adorar participar*”.

Para a assinatura dos termos foi oportuno iniciar a aproximação com as crianças na presença de familiares convidando-as para participar da pesquisa fazendo uso de linguagem apropriada. Duas crianças em processo de alfabetização escreveram seus primeiros nomes no termo de assentimento no espaço opcional⁷¹, após perguntarmos se gostariam de assinar. Um exercício de estímulo e inclusão da criança desde o processo de autorização formal sabidamente realizada da forma legal pelos responsáveis adultos. Uma das crianças perguntou: “*E a gente vai brincar de quê?*” E recebeu a explicação sobre as atividades propostas.

No período de espera pelo horário de chegada dos pais a pesquisadora interagiu com o grupo ampliado de crianças e elas foram muito receptivas. Naquela oportunidade ocorreu uma interação intencional com as crianças estabelecendo aproximação e observação inicial, buscando empatia com elas. Nesse processo algumas cenas foram significativas para o percurso de observação.

A primeira delas foi a recepção de um menino de 6 anos que apresentou espontaneamente o espaço e as atividades que realiza (brincadeiras diversas, uso da *brinquedoteca*, contação de histórias e capoeira). No grupo ampliado houve interação com as crianças em algumas atividades (observando brincadeiras e ajudando solidariamente na arrumação do espaço na hora do lanche). O que facilitou conversas informais em momentos agregadores do grupo.

Uma menina de 11 anos contou que frequenta a ASPA desde os 5 anos e naquela semana estava começando a ir embora sozinha para casa. Um menino de 4 anos me pediu e cuidadosamente trançou meus cabelos. Uma menina de 5 anos abraçou-me e levou-me até sua mochila para mostrar personagens que mais gosta.

⁷¹Espaço opcional para assinatura das crianças criado no termo de assentimento introduzido como elemento de valorização da participação da criança desde esta etapa do processo de pesquisa. As duas crianças que desejaram escrever seus nomes estão em etapa bem inicial de alfabetização.

Perguntou-me, é claro, daquelas que eu mais gosto também. Um menino de 6 anos, aquele mesmo que apresentou o espaço, chamava atenção com frequência para diversas brincadeiras e artimanhas que fazia: “*Olha o que sei fazer, tia!*”

Foi possível olhar para elas. Observá-las. Oferecer atenção ao que desejaram mostrar que sabem fazer. Dispor que a pesquisadora também fosse observada. Assim, as crianças foram contribuindo para preparar o campo para a aplicação da metodologia de pesquisa iniciando nosso processo de aprendizagem com elas.

Escutando as crianças: temas destacados, aproximações e distanciamentos em relação aos seus direitos

*O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.*

Cecília Meireles – *O menino azul* (trecho)

Nesta pesquisa exercitamos a escuta com crianças na Primeira Infância num processo de aprendizagem para o diálogo com elas. Fizemos um breve passeio com as crianças que moram na Rocinha num universo que utiliza a fantasia e o ato de brincar como forma de ver o mundo e falar sobre ele.

Este exercício nos exigiu, em primeiro lugar, conduzir o estudo com rigor científico, primordial na pesquisa com crianças. Exigiu também ousadia, criatividade e respeito na aplicação da metodologia. Por fim, foram indispensáveis, atenção e sensibilidade na escuta para brincar com as palavras e captar os temas que surgiram e persistiram e outros que atravessaram a conversa com as crianças.

O espaço físico disponível para a aplicação da pesquisa foi a brinquedoteca da ASPA e organizado com antecedência. O local é convidativo como espaço lúdico, em sintonia com a proposta metodológica. Organizado com livros, brinquedos educativos, materiais de artes, figurinos fantasiosos, tapete, puff, mesas e cadeiras coloridas. Embora tenhamos levado materiais lúdicos e artísticos próprios, a instituição também nos favoreceu acesso aos seus materiais. Em uma das paredes da brinquedoteca há um mapa da Rocinha recém desenhado coletivamente com as crianças.

O grupo autorizado a participar da pesquisa foi direcionado pelas educadoras à brinquedoteca depois do horário do lanche. Uma das educadoras permaneceu conosco durante a pesquisa estabelecendo uma referência de confiança já conhecida para as crianças. Sua presença não interferiu nos diálogos ao longo da aplicação da metodologia. No entanto, ao final da aplicação da metodologia a educadora apresentou uma demanda que foi tratada de acordo com a condução que assumimos de escuta dos saberes das crianças, mas a traremos na análise que se segue.

As crianças foram recebidas pela pesquisadora que lembrou seu nome e ofereceu boas-vindas, agradecendo que tenham aceitado participar daquele momento. Foi explicado que estudamos sobre crianças e que gostaríamos de conhecê-las e ouvir sobre *coisas importantes* para as crianças na Rocinha. A solicitação de autorização verbal foi realizada no grupo confirmando se alguma criança gostaria de se retirar. Também foi esclarecido que a qualquer momento quem quisesse poderia sair ou não fazer alguma brincadeira ou não falar o que não tivesse vontade.⁷² Todas as crianças aceitaram permanecer no espaço e os procedimentos metodológicos foram executados no tempo de 40 minutos cumprindo com todas as etapas planejadas.

Já descrita a metodologia destacamos questões que fizeram diferença na sua aplicação em campo. Assim, seguimos com análises de cada etapa da metodologia ECPI.

Na etapa I as crianças ficaram à vontade escolhendo os adereços de sua preferência ao som das músicas parte do planejamento. As canções infantis foram selecionadas especialmente para apoiar no cumprimento dos objetivos, e na transição para a etapa II, escolhemos uma canção que estimulava dança de movimentos circulares em roda para formarmos a “rodinha de conversa”.

Na etapa II perguntamos às crianças seus nomes⁷³ e onde moravam. Cada uma foi nomeando as ruas onde ficam suas casas (Trampolim, Vila Verde e Rua 4). Voltaram-se para um mapa da Rocinha, na parede, dizendo terem desenhado juntas.

⁷²Para Friedmann (2016) é fundamental obter consentimento/autorização por parte das crianças (não somente dos adultos) para qualquer tipo de registro e uso de imagens e produções a partir de suas vozes. Ainda deve-se pensar formas de devolutiva para as crianças.

⁷³ Identificação por nomes particularmente importante para a facilitação da metodologia de pesquisa no campo e suporte na análise dos dados. Não temos como objetivo identificá-las na dissertação.

Foram feitas, em seguida, as perguntas facilitadoras sobre o que crianças que moram na Rocinha gostam de fazer e o que não gostam no local onde moram. Elas abriram as portas ao diálogo sobre assuntos que foram sendo apresentados espontaneamente pelas crianças participantes. Nesta etapa conhecemos o ritmo do grupo, que foi respeitado pela pesquisadora, exigindo habilidade para ouvir os temas e perceber aqueles que tinham mais eco. Aceitamos as respostas que pareceriam “fora do lugar”, mas fariam sentido para a análise. Algumas falas mesclavam fantasias e realidades conforme veremos mais à frente. Algumas respostas surgiam mesmo após passado um tempo da pergunta que a originou. Também houve períodos de silêncio, gestos e expressões faciais que compuseram o diálogo com o grupo.

Na etapa III perguntamos às crianças sobre já terem ouvido histórias e sobre já terem criado uma história. Responderam que na brinquedoteca há muitos livros, que escutam histórias, mas que nunca fizeram uma por não saberem escrever. Foram então convidadas a um desafio: criar uma história sobre *uma criança que morava na Rocinha* através de um desenho e depois contá-la para o grupo. Elas prontamente aceitaram o desafio.

A figura 5 ilustra parte desse processo.

Figura 5 – Imagens da metodologia participativa



O momento de elaboração das histórias e as trocas entre as crianças nesse processo foi central e acompanhado atentamente. No momento coletivo de partilha das criações, novas histórias surgiram, pois as crianças teciam novas costuras com as palavras e ideias nas criações uns dos outros. Os temas expressados nas etapas

iniciais voltavam a ser mencionados, caracterizando na investigação assuntos com mais eco no grupo e diálogos que tomaram mais forma.

Mesmo tratando-se de uma abordagem coletiva, cada criança precisou ser vista e respeitada em sua subjetividade, marcando sua forma de participar. Um dos meninos que parecia extrovertido nas observações iniciais participou timidamente. Uma das meninas insistia em escutar uma canção de um determinado filme (que não estava disponível)⁷⁴ e ficou aborrecida por um curto instante. Um dos meninos participou ativamente do diálogo, mas circulando por todo o espaço físico da brinquedoteca em diversos momentos. Ou seja, muito embora o grupo tenha sido muito participativo, alguns desafios se revelaram. Seguimos, no entanto, nossas premissas, e não foi exigido que as crianças fizessem nada além de sua vontade. Poderiam sair ou entrar quando quisessem. Entretanto, todas participaram com espontaneidade, cada uma de acordo com seu perfil.

Na finalização das etapas previstas na metodologia houve agradecimento pela participação e as crianças de imediato perguntaram se não iríamos mais brincar. Foram convidadas a mais um momento de música e dança para em seguida retirar os adereços. Após a saída da maioria do grupo, uma das meninas voltou a pedir para ouvir uma música que não estava disponível. Para acolher seu desejo cantamos e dançamos juntas a canção que classificou como sua favorita.

Descritos os processos de investigação e elementos importantes, passamos às reflexões sobre os assuntos trazido pelas crianças. Coube-nos elencar os assuntos que emergiram do campo nomeando-os como “temas”, preservando as palavras das crianças para privilegiar uma escuta mais e mais próxima e legítima. A esses “temas” relacionamos algumas aproximações com seus direitos e distanciamentos àquilo em que mais se relacionasse a violações de direitos. Deu-se seguimento a um exercício de análise destacando os assuntos com mais repercussão no grupo, a partir do ponto de vista das crianças. Selecionamos, portanto, diálogos que emergiram do campo. Consideramos o que falaram verbalmente e o que expressaram de outras formas (gestos, expressões faciais, olhares, silêncios).

⁷⁴ As músicas selecionadas para a aplicação da metodologia participativa foram do grupo “Palavra cantada” que compõe e canta para crianças. A canção do filme *Frozen – uma aventura congelante* que a criança gostaria de ouvir era “Let it go”, em português “Livre estou”.

Temas: assuntos com mais repercussão no grupo

As histórias criadas a partir da frase “*Era uma vez uma criança que morava na Rocinha*” e apresentadas através dos desenhos abordaram assuntos mobilizadores seja no momento da criação seja na apresentação coletiva. As histórias foram breves e perguntas facilitadoras (Como foi? O que aconteceu? E depois?) apoiaram quando necessário. As próprias crianças motivavam umas às outras e prestavam atenção nas histórias de seus pares. Seguem as histórias e no quadro 4 os desenhos a elas relacionados:

1 - “*Esse aqui é o fundo do arco-íris que tá bravo. Porque ninguém vai entrar nele. Mas a frente é o legal do arco-íris.*” (**Imagem 1 A**)

O primeiro desenho apresentado como o “arco-íris bravo” contém traços fortes coloridos e no verso apresentado traços mais leves. (**Imagem 1 B**)

2 - “*Ai jogou futebol. Ai daqui a pouco tinha um menino que agarrou. Ai fez gol. É esse gol aqui oh! A bola e o menino, chutou e fez o gol aqui. FIM!*” (**Imagem 2**)

3 - “*A menina foi pra natação. Quando ela foi entrar na natação, ela bebeu água e ela não gostou. (...) A mãe não tinha dinheiro, mas a mãe trabalhou muito e ganhou dinheiro e conseguiu colocar ela na natação. (...) Ela ficou feliz.*” (**Imagem 3**)

Na construção do desenho: “*Aqui é um menino que queria fazer natação, mas só que a mãe dele não tinha dinheiro. (...) Eu vou fazer uma saia aqui. (...) Eu vou fazer uma piscina aqui.*”

4 - “*Ela foi lá no mar e se afogou. O salva vidas foi ajudar ela. Ela tava com a mãe dela. (...) Ela tirou a boia e achou que conseguia nadar. Ai ela se afogou lá no fundo e o salva vidas foi ajudar ela.*” (**Imagem 4**)

5 - “*A história é da Rapunzel. (...) A Rapunzel fugiu da torre e quando a mãe dela chegou, que era uma bruxa, ficou furiosa.*” (**Imagem 5 A**)

No verso do desenho da Rapunzel a criança desenhou vários corações e disse: “*Aqui do outro lado tem corações.*” (**Imagem 5 B**)

6 - A criança não quis falar e apenas mostrou seu desenho colorido sem formas definidas. Outra criança do grupo disse: “*Ele fez um coração*”. (**Imagem 6**)

Quadro 4: Desenhos das histórias



Os pontos de vista das crianças nos inspiram a diversas possibilidades de análises, porém diante dos limites da pesquisa nomeamos dois “temas” que identificamos como agregadores dos assuntos com maior repercussão no grupo. O primeiro tema foi “*Brincar*” - assuntos e atividades divertidas e prazerosas expressadas pelo grupo de crianças na Primeira Infância a respeito “do que crianças

que moram na Rocinha gostam de fazer”. O segundo tema foi “*Ah, tiro!*” - assuntos relacionados a situações de violências, insegurança e medo que as crianças expressaram a partir de assuntos que não gostam como moradoras da Rocinha. A sistematização a seguir, no quadro 5, apresenta o que as crianças nos disseram.

Quadro 5: As crianças falaram por “temas”

O que crianças na Primeira Infância que residem na Rocinha gostam como moradoras do local
<p style="text-align: center;">TEMA: <i>Brincar!</i></p> <p>Assuntos que se relacionam ao ato de brincar e a atividades divertidas e prazerosas elencadas pelas crianças. Foi a primeira resposta ao falarem do que gostam de fazer.</p>
<p><i>*Brincar!</i> <i>*Gosto de brincar de boneca! / *Gosto de brincar de princesa!</i> <i>*Gosto de brincar de brincadeira igual a essa daqui!</i> <i>*Gosto de jogar futebol! / *Jogar basquete também! / *Fazer natação!</i> <i>*Ir no parquinho!</i> <i>*Gosto de ver os vídeos do “Luccas Neto”</i> (Trata-se de um “youtuber” infanto-juvenil famoso atualmente entre este público)</p>
O que crianças na Primeira Infância que residem na Rocinha não gostam como moradoras do local
<p style="text-align: center;">TEMA: <i>Ah, tiro!</i></p> <p>Assuntos que nomeamos como “Ah, tiro” se relacionam com violências, insegurança e medo surgidos em diversas falas. A curta frase “<i>Ah, tiro!</i>” foi a primeira resposta das crianças a respeito do que não gostam.</p>
<p><i>*Ah...tiro. / *E fogos.</i></p> <p><i>*O “X” tá fazendo arminha pras crianças. (...) Ele tá ensinando pras crianças a fazer arminha.</i> <i>-O que você acha disso?</i> <i>*Não legal.</i> <i>-Por que?</i> <i>*Não é legal porque arma mata os pais.</i></p> <p><i>*Gosto de virar uma Elsa pra congelar todos que falam bobagem. (...) Não podemos falar fofoca e nem bater nos outros.</i> <i>*Mas tia, um dia essas duas aí brigaram de bater na rua.</i> <i>*Na Rocinha tem pitbull solto na rua.</i> <i>*Tem gente que pega a criança para poder matar. / *Na Rocinha (...) tem uma mulher que pega criança da mãe e pega a faca e mata.</i> <i>*Tem ladrão que rouba criança na rua.</i> <i>*Isso não é nada bom. / * É falta de respeito. / *Falta de educação.</i> <i>*Eu fui no shopping e tinha faca lá. / *Tem gente que vai no shopping e rouba alguma coisa.</i> <i>*A criança pode se perder no shopping. / * A criança pode se perder na praia ou se afogar.</i> <i>*Tem mãe que bebe e que bate. / *Bate muito, muito, muito e muito e a criança chora.</i> <i>*Eu não tenho pai.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2019).

Podemos destacar que os saberes expressados pelas crianças na Primeira Infância do grupo participante estão em sintonia com temas e prioridades do PMPI-RJ. Em relação aos 5 eixos do PMPI-RJ e suas prioridades, os assuntos expressados

pelas crianças estão ligados às preocupações abordadas no plano sobre Saúde, Cultura e Esporte/Lazer, Prevenção às violências contra crianças, Cidade/Espaço Urbano. As prioridades do PMPI-RJ são compromissos assumidos pelos adultos na execução das políticas públicas. Percebemos que as expressões das crianças estão em sintonia com seus direitos e lacunas a respeito deles. Lacunas sobre as quais precisamos agir.

Tema: *Brincar*

Aproximações e distanciamentos: Direito de brincar, direito à cultura, ao esporte e ao lazer, direito de crescer saudável, direito de dispor de espaços públicos seguros para brincar e se divertir, direito de não sofrer discriminação de gênero, direito à mobilidade e de acesso à cidade. (Segundo normativas CDC, ECA, MLPI).

As crianças expressaram o brincar como algo presente em suas vidas, sendo o primeiro assunto surgido a respeito de seus gostos e preferências na Rocinha. É também, de nosso ponto de vista, além de seu direito, elemento fundamental na vivência das infâncias e para seu desenvolvimento saudável, conforme estudos e pesquisas comprovam. Nesta perspectiva, as crianças também falaram sobre a prática de esportes e o uso de espaços públicos para lazer.

As legislações em âmbito internacional e nacional reconhecem o direito de brincar: artigo 31 da CDC, artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Os artigos 4º e 16º do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) abordam o esporte, o lazer e o brincar. O capítulo II abrange o Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade⁷⁵. O Marco Legal da Primeira Infância (Lei No 1325/2016) enuncia no artigo 5º o brincar e o lazer entre as áreas prioritárias para as políticas públicas para a Primeira Infância. No artigo 17º preconiza que:

⁷⁵Os Artigos 16 a 18 do ECA: Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Grifos da autora.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (Artigo 17º, Lei No 1325/2016).

No grupo, as principais atividades físicas citadas foram futebol, basquete e natação. Quanto a espaço de lazer, as crianças afirmaram que gostam de brincar no “*parquinho*”. Uma das histórias trazidas foi de um menino jogando futebol em uma quadra da Rocinha. O autor expressou que joga futebol em uma quadra perto de sua casa. Outra história deu ênfase a uma menina fazendo natação após sua mãe ter trabalhado muito para realizar seu desejo de praticar essa atividade. Ao final da história o autor acrescentou estar esperando que sua mãe disponha de dinheiro para ele entrar na natação.

Sobre estes assuntos, pesquisas do CIESPI/PUC-Rio voltadas para as crianças na Primeira Infância na Rocinha revelam que há reduzidos espaços públicos favoráveis para as crianças brincarem e se divertirem. Os espaços institucionais que oferecem atividades esportivas ficam concentrados em determinadas áreas, não apresentam capacidade ampliada de atendimento e não ofertam apoio às famílias para o custeio do seu deslocamento mediante as distâncias das moradias na Rocinha. As oportunidades esportivas fora da Rocinha demandam recursos financeiros e disponibilidade de tempo dos adultos para acompanhar as crianças. Estas são situações que geralmente inviabilizam que as crianças pequenas pratiquem muitas atividades, e apontam que a condição econômica causa interferência para o acesso ao direito de praticar esportes.

Quanto a alternativas de lazer e cultura, a Biblioteca Parque da Rocinha oferece atualmente atividades abertas ao público incluindo as crianças, porém esteve fechada por um longo período. São reduzidos os investimentos financeiros e de recursos humanos por parte do Poder Público nessa instituição. Já os passeios ao ar livre como o Parque Ecológico (na Rocinha) e o Parque da Cidade (na Gávea) ou outros em bairros vizinhos são opções pouco exploradas de acordo com as pesquisas do CIESPI/PUC-Rio (Boghossian e Bush, 2016).

Nas praças locais, de acordo com essas pesquisas, não há manutenção e a oferta de brinquedos é reduzida. Além disso, o uso dos espaços públicos na Rocinha vem sendo historicamente limitado pela violência armada que interfere no ir e vir de todos os moradores. Nos espaços públicos falta às crianças segurança para exercerem o direito de brincar. Esta é uma reivindicação histórica da infância na

favela, que marca a vida das crianças que lá vivem. A figura 6 mostra crianças na Rocinha, ao lado de um carro da polícia, no início do século XX num protesto por “*espaços de lazer*”.

Figura 6 - Crianças moradoras da Rocinha (1982)



Fonte: Acervo Globo (2018)⁷⁶.

O tema gênero⁷⁷ merece destaque em nossa análise. Ele surgiu entre as crianças no momento de elaboração dos desenhos. Quando um menino disse que faria uma saia no seu desenho, outra criança o apontou dizendo que ele brincaria de boneca. De imediato uma menina saiu em sua defesa, o que se desdobrou num diálogo sobre brincadeiras e esportes entre meninos e meninas, como pode ser observar no quadro 6.

⁷⁶ Crianças moradoras da Rocinha, 1982: “Aqui temos o direito de um espaço para brincar.” / “Somos muitas crianças queremos uma área de lazer.” Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com> – acessado em Abril de 2018.

⁷⁷ Neste estudo entendemos gênero de acordo com os estudos de Joan Scott (1990), definindo-o como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo assim uma construção social e histórica dos sexos.

Quadro 6 – As crianças falaram (1)

As crianças falaram:

Durante a elaboração dos desenhos...

Menino 1: Tia! Ele brinca de boneca!

Pesquisadora: Não pode?

Menino 1: Não!

Menina 1: Pode!!!

Pesquisadora: Por quê?

Menina 1: Menino brinca de boneca! Eu brinco com o “X” de boneca. (...) E ele finge que é o filho!

Menina 2: Ele finge que é o pai!

Pesquisadora: E menina brinca de carrinho também?

Menina 1: Brinca. E menina também joga bola.

Menino 2: Mas eu sei jogar bola!

Menino 1: Menina não sabe jogar!!!

Menina 1: Eu sei! Mulher sabe!

Menino 1: Então como é?

Menina 1 :Comooo é? (em tom de interrogação acentuado e olhando firme para o Menino 1)

Menino 1: Vai mostra!

Menina 1: É só chuta a bola ué!

Menino 1: E se não fazer gol?

Após sua resposta a Menina 1 deu a conversa por encerrada virando o corpo de costas ao Menino 1 e passando a perguntar sobre cores para seu desenho.

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2019).

A temática gênero, presente na vida do ser humano desde a Primeira Infância, provoca impactos nos comportamentos das crianças. São definidas desde a gestação roupas, tipos de brincadeiras e de brinquedos no processo de socialização de meninos e meninas. Halim e Lindner (2013) destacam que estudos através de diferentes culturas mostram que a compreensão sobre questões relacionadas a gênero é normalmente adquirida a partir dos 6 anos de idade. As autoras afirmam que as crianças têm um conhecimento dos estereótipos dos gêneros a partir de 18 meses e o grau de complexidade aumenta ao longo do desenvolvimento.

As crianças menores, com frequência, acreditam rigidamente e endossam estereótipos dos gêneros, mas começam a mostrar flexibilidade (por exemplo, tanto as meninas como os meninos podem ser fortes) ao redor dos 6 a 8 anos (Halim e Lindner, 2013, p. 2-3).

Por isso, a discussão das crianças sobre “boneca e futebol” foi significativa. A questão “meninos não brincarem de boneca e meninas não jogarem futebol” revelou aprendizagens de gênero com duas posições claras: uma mais rígida e outra mais flexível. Para Louro (1992) gênero não é uma categoria pronta e estática, mas

construída e passível de transformação. Refletir sobre as diferenças apontadas pelas crianças nos remete às diferenças transformadas em desigualdades entre meninos e meninas desde os anos iniciais da vida. O que nos desafia sobre o que podemos fazer a respeito.

O uso da internet entre as crianças foi outro assunto abordado quando uma delas citou que gosta de assistir vídeos no *Youtube*⁷⁸ em um canal específico (“*youtuber*” famoso atualmente entre o público infantil). As inovações tecnológicas na sociedade contemporânea trazem um marco diferencial ao ato de brincar com jogos virtuais, sites e redes sociais que atraem o público infantil. A este respeito há estudos e debates contemporâneos acerca das idades cada vez mais precoces em que as crianças começam a ter acesso à internet através de aparelhos móveis e computadores.

A segurança on-line, a exposição das crianças (de suas imagens e a conteúdos diversos) e a exploração do público infantil para fins de consumo também têm sido assuntos discutidos. Os sites e redes sociais buscam de modo geral utilizar mecanismos tecnológicos de controle de conteúdos. Mas ainda há fragilidade de normativas próprias a este respeito e se concentra particularmente nas famílias e sua responsabilidade por monitorar os conteúdos acessados pelas crianças. No ano de 2018, por exemplo, foi lançado o jogo on-line, “*Interland*” com o slogan “*Seja incrível na internet. Ajudando as crianças a se tornarem exploradores seguros e confiantes do mundo on-line*”, voltado para crianças a partir dos oito anos.

Tema: Ah, tiro...

Aproximações e distanciamentos: Direito à vida, direito de viver sem violência, direito de acesso à cidade, direito de ser protegida de situações de violência, direito à convivência familiar e comunitária (Segundo normativas CDC, ECA, MLPI).

⁷⁸O *Youtube* é uma plataforma onde se compartilha vídeos. Há muitas crianças e adolescentes “*Youtubers*” (postam vídeos na plataforma e criam seus *canais*) com públicos chamados de “seguidores”. Os vídeos produzidos ficam disponíveis na internet e são amplamente visualizados pelo público infantil. Interessa-nos sinalizar a importância de proteger as crianças dos riscos da exposição na rede. Assunto que tem sido debatido na seara do consumo, da exposição e exploração das crianças. A ONG Instituto Alana tem buscado discutir o tema e envolve o Ministério Público em casos que entendem ferir a legislação brasileira e os direitos das crianças com efeito por propagadas veladas de produtos infantis nos vídeos e canais.

Ao perguntarmos às crianças o que não gostam sendo moradoras da Rocinha a imediata resposta foi: “*Ah, tiro...*”. Sentimos na resposta o tom de afirmação, de constatação e de lamentação. Observamos como esta notória situação de violência e exposição é reafirmada pelas crianças, pois impacta sobremaneira em suas vidas e seu cotidiano. Escolhemos esta frase das crianças para representar os assuntos que elas expressaram no grupo envolvendo violências. No grupo falaram sobre tiro, mas também sobre violência na família e disseram estar no meio de um assalto, se perder em locais públicos e sobre a exposição a violências específicas contra crianças perpetradas por terceiros.

A respeito da violência decorrente dos conflitos armados a frase “*Ah, tiro*” foi acompanhada de expressões faciais sérias, olhares entre si no grupo e um breve silêncio. Logo em seguida as crianças citaram os fogos que são utilizados nos cenários de favela para “anunciar” situações perigosas e também assustam por emitirem som similar aos tiros.

Na Rocinha a exposição das crianças a armas de fogo e aos tiros é uma preocupação constante das famílias e também das crianças na Primeira Infância, como podemos ver em seus relatos e impressões, trazendo-lhes medo e insegurança em seu cotidiano.

A efetiva ocorrência de mortes e traumas em decorrência da violência armada nos cenários de favela interfere no desenvolvimento saudável das crianças. Por outro lado, não há oferta de serviços de saúde que cuidem com a devida atenção destes aspectos. Essa é uma situação que representa algo muito peculiar da experiência das crianças que vivem num cenário de favela à mercê de um tipo de violência que envolve diretamente o Estado Brasileiro, constituindo uma grave violação de direitos. Violando-se o direito primordial à vida e o direito de ir e vir. Estabelece severa distância em relação ao acesso aos direitos das crianças na Primeira Infância.

As creches deveriam ser espaços seguros para as crianças na Primeira Infância, como vimos no Capítulo 2 desse estudo, porém os profissionais que nelas atuam precisam buscar estratégias de proteção nos momentos de conflitos armados, seja cancelando aulas, seja procurando abrigar as crianças em cômodos com paredes mais seguras.

Ter expectativa de segurança na Rocinha tem sido desfavorável diante da instabilidade e iminência de ocorrer tiroteios, seja por conta de conflitos entre

grupos civis armados ou pela ação bélica da política de Segurança Pública. Uma política de sistemático extermínio da população pobre, negra, favelada, que não poupa as vidas das crianças, tampouco escuta e percebe sua presença nas creches, nas escolas, nas vias, nas casas.

As crianças participantes do estudo continuaram o assunto envolvendo armas quando uma delas disse que foi “*não legal*” certa atitude de um candidato à Presidência da República do Brasil na época das eleições. Disseram que viram uma foto do referido candidato com uma “*criança fazendo arminha com a mão*”. No diálogo sobre o assunto disseram que arma “*não é legal porque mata os pais*”.⁷⁹

Deste diálogo destacamos algumas constatações. A primeira é que as crianças ainda são comumente utilizadas e manipuladas nos discursos político-partidários. A segunda é que a escuta e a consideração de suas opiniões e pontos de vista são ignoradas nas micro e macro políticas, muito embora elas participem e compartilhem os acontecimentos e suas consequências. No grupo observamos o impacto dessa mensagem no universo das crianças.

Na escuta do grupo de crianças na Rocinha, a violência apareceu ainda nas relações interpessoais (brigas), nos riscos que as crianças correm em locais públicos na Rocinha e fora dela: cães soltos na rua, possibilidade de ser sequestrada, ser assassinada por uma pessoa estranha, se perder, se afogar na praia. O shopping e a praia, que poderiam aparecer como locais para o lazer, no exercício de acesso à cidade e de convivência comunitária, foram mencionados pelas crianças como cenários de situações de risco e violência. Ou seja, as crianças nos apontam que precisam se sentir seguras e protegidas, seja na Rocinha ou fora dela.

A violência intrafamiliar surgiu no grupo a partir da história da Rapunzel que tinha uma mãe bruxa. Perguntados sobre existir mãe que é bruxa responderam que “*tem mãe que bebe e que bate e que “bate muito, muito, muito e muito e a criança chora.*” Este é um tema que mesmo já amplamente pesquisado e debatido, expresso na voz das próprias crianças demonstra a intensidade de sua percepção e o seu alto impacto individual e social. O tema nos faz refletir sobre a importância de se encontrar formas de acolher estas expressões e dialogar sobre este e outros temas potencialmente traumáticos para quem sofre e testemunha as agressões.

⁷⁹ Neste caso a criança refere-se ao atual Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Bolsonaro, que tem aparecido publicamente em imagens nos jornais e demais mídias, fazendo um gesto com as mãos na forma de arma. O Ipea (2018) revelou que entre 1980 e 2006 o percentual de homicídios no país foram cometidos com armas de fogo subiu de 40% para 71%.

Escutando as crianças, suas palavras tocam apenas sutilmente na problemática da dependência química e na centralidade das mulheres em temáticas, diante das quais são frequentemente culpabilizadas na sociedade brasileira. Chama atenção que as crianças reproduzam essa mesma culpabilização. Registramos ainda a fragilidade das redes de apoio familiares e das políticas públicas para adultos com problemas de dependência química e para mulheres que se responsabilizam sozinhas pelos filhos. São reduzidas as discussões e as práticas que envolvam a responsabilidade paterna dos homens pais e de familiares da linhagem paterna.⁸⁰

As violências físicas, psicológicas, abusos sexuais, negligências contra as crianças são situações complexas que não podem ser analisadas isoladamente de seu contexto. Não podem, tampouco negligenciar as demandas por cuidados de saúde mental em função de dependência química, culpabilizar as mulheres ou incapacitar as famílias economicamente pobres em função de uma aproximação simplista ao fenômeno da violência doméstica.

A respeito das normativas internacionais e nacionais está prevista a proteção das crianças de *todas as formas de violência*. Fundamentos presentes na CDC, CF88, no ECA e no Marco Legal da Primeira Infância.

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) que deve assegurar e fortalecer a implementação do ECA, no caso da Rocinha encontra limitações. De acordo com pesquisas do CIESPI/PUC-Rio, o Conselho Tutelar, a Vara da Infância, o Ministério Público, os equipamentos da Assistência Social (Centro de Referência da Assistência Social - CRAS e Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS) e os serviços de saúde⁸¹ enfrentam obstáculos para atender as crianças em situação de violência intrafamiliar. As intervenções e ações que viabilizem a promoção e prevenção das violências intrafamiliares são reduzidas. Há fragilidades quanto aos devidos cuidados às

⁸⁰ Segundo minha experiência profissional, no âmbito acadêmico e na responsabilização judicial envolvendo crianças em casos de violações de direitos, os debates ainda são reduzidos a respeito da paternidade responsável, da frequente ausência do pai e do acionamento de familiares paternos das crianças. Para referência nas temáticas família, cuidado e políticas públicas, é possível encontrar contribuições em Oliveira e Miotto (2019).

⁸¹ A pesquisa *Infância sem violência: uma meta para o Rio* CIESPI/PUC-Rio (2018) registrou entrevista com o Conselho Tutelar Rocinha (7 bairros de abrangência). O órgão apresenta limitações segundo relato de conselheiros, pois há mais demandas que capacidades de pessoal para atender toda a Rocinha. O acesso da equipe do CT é dificultado pela péssima identificação de endereços e barreiras físicas de acesso em trechos mais ocupados por civis armados. Muitos fatos graves de violações contra crianças recebem atendimento do CT apenas nas emergências hospitalares.

vítimas desse tipo de violência e a responsabilização de autores de agressão – incluindo o próprio Estado - no âmbito da Justiça.⁸²

A CDC proíbe a prática de todos os castigos corporais em todos os contextos – em casa, no âmbito dos cuidados alternativos, nas creches, nas escolas e nas instituições penais em âmbito internacional. Em 2011 o Comentário Geral n.º 13 indicou “O direito da criança de estar livre de todas as formas de violência”. No Brasil destacamos a criação da Rede Não Bata, Eduque (RNBE)⁸³ em 2006 com o intuito de contribuir para o fim da prática dos castigos físicos e humilhantes, seja no meio familiar, escolar ou comunitário.

Em 2010, pesquisa da Datafolha apontou que 75% das crianças e adolescentes no Brasil sofriam violência praticada por pais e responsáveis durante o processo educativo. Dados que, somados às lutas políticas, contribuíram para que em 2014 fosse sancionada a Lei nº 13.010 (Lei Menino Bernardo) que trata do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. O Brasil é um dos 59 países no mundo que tem esta proibição legal (Unicef, 2017).

Ao escutarmos o grupo de crianças na Primeira Infância da Rocinha falarem desde seus pontos de vista sobre a violência armada, violência nas relações interpessoais e na cidade e violência intrafamiliar, encontramos um distanciamento severo em relação aos seus direitos ainda que protegidos por legislações internacionais e nacionais inovadoras.

Limites da pesquisa e surpresas do campo

Nessa investigação não tivemos o propósito de abranger todas as possibilidades de análise que os conteúdos trazidos pelas crianças teriam a riqueza de nos favorecer. O que representa um dos limites de nossa pesquisa. Tampouco tínhamos garantido o sucesso da metodologia criada, porém seu formato flexível, as aprendizagens com a literatura e a experiência da pesquisadora com escuta de crianças contribuíram para seu êxito.

⁸²A respeito da escuta das crianças vítimas de violências no âmbito judicial, o tema tem gerado debates e requer profundas reflexões pela complexidade das situações e, não raro, exposição das crianças. Ver a publicação “Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção – propostas de Conselho Federal de Psicologia” (CFP, 2009).

⁸³ Disponível em: <http://naobataeduque.org.br/>.

Quanto à análise e produção textual, embora não possamos anular/ignorar nosso olhar adulto voltado à criança, este foi conduzido com respeito aos seus saberes reforçando o uso de suas palavras como primordial. Porém, foi um exercício difícil. Escutamos as crianças esbarrando nas armadilhas éticas e desejos adultos de definir e decidir por elas. Experimentamos um caminho de escuta em que as definições dos temas partiram delas. Por isso, foi preciso ir apurando a análise até chegarmos ao tratamento dispensado aos dados que emergiram do campo.

Estas reflexões encontram-se com os estudos de Fernandes (2016) que afirma ser reduzida a quantidade de textos que discutam o que a autora expressa como: “os modos como devemos nos acautelar eticamente na análise, na interpretação e produção dos textos científicos a partir daquilo que as crianças nos dizem durante a fase da recolha de informação” (Fernandes, 2016, p. 773).

Durante a aplicação da metodologia mantivemos o respeito aos movimentos do grupo e a nossa opção por não elencar temas prévios. Todavia, é preciso registrar nossa expectativa em escutá-las em relação a dois temas que não surgiram na pesquisa de campo.

Na produção dos desenhos esperávamos ser oportuno que as crianças dialogassem sobre o tema raça/etnia. Não “dialogaram” como fazem os adultos, mas buscaram lápis “*na cor de pele*” (como disseram) foram variando as opções de cores na pintura sem que o tema raça / etnia tenha emergido na conversa entre elas.

Uma outra expectativa foi escutá-las a respeito do trânsito local. Entretanto, as crianças não mencionaram o trânsito intenso na localidade. Na nossa perspectiva, este assunto é importante e preocupante, pois elas transitam na Rocinha expostas e fragilizadas correndo riscos entre carros, ônibus, caminhões, motos e vans.

Houve uma situação inesperada no campo com a qual tivemos que lidar. Já concluídas as etapas metodológicas propostas, a educadora perguntou se não falaríamos com as crianças diretamente a palavra “direitos”. Estava previamente ciente de que este termo não foi incluído no planejamento da metodologia de forma intencional. Acompanhou o processo no qual a palavra não surgiu espontaneamente no grupo. No entanto, analisamos que as crianças foram capazes de dialogar sobre seus direitos e violações ainda que não tenham a percepção adulta do significado do termo “*direito*”.

Àquela altura, o objetivo da nossa pesquisa de campo já havia sido alcançado. Não desejávamos captar se as crianças conheciam o termo “direito” tampouco realizar uma oficina educativa sobre o tema, ainda que pudesse ser uma boa ideia. Ademais, não levantamos previamente quais crianças já teriam tido ou não contato com tal termo (na escola, na ASPA ou na família). Por outro lado, compreendemos a demanda institucional como uma necessidade adulta, percebendo e respeitando que a questão tinha importância para a educadora (que ali representava a instituição).

Sendo assim, antes de convidar as crianças para a dança final da etapa III, propusemos um breve diálogo livre com elas usando a palavra “direitos” na pergunta facilitadora (quadro 7).

Quadro 7 – As crianças falaram (2)

As crianças falaram:

Pesquisadora: *Alguém já conversou com vocês ou falou que criança tem direito?*

Criança 1: *Não!* (Com forte tom de rejeição)

Pesquisadora: *Não!?* (Repetindo o tom da resposta da criança) *Mas o que que é direito?*

Criança 1: *Direito é aquela assim: Ai eu posso fazer tudo que eu quiser! (...) Mas não pode*

Pesquisadora: *E o que pode e o que não pode fazer?*

Criança 2: *Não pode fazer bagunça.*

Criança 3: *Não pode fazer malcriação.*

Pesquisadora: *E o que os adultos não podem fazer com as crianças?*

Crianças (Resposta em coro das crianças): *Bater!*

Criança 1: *Mas é só pro nosso bem. Mas é melhor conversar do que bater. (...)*

Quando eu faço bagunça a minha mãe conversa comigo. (...) Ela não bate.

Pesquisadora: *E com você como é? Como sua mãe ou seu pai ou sua avó ou outra pessoa que cuida de você faz?*

Criança 4: *Eu não tenho pai. (...) Todo dia que eu faço bagunça quando eu não quero arrumar ai ela sempre quer brigar comigo. E também quando eu não quero tomar banho.*

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2019).

Nesse diálogo surgiu uma clara distorção a respeito do termo “direito” sem que nenhuma criança o contestasse. A pesquisadora sinalizou para elas que “direitos são coisas legais” e que elas já tinham dito na conversa “como por exemplo, brincar”. Avaliamos que suas falas se aproximaram novamente do direito de viver sem violência. A novidade nesse diálogo foi terem indicado a “conversa” como alternativa ao “bater”, se contrariadas as regras que ensinam os adultos.

A educadora recordou às crianças terem lido juntos na brinquedoteca, em certa ocasião, um livro sobre o direito à saúde e à moradia. Uma das crianças trouxe uma lembrança pessoal: “*Quando eu tinha 4 anos eu tava em casa com minha tia e eu tomei injeção nos dois braços e eu não chorei. (...) Não tava dodói, não era vacina tia. Eu tinha que tomar.*” (A criança não soube informar se era vacina).

Interessante notar neste breve diálogo que as crianças não demonstraram familiaridade com o termo “direitos”. Além disso, observamos que suas falas se revelaram mais numa perspectiva de deveres do que de direitos. Por outro lado, nossa pesquisa confirmou uma escuta em que esteve presente o “direito a ter direitos (Arendt, 1989) nas expressões das crianças.

4.4

Aprendizagens do campo: o que escutamos, o que podemos aprender

*Necessito del mar porque me enseña
no sé si aprendo música o consciêcia⁸⁴
Pablo Neruda - El mar (trecho)*

Nosso campo de pesquisa foi intensamente sonoro. As músicas que fizeram parte da metodologia de pesquisa, as vozes e as gargalhadas das crianças, as buzinas e demais ruídos que teimavam em atravessar a janela.

Mas, também foi intensamente provocador. Ora, estávamos diante de crianças que ainda não foram alfabetizadas, que não conhecem muitas palavras difíceis (ou muitas palavras são difíceis para elas). Ainda não fazem nenhuma tarefa da vida cotidiana completamente sozinhas, dependem do apoio prático de adultos sem que tenham dimensão de muitos perigos, precisam ficar sob cuidados. Exigem, portanto, **o direito a serem protegidas.**

Mas têm desenvolvidas muitas habilidades. São capazes de se expressar com seu repertório de palavras, gestos, expressões faciais e silêncios. O ato de brincar estava ali mediando as reflexões rápidas e precisas das crianças diante do peso dos tiros e das violências que as incomodam. **Exigem, portanto, escuta e respeito as suas opiniões e pontos de vista, seus direitos.**

Esses são alguns apontamentos e emoções que a literatura não aborda e que as leis não são capazes de incorporar em suas letras. São aprendizagens do campo

⁸⁴ Tradução: “Necessito do mar porque me ensina. Não sei se aprendo música ou consciêcia”.

mediadas pelas emoções, que mantém o pesquisador interagindo e sentindo seu campo de pesquisa. Sendo esta uma experiência de pesquisa com as crianças, não se tratava apenas de folhas, canetas, perguntas e respostas. Elas foram as “cem” do Loris Mallaguzzi. Aprendemos nessa pesquisa sobre “a música e a consciência” do Mar de Neruda. Mas ainda temos muito a aprender.

Dito isso, analisamos que atribuir às crianças, aos seus pontos de vista e as suas expressões uma menor importância tem sido uma recorrente forma de violação de direitos. Violação que fica invisibilizada no caso das crianças na Primeira Infância que residem em cenários de favela. Suas vozes, emitidas através de palavras, gestos, comportamentos e mesmo pelo silêncio, são pouco consideradas. Predomina importância àquilo que os adultos atribuem como prioridade.

Sobre isso precisamos (re)aprender, (re)pensar, (re)inventar nossos pontos de vista e as relações com as crianças. Temos repetido muitas vezes que todas as crianças são sujeitos de direitos e que suas vozes precisam ser ouvidas. Sequer desconfiamos de que talvez não estejamos escutando-as e nem a nós mesmos.

Considerar os direitos das crianças na Primeira Infância em cenários de favela pressupõe sua escuta e respeito a seus saberes, opiniões e formas de expressão. Nesta experiência escutar um grupo na Rocinha foi um exercício surpreendente e desprendido das "caixas", das "formas" e dos “gessos”, como aparece na reflexão abaixo:

Os gestos, as tentativas, os desenhos, as linhas melódicas, os movimentos rítmicos, corporais da criança pequena podem parecer atos isolados, desprovidos de continuidade. Ela, contudo, está em atitude de pesquisa, perseguindo ideias, repetindo-as muitas vezes, num jogo de exercício, porque está exercitando sua ação/pensamento (Miriam Celeste Martins apud Friedmann, 2014, p.35)

A imensidão das crianças não caberia em amarras. Experimentamos no campo suas palavras às vezes ao mesmo tempo, os assuntos que se cruzavam, um ir e voltar. Uma relação entre fantasia e realidade, conectando uma ideia com mil outras. As crianças do grupo participante nos demonstraram potência, energia, imaginação a todo vapor e ainda assim pés no chão.

Aprendemos no campo que fazer boas perguntas é fundamental, mas também saber a hora de perguntar e como perguntar. Saber o momento de calar e de observar. Ouvir seus silêncios. Deixar-se surpreender. Perceber suas sutilezas,

aceitar sua sinceridade e seus limites. Respeitar cada palavra, gesto e desejo expressados durante o tempo em que nos presentearam com confiança e aceitaram compartilhar suas ideias. Tudo isso fez e faz muita diferença.

As crianças demonstraram o quanto são sensíveis e não estão alheias ao que acontece ao seu redor. São capazes de interagir e dialogar sobre temas que experimentam em suas vidas. Ao passo que muitos adultos ignoram que as crianças tenham consciência e capacidade de reflexão sobre assuntos complexos, elas nos revelaram seus pontos de vista sobre questões importantes na pauta dos direitos infantis.

Na Rocinha as crianças ocupam a localidade, circulam por ela, constroem conhecimento sobre este lugar. Estão presentes no âmbito privado e circulam nos espaços públicos. Elas se apropriam do espaço da favela criando vínculos e identificação e diante das condições de vida, entram em contato seus problemas e suas formas de resistência. Suas experiências com a vida e capacidades de emitir suas próprias opiniões, não são levadas em conta nos espaços de discussão e de decisão.

Porém, os saberes infantis e a experiência metodológica exitosa que se revelaram nessa pesquisa podem ser vistos como indicadores de que as agendas políticas da Rocinha e as reivindicações políticas locais podem ser aprimoradas e suas pautas qualificadas com a escuta das crianças. Uma expectativa que pode inspirar outros contextos de favela incorporando suas pautas. Pode inspirar os espaços de controle social (conselhos de direitos, por exemplo) na perspectiva de que as vozes das crianças faveladas também alcancem patamares ainda distantes.

O grupo trouxe assuntos que se aproximaram do direito de brincar, de praticar esportes, de ter acesso a espaços públicos seguros para seu lazer e a viver sem sofrer violências (seja nos espaços públicos ou no âmbito familiar). Podemos dizer que, tanto os temas que as crianças expressaram como prazerosos, quanto aqueles que geram medo e preocupação pressupõem o essencial direito à vida. Mas, por múltiplas causas, distanciam-se de sua prática. A responsabilidade dos adultos é, neste sentido, fundamental para proporcionar condições de acesso aos seus direitos.

O universo adulto define pautas, metas, planos, elabora normativas, cuida de suas execuções e monitoramento. Porém, quanto mais entendermos essas tarefas

como responsabilidades e compromissos com as infâncias e menos como controle e monopólio do saber sobre a criança, mais poderemos aperfeiçoar as possibilidades de um presente e um futuro saudável e respeitoso com as crianças sujeitos de direitos.

Quando o grupo de crianças na Primeira Infância revela suas opiniões como moradoras da Rocinha, afirmam-se como sujeitos de direitos. Se expressam sobre temas próprios da infância, mas ao mesmo tempo acenam um cenário preocupante quando as violências geram limitações para viver esta etapa da vida.

Se por um lado as crianças demonstram habilidade e consciência para falar de diversos assuntos que dizem respeito à vivência da infância na Rocinha confirmando a importância de seus direitos, por outro lado têm estado preocupadas com problemas que não deveriam ocupar suas vidas. Embora suas opiniões sejam fundamentais, como vimos aqui defendendo, não deve recair sobre seus ombros as lacunas e falhas que comprometem os adultos como responsáveis pela condução da sociedade.

Diversas violações que percebemos através das palavras das crianças são pauta na esfera acadêmica, assim como na elaboração e execução das políticas públicas e na militância que luta e resiste. De certa forma isso nos anima a não desistirmos de nossas práticas mais desafiadoras, pois confirmamos serem importantes para as crianças. Mas lamentamos não estarmos tendo êxito em evitar que as crianças estejam expostas e que sofram no cotidiano com desconfortos, medos e traumas num país de leis tão avançadas e inovadoras. Muito temos a avançar no Brasil, nas tensões de tempos de retração de direitos.

Aprendemos com essa pesquisa que na seara do debate sobre a escuta da criança na Primeira Infância muito temos a avançar no Brasil. No caso das favelas, como cenários onde as pautas são intensas e as demandas são históricas e diversas, é comum que as crianças sejam lembradas e referenciadas, mas pouco favorecidas nas práticas que deveriam privilegiar e proteger sua vida e seu desenvolvimento.

As crianças nas favelas ainda vivem silenciadas e invisibilizadas das pautas prioritárias, pois não há debates que incluam suas opiniões. Esta situação reduz seu papel nas pautas, pois é prioridade em todos os temas, mas sem efetiva profundidade sobre suas demandas. Alijadas do direito à escuta sobre assuntos que lhes dizem respeito, as crianças permanecem sem espaço configurado para dialogar

sobre seus direitos. A partir de nossa pesquisa, sem receitas prontas ou soluções e respostas conclusivas, avaliamos que é primordial multiplicar o debate e continuar escutando e pesquisando com as crianças.

Considerações finais: percurso para novas indagações e aprendizagens

Este estudo, diante da diversidade das infâncias, teve foco nas crianças na Primeira Infância residentes em contextos de favela. Propusemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual os saberes infantis foram ponto de partida para tecer aproximações aos seus direitos e distanciamentos em relação a eles, que se configuraram como violações. Para isso utilizamos uma metodologia participativa elaborada para esta pesquisa, com múltiplas inspirações que nos chegaram pela produção acadêmica e por várias outras fontes. A proposta foi escutar um grupo de crianças com idades entre 5 e 6 anos moradoras da Rocinha. Dialogamos sobre os assuntos que elas foram elencando, tendo como referências perguntas facilitadoras iniciais sobre o que gostam e o que não gostam como crianças moradoras da Rocinha.

Os fundamentos teóricos e conceituais nesse estudo sobre crianças, infâncias, Primeira Infância e seus direitos foram norteadores do estudo. As crianças na Primeira Infância e a escuta daquelas residentes em cenário de favela, como temas de centralidade nessa pesquisa, nos guiaram até nosso campo. Tivemos um encontro com a Rocinha e seus elos com as crianças na Primeira Infância. Os resultados foram analisados tendo como referência as falas e expressões das crianças.

Assim produzimos um texto com a expectativa de tecer relações entre os saberes infantis e os saberes adultos. Esperamos ter iniciado a descoberta para novas posições na relação entre as crianças sujeitos de direitos e os adultos. Almejamos que nossa produção textual, na análise, não tenha se sobreposto aos saberes das crianças: tensões presentes no que diz respeito às pesquisas com elas.

Neste estudo, a escuta das crianças como direito foi também considerada estratégia de aproximação com seus pontos de vista e repertórios. Mas não esgotamos os assuntos trazidos pelas crianças para pensar em seus direitos, deixando abertas novas possibilidades e provocações.

Pudemos, com êxito, confirmar os pressupostos dessa pesquisa. Constatamos que a escuta de crianças está presente nos debates, mas é pouco valorizada na elaboração, implementação e práticas das políticas públicas. Embora os conselhos de direitos estejam promovendo esforços para contar com elas nesse

importante espaço público, ainda há um longo percurso de inclusão das crianças e de profundas aprendizagens dos adultos sobre como fazer isso. Apontamos para as capacidades das crianças em se expressar e sobre nossas limitações como adultos em escutá-las ampla e plenamente. Portanto, elas podem nos fornecer pistas nesse aprendizado.

Verificamos que a distância entre o direito previsto legalmente e o direito efetivado no Brasil pôde aparece em nossas reflexões, incluindo o contexto de favela como local onde isso se evidencia de maneira mais enfática. A pouca efetividade no alcance dos direitos constitucionais está presente em nossas análises sobre violações de direitos identificadas nas expressões das crianças que moram na Rocinha. O quadro de desigualdades e injustiças que se desenha nos contextos de favela e noutros cenários urbanos similares ao redor do mundo interfere nas condições em que vivem as crianças na Primeira Infância e no seu desenvolvimento integral e saudável.

Refletimos sobre as amplas e abrangentes normativas internacionais e nacionais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o ECA contêm amplas garantias conceituais e concretas deixando claro que todos os(às) brasileiros(as) são sujeitos aos direitos, incluindo as crianças cidadãs. No caso da Primeira Infância tivemos avanços recentes importantes sobre seus direitos, mas ainda marcados por práticas conservadoras, que, esperava-se, terem sido superadas. De fato, as mudanças que exigem rompimentos não acontecem com tanta agilidade. Porém, na desigual sociedade brasileira há profundos obstáculos que se adensam em tempos de retração de direitos.

A partir desse estudo avaliamos que enquanto as crianças habitantes de contextos de favela permanecerem emudecidas e invisíveis na sociedade brasileira, não deixarão de ser discriminadas e violadas em seus direitos. Quadro que se configura não somente por sua pouca idade, mas por residirem em localidades depreciadas e desrespeitadas.

A promessa de melhores tempos para as crianças brasileiras, após um longo período histórico de menosprezo, ainda não foi cumprida integralmente. Os avanços são inegáveis, mas num processo que está em curso e tem sido marcado por permanentes violações que se refletem nos dados sobre a infância no Brasil.

Uma desejável mudança, que altere efetivamente as realidades e torne viável a vanguarda da letra das leis brasileiras para a infância, ainda está em construção.

Da perspectiva do povo oprimido, com esperança e resistência, como nos ensina Paulo Freire (1992), a desejável mudança cultural para atingir as relações micro e macro políticas no país ainda não foi conquistada.

É preciso que o país enfrente seus desafios estruturais tendo em vista que um conjunto de elementos de opressão resistem às mudanças. Todavia, essas mudanças poderiam proporcionar novos tempos nas condições de vida das crianças. Sem alterações, ficam mantidas as decisões nas mãos exclusivamente dos adultos e daqueles que detém o poder político e econômico e se beneficiam com as desigualdades enraizadas no Brasil.

Neste estudo não tivemos a pretensão de encontrar respostas para as diversas questões complexas que foram surgindo. Mas indagamos sobre possibilidades diante dos desafios do Brasil democrático que distancia sua população de seus direitos em cenários políticos conservadores. Cenários de retração de direitos como o que vimos enfrentando no país nos anos recentes.

Mesmo diante desse quadro, esta pesquisa com crianças permitiu-nos manter a esperança e a resistência vivas. Percebemos ganhos em relação a sua escuta em contribuição ao compromisso e responsabilidades dos adultos diante das infâncias e seus direitos. Podemos rever nossas práticas em favor dos direitos humanos das crianças, tanto como um compromisso acadêmico, como prático, com a participação das diversas categorias profissionais atuantes em diversas áreas. No caso do Serviço Social, como categoria eticamente comprometida com os direitos humanos, deve ser profissão protagonista nesse desafio. No âmbito das políticas públicas é preciso fortalecer as perspectivas intersetoriais no trato com as causas infantis.

Pretendemos com esta pesquisa contribuir para fortalecer o conjunto de práticas voltadas aos direitos das crianças. À Rocinha esperamos ter oferecido pistas para agregar as suas lutas quanto ao bem-estar dos sujeitos que ali habitam, sobretudo as crianças, na seara dos direitos infantis. Esperamos ter colaborado para projetar as vozes das crianças na Primeira Infância moradoras de cenários de favela como significativas. Assim estas pistas servem amplamente à cidade, ao estado e ao país no que toca as questões levantadas e outras e serem avivadas. Que sirvam aos diferentes contextos de favelas e similares em outras partes do Brasil e em outros países.

Sem a pretensão de esgotar o debate, propomos aprofundar o conhecimento e oferecer subsídios para iniciativas, práticas e políticas públicas afins aos direitos das crianças na Primeira Infância. Assim chegamos a esse ponto de “conclusão” tendo em mãos considerações que se abrem para novas indagações e aprendizagens. Se tivermos provocando com esta pesquisa mais perguntas do que respostas teremos alcançado os resultados esperados.

A partir desse estudo saudamos todas as crianças. Saudamos as crianças faveladas. Saudamos as crianças na Primeira Infância que crescem em contextos adversos e não deixam de ser criança. Aqui desejamos que de alguma forma ecoem suas vozes.

Confirmamos o presente como tempo de valorizar as infâncias e seus direitos, respeitando sua diversidade, seus ritmos, seus pontos de vista. Tempo de oferecer ouvidos e olhos atentos ao que elas têm a dizer e mostrar no seu universo de repertórios criativos desde os primeiros anos de vida. Para Kramer (2015) no encontro entre criança e adulto, ambos aprendem a vida relacional, a reciprocidade e a presença. Nesse caminho, acreditamos que mais do que nos ensinar sobre si, as crianças nos ensinam sobre NÓS.

Referências bibliográficas

ADORNO, S. **Exclusão socioeconômica e violência urbana**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 84-135.

AGOSTINHO, C.; PINTO, A. **Indicadores para ampliar e qualificar o desenvolvimento de crianças e adolescentes**. In SIMÕES, A. et al. Panorama Nacional e Internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo. IBGE. 2018.

ANTONIO, S.; TAVARES, K. **Poética da Infância**. In: Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. In Mapa da Infância Brasileira. Estúdio Veredas. 2016 (p. 5-13).

ARANTES, E. M. de M. **Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro**. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v.5, p. 05-16, São João del-Rei, janeiro/julho 2010.

_____. **Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário**. PSI. Clin, Rio de Janeiro, vol. 24, nº. 1, p. 45-56, 2012.

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo. Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981.

BARAVELLI, D. **Vista aérea da favela da Rocinha, localizada na cidade do Rio de Janeiro**. 15 de outubro de 2016, 15:33:01. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rocinha#/media/File:Rocinha_1_by_Diego_Baravelli.jpg.

BATISTA, N. **Punidos e mal pagos: violência, justiça, segurança pública e direitos humanos no Brasil de hoje**. Rio de Janeiro: Revan, 1980.

BARBOSA J.L e SILVA J. de S. As favelas como territórios de reinvenção da cidade. Cadernos de Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, n.1, Fev.2013, p.115-126.

BOGHOSSIAN, C. O.; BUSH, M. **Espaços seguros para a primeira infância na Rocinha: resultados de pesquisa**. Centro Internacional de Estudo e pesquisa sobre a Infância (CIESPI) / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-rio).

2016. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1cr6R2IknBWQE5dg1J7fkLXYhEpADwLob/view>
 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal No 8069 de 13/07/1990**. Versão atualizada 2015. CEDECA. Rio de Janeiro, 2015.
- _____. **LEI Nº 9.503** de 23 de setembro de 1997. **Código de Trânsito Brasileiro**. Ministério da Justiça - MJ; Ministério dos Transportes - MT. 1997.
- _____. **LEI Nº 13.010, de 26 de junho de 2014 - (Lei do Menino Bernardo)**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Código de Ética do/a assistente social. Lei 9.662/93** de regulamentação da profissão. - 9. ed. rev. e atual. – Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2011.
- _____. **Marco Legal da Primeira Infância: Lei Federal Nº. 13.257** de 08 de Março de 2016.
- _____. **Carta da Terra**, 1992. Disponível em:
<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/cartadaterra.pdf>. Acessado em 03 de Março de 2018.
- _____. Presidência da República do Brasil. **Relatório Nacional voluntário sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável**. 2017. Disponível em:
[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15801Brazil_Portugues e.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15801Brazil_Portugues_e.pdf). Acessado em 10 de Setembro de 2018.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério de Educação; Ministério da Justiça; Unesco. 2007.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Em Saúde. **Evolução da mortalidade na infância nos últimos 10 anos (2007 a 2016)**. Mortalidade Infantil e na Infância SVS/CGIAE 28/08/2018. Oficina mortalidade materna e infantil. Comissão Intergestora Tripartite (CIT) mesa Ana Nogales.pdf Disponível em portalms.saude.gov.br. Acessado em 05 de janeiro de 2019.

BUTLER, U.M; RIZZINI, I. **Conclusão: a participação de crianças e adolescentes atravessando países.** In: O Social em Questão - Ano XV - nº 27 – 2012, p. 127-130. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Butler_Rizzini1.pdf. Acessado em: 13 de Abril de 2018.

CALDEIRA, A. S. **Proposições de direitos humanos para a primeira infância e os serviços públicos oferecidos no município do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica: Departamento de Serviço social, 2013. 130f.

CAMPOS, A. **Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTRO, M. G B. de. Implicações teórico-metodológicas da pesquisa científica com crianças. Cadernos da Fucamp, v.15, n.23, 2016, p.08- 21.

CAVALLIERI, F.; VIAL, A. **Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010.** Coleção Estudos Cariocas, IPP/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

CARVALHO, C. L. e S. de. **Escalas da desigualdade urbana: a cidade do Rio de Janeiro e as favelas.** In Revista Cadernos do Desenvolvimento Fluminense. 2016. No 11. Fundação CEPERJ e IPP. p. 11-23.

CARVALHO, C. L. e S. de. **Cidade e favela: transescalaridade das disparidades sociais?** Caminhos de Geografia. Uberlândia, Minas Gerais. V. 18, No 63. 2017. p. 267-285.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe ; UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. **América Latina y el Caribe a 30 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (LC/PUB.2018/21),** Santiago, 2018.

CMDCA - **Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI-RJ). Deliberação No 1.042/2013.** Rio de Janeiro, 2013.

CHAUÍ, M. **Ética e violência no Brasil.** Revista Centro Universitário São Camilo, 2011, 5 (4), 378-383.

CIESPI - Centro Internacional de Estudo e pesquisa sobre a Infância. **Complexo da Rocinha Rio de Janeiro - Relatório Final: Censo Domiciliar.** 2010.

_____. - **Primeira infância no Brasil: ampliando oportunidades para o desenvolvimento saudável de crianças de 0 a 8 anos. A violência que ataca as**

crianças em favelas cariocas - pistas para uma pauta de ações. Editores: RIZZINI, I.; BÓ, M. C.; BUSH, M. Pesquisa & Políticas Públicas. Cadernos CIESPI: Compromisso com as infâncias no mundo -Boletim nº 5. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kA-uuq1CbFYbpB1GRA0OFrnPfr7KfD5GF/view>.

_____. **Primeira infância, saneamento e zika - Comunidade de baixa renda no Brasil enfrentam o zika vírus sem infraestrutura adequada de saneamento básico: o desafio da cidade-sede das Olimpíadas-2016.** Editores: Rizzini, I.; BÓ, M. C.; BUSH, M. Pesquisa & Políticas Públicas. Cadernos CIESPI: Compromisso com as infâncias no mundo - Boletim nº. 1. 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pSiamBHjs-KY37TafxbcXQxrUulpZD3G/view>.
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. RESOLUÇÃO Nº 191, DE 7 DE JUNHO DE 2017 - Dispõe sobre a **participação de adolescentes no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA.** 2017.

CFP -CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção** - Propostas do Conselho Federal de Psicologia. Brasília - DF, 2009.

CORSARO, W. **A Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, L.de L. **Os clássicos da “literatura” sociológica infantil: as crianças e a infância de acordo com Marx, Weber, Durkheim e Mauss.** PLURAL, Revista do Programa de Pós -Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.20.1, 2013, pp.83-98.

CUNHA, S. M.; NUNES, M. D. F. **Pesquisa com crianças: jogando com as abordagens qualitativas.** In: Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: ecomotricidade e bem viver. São Carlos: SPQMH, 2017. p. 524-526.

CURY, C. R. R. J. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEL PRIORI, M. **A criança negra no Brasil.** In: JACÓ-VILELA, A.M., e SATO, L., orgs. Diálogos em psicologia social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232-253. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acessado em 27 de abril de 2018.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil.** 3. ed. - São Paulo: Contexto, 2002.

- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. 2005. GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07.
- DIAS, J. M. T. **Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1029-1048, out./dez. 2013.
- DIDONET, V. **ECA e primeira infância**. Artigo disponibilizado pela Rede Nacional Primeira Infância, 16 de julho de 2015. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/eca-e-primeira-infancia-por-vital-didonet-educador-e-assessor-legislativo-da-rede-nacional-primeira-infancia/> Acessado em: 01 de Junho de 2018.
- RNPI - Rede Nacional Primeira Infância. **Plano Nacional Primeira Infância (PNPI)**. DIDONET, Vital (org). Brasília - DF, dezembro de 2010.
- MDH - Ministério dos Direitos Humanos. **DISQUE DIREITOS HUMANOS. Balanço anual ouvidoria 2017**. Relatório 2017. Maio de 2018.
- DOUZINAS, C. **Seven theses on Human Rights**. Critical Legal Thinking – law and the Political, 2013.
- FERNANDES, N. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. P. 759-779.
- FILHO, J. S. **Pobreza e desigualdade de renda no Brasil: uma análise comparativa entre Lagoa e Rocinha**. Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada (HERA) – Vol. 4, Nº 7, Jul-Dez 2009.
- FLEURY, S.; OUVENEY, A. M. **Política de Saúde; Uma Política Social**. In: GIOVANELLA, I; ESCOREL, S; LOBATO, L. V. C; NORONHA, J. C; CARVALHO, A. I. (ORG's). Políticas e Sistemas de Saúde no Brasil. Rio de Janeiro - R. J. Fiocruz, 2008. p. 23 – 64.
- FREITAS, L. de; MORIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta da transdisciplinaridade**. Portugal, Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. – (Coleção Leitura).
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIEDMANN, A. **A arte de adentrar labirintos infantis. In: Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. In MAPA DA INFÂNCIA BRASILEIRA.** Estúdio Veredas. 2016.p. 16-22.

_____. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância.** NEPSID: [s/l], 2014. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianc_a.pdf.

FRIEDMANN, A. (Org.). **Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores.** Centro de Pesquisa e Formação Sesc. São Paulo, 2018.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil.** Vila Nova Conceição - São Paulo/SP, 2017.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil.** Vila Nova Conceição - São Paulo/SP, 2018.

FUNDAÇÃO BENTO RUBIÃO. **Direito à moradia na cidade do Rio de Janeiro.** N. 1. Rio de Janeiro, 2010.

G1. Bem estar. **Brasil registra alta de mortalidade infantil após décadas de queda. País não registrava crescimento desde a década de 1990, informam dados do Ministério da Saúde. Crise econômica e zika explicariam alta na mortalidade.** 16/07/2018 às 19h53. Atualizado há 9 meses. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/brasil-registra-alta-de-mortalidade-infantil-apos-decadas-de-queda.ghtml>.

GEORGES, R.; MAIA, K. (Coord.). **País Estagnado: Um Retrato das Desigualdades Brasileiras.** OXFAM, 2018.

GONÇALVES, R. **Favelas do Rio de Janeiro: História e Direito.** Rio de Janeiro: Pallas/PUC-Rio, 2013.

HALIM, M. L.; LINDNER, Natasha C. **Auto-socialização de gênero na primeira infância.** Enciclopédia sobre desenvolvimento na primeira infância - Gênero: socialização inicial. 2013-2017.

HARVEY, D. **O neoliberalismo - história e implicações.** Edições Loyola; 2005.

IAMAMOTO, M. V. **O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais.** SER Social. V15, Brasília, 2013.

_____. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

IANNI, O. **A questão social**. Revista da USP. 1989. São Paulo, p. 145-154.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010 - aglomerados subnormais – Informações territoriais**. IBGE 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/agsn>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>.

Acesso em: 21/04/2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais da população infantil. (2016)**.

https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas_adolescentes/defaulttab.shtm.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar. Notas estatísticas censo escolar 2018**. Brasília, DF, Janeiro de 2019. Arquivo em PDF. Disponível em ww.inep.gov.br. Acessado em 02 de Abril de 2019.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de Gênero –1995 a 2015**. Textos de FONTOURA, N.; REZENDE, M. T. 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e col. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça acessível**. 4. ed. 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf. Acessado em 02 de abril de 2019.

IPEA e FBSP Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2018**. Pesquisadores: CERQUEIRA, D. et al. Rio de Janeiro. 2018.

JAMES, A. **Conceitos de infância, criança e agência. A construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso**. O Social em questão. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009, p. 45-60.

- SCOTT, J. **Gênero: Uma categoria útil para a análise histórica.** Tradução Christine Rufino Dantas; Maria Betânia Ávila. Recife: O Corpo, 1996.
- JOBIM E SOUZA, S., RABELLO DE CASTRO, L. **Pesquisando com Crianças: Subjetividade Infantil, Dialogismo e Gênero Discursivo.** In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A Criança Fala: A Escuta de Crianças em Pesquisas.* São Paulo: Cortez, 2008, p. 52-78.
- KOERNER, A. **Direitos Humanos na política democrática.** São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, V.18. nº 53, outubro de 2003.
- KRAMER, S. **Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças.** Cadernos de Pesquisa, 2002, n. 116, 51-59, julho.
- LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt.** Estud. av. vol.11 no.30 São Paulo May/Aug. 1997.
- LAFFITE, L. T. G., DIDONET, V. **A intersetorialidade nas políticas para a primeira infância.** Rio de Janeiro: Rede Nacional Primeira Infância; 2015. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpcrSG7h_55a64dbb2efb2.pdf. Acesso em 2017 Ago 20.
- LEFEBVRE, H. **A revolução urbana.** Tradução: Sérgio Martins. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- LEMONS, C. **Crianças e adolescentes: a constituição de novos sujeitos de direitos.** [sem local], 2007. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/documentos/anexos/criancas-e-adolescentes-a-constituicao-de-novos-sujeitos-de-direitos-por-cleide-de-oliveira-lemos/vie>.
- LEITE, F. T. **Metodologia científica - Métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros.** São Paulo: Ideias & Letras, 3. ed., 2008.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.
- MAIA, M. S. **Crianças brincam! Considerações sobre o desenvolvimento emocional infantil e a linguagem lúdica.** In: CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS DE SAÚDE (CEBES). *Divulgação em Saúde para debate.* Rio de Janeiro, n 54, p. 35-42, Março, 2016.
- MESA, H.R.; OSPINA, I. C.Q. **Derecho a la participación desde la gestación.** Medellín, Colombia, Fundación Centro Internacional de educación y Desarrollo Humano – Cinde e Alcaldía de Medellín, 2011.

MINAYO, M. C. **Da inteligência parcial ao pensamento complexo: desafios da ciência e da sociedade contemporânea**. Política & Sociedade. 2011.p 41-56.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo. 3ª edição, Hucitec / Abrasco, 1994.

MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. de. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva**. História, Ciências, Saúde—Manguinhos, IV(3): 513-531, nov. 1997-fev. 1998.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. - Criança e Adolescente - **Publicações: Unicef - Situação da Infância**. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1441.html>.

MONASTERIO, L. M. **Fronteiras de Desigualdade Regional: Brasil (1872 - 2000)**. Brasília. Agosto de 2010.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORUZZI, A. B. **A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. 279 p.

MÜLLER, F.; NASCIMENTO M. L. B. P. **Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação**. Linhas Críticas: Universidade de Brasília, vol. 20, núm. 41, enero-abril, 2014, p. 11-22. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193530606002>.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. **A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica**. LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04. 18, jan. / jun. 2008.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social**. Campus: Rio de Janeiro, 1987.

NUNES, N. R. **Mulher de favela: o poder feminino em territórios populares**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

O GLOBO. (Sociedade). **Mais de 900 milhões de pessoas vivem em favelas, diz relatório da ONU** - Conferência Habitat III, em Quito, vai adotar guia para o desenvolvimento urbano. O Globo. 19/10/2016 - 10:34 / Atualizado em 19/10/2016 - 14:49. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/mais-de-900-milhoes-de-pessoas-vivem-em-favelas-diz-relatorio-da-onu-20313751>.

OLIVEIRA, A. C; MIOTO, R.C. T. Famílias, cuidados e políticas públicas. O Social em questão. Ano XXV, No 43. Rio de Janeiro. Puc-Rio. Janeiro a Abril de 2019. p. 9 - 22.

OLIVEIRA, F. **Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças.** Universidade Federal de Alfenas, Brasil. Revista Portuguesa de Educação, 2017, 30(1), p. 157-179.

OLIVEIRA, F. M. de. **Desigualdade social: uma trajetória de insistência no Brasil.** VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas. Cidade Universitária da UFMA - São Luís do Maranhão/ Brasil, agosto de 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo4/desigualdade-social-uma-trajetoria-de-insistencia-no-brasil.pdf>.

ONU - Organização Nacional das Nações Unidas. **Assembleia Geral das Nações Unidas.** Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 1989.

_____. - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança - CDC.** Estados Unidos, Nova York. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

_____. **Urbanization and development: emerging futures. World cities report 2016.** UN-HABITAT. Disponível em wcr.unhabitat.org. Acessado em 20 de janeiro de 2019.

_____. - Organização Nacional das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948.

ONU BRASIL. **ONU: defender os direitos humanos para todos, em todos os lugares.** Publicado em 5 de dez de 2018. 1min. 3seg. Disponível em: <http://youtu.be/5IAa0nZI0BU>.

ORTIZ, F. **Segundo a ONU, 111 milhões de pessoas vivem em favelas na América.** Portal UOL do Rio de Janeiro 21/08/2012 12h00. <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/08/21/segundo-a-onu-111-milhoes-de-pessoas-vivem-em-favelas-na-america-latina.htm?cmpid=copiaecol>. Acessado em 18 de janeiro de 2019.

ONU-HABITAT. **O Estado das cidades da América latina e Caribe.** Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos. 2012.

PAIVA, A. R. (Org). **Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio, 2012.

PENN, H. **Primeira Infância: A visão do Banco Mundial**. Tradução: Fúlvia Rosemberg. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 7-24, março/ 2002.

PEREIRA, P. A. P. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

PEREIRA, V. R. et al. **Metodologias participativas em pesquisa com crianças: abordagens criativas e inovadoras**. Revista Gaúcha de enfermagem - relato de experiência. 2016.

PEREIRA, P. A. P.; PEREIRA, C. P. **Desigualdades persistentes e violações sociais ampliadas**. SER Social, Brasília, v. 16, n. 34, p. 13-29, jan.-jun./2014. Disponível em: www.cressrn.org.br/files/arquivos/3RR4H3W60759ss11w8NI.pdf.

PÉREZ, B. C.; JARDIM, M. D. **Os lugares da infância na favela: da brincadeira à Participação**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2015. Psicologia & Sociedade, 27(3), 494-504.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Contínua). **Educação 2017**. IBGE, 2018.

PORTO, C. L.; RIZZINI, I. **Olhares das crianças sobre suas cidades: reflexões sobre aportes metodológicos**. Madrid, Espanha. Sociedad e Infancias, 1, 299-320, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Limites favelas 2016 (planilha). Disponível em www.data.rio/datasets/limite-favelas-2016?geometry=43.862%2C-23.201%2C-43.035%2C-22.758.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate**. Perspectiva. Florianópolis, v.20, N. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

REDIN, M. M.; FOCHI, P. S. **Infância e educação infantil II: linguagens**. São Leopoldo. Ed. UNISINOS, 2014.

RIZZINI, I. **A criança e a lei no Brasil: visitando a história (1822-2000)**. Unicef-CESPI/USU. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** São Paulo, Cortez Editora, 2008. 2ª edição atualizada.

_____. **The promise of citizenship for Brazilian children: what has changed?** ANNALS, The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 633, January 2011. p 66-79. Disponível em: http://www.ciespi.org.br/media/Artigos/Artigos%20pag%201/2011_The%20promise_Rizzini.pdf.

RIZZINI, I.; BARKER, G.; CASSANIGA, N. **Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos.** Educar em revista, vol. 15, 1999.

RIZZINI, I., NEUMANN, M. M.; GADDA, A. **Participação infantil e juvenil: perspectivas internacionais.** In: RIZZINI, I. (Org.), Participação Infantil e Juvenil: Perspectivas Internacionais. Revista O social em questão, Ano XV, n. 27. 2012. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 15-20.

RIZZINI, I.; PORTO, C. L.; TERRA, C. **A criança na primeira infância em foco nas pesquisas brasileiras.** CIESPI/PUC-Rio/Instituto C&A. 2014. Disponível em: http://www.ciespi.org.br/media/Artigos/2014_CriancaNaPrimeiraInfancia.pdf.

RIZZINI, I., TISDALL, K. **Introdução: a importância do debate internacional e interdisciplinar sobre participação infantil e juvenil.** In: RIZZINI, I. (Org.), Participação Infantil e Juvenil: Perspectivas Internacionais. Revista O social em questão, Ano XV, n. 27. 2012. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 15-20.

RNPI – REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **As crianças pequenas em foco.** In EQUIDADE PARA A INFÂNCIA AMÉRICA LATINA E RNPI. Colaboração CIESPI. Textos de OLIVEIRA, C. V. M. de; FERNÁNDEZ, V. B.; MARCÍLIO, A. O. **Políticas de Segurança e Direitos Humanos: Enfocando a Primeira Infância, Infância e adolescência.** 1ª ed., 2014. p. 10-11.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. **Com os olhos de criança: a metodologia de crianças pequenas no cenário brasileiro.** Nuances: estudos sobre a educação, Presidente Prudente, SP, vol. 25, nº. 2, p. 270-290, maio-ago. 2014.

ROSEMBERG, F. **Crianças pequenas na agenda de políticas para a infância: representações sociais e tensões.** In: PALACIOS, J.; CSTAÑEDA, E. (Org.). A primeira infância (0 a 6 anos) e seu futuro. Madri: Fundação santillana, 2009, p. 49-

62. Disponível em: www.diversidadeducainfantil.org.br Acessado em: Janeiro de 2018.

_____. **Indicadores sócio-demográficos de crianças de 0-6 ano no Brasil.** Rev. Bras. Cresc. Des. Hum. S. Paulo, I(1), 1991.

_____. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil.** In: FREITAS, M. C. de (Org). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006.p. 49-86.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. **A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: desafios e tensões.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002.

SABOIA, A. L. (coord.). **Crianças e adolescentes: indicadores sociais.** Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. vol. 6, 1999.

SALVADOR, A. C. **Políticas de reconhecimento x Política de redistribuição – Um dilema contemporâneo.** In: revista O Social em questão. PUC/Rio, 2010.

SANTOS, A. R. **Contribuições epistemológicas do pensamento complexo para a compreensão da pesquisa social.** Textos & Debates, Boa Vista, n.20, p. 81-99, jan./jun. 2013.

SANTOS, B. dos; CHAÚÍ, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** 1º edição. São Paulo: Cortez, 2013.

SARMENTO, M. J. **A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade.** In GARCIA, R. L.; FILHO, A. L. (Orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** In: Revista Educação e sociedade. Campinas, v 26, n. 91, Maio-Ago, 2005, p. 361-378.

_____. **Retrato em positivo: Entrevista Manuel Sarmento.** In: **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças.** In Mapa da Infância Brasileira. Estúdio Veredas. 2016.p. 5-13.

SARMENTO, M. J.; FERNADEZ, N.; TOMÁS, C. **Políticas públicas e participação infantil**. Educação, Sociedade e cultura: Universidade do Minho - Braga/Portugal, nº 25, 2007, p. 183-206.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceito, delimitando o campo**. In: SARMENTO, M. J. As crianças: contextos e identidades. Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997, p. 07-30.

SEBRAE. **Painel regional: Rio de Janeiro e bairros**. Observatório Sebrae/RJ – Os pequenos negócios em foco. Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado do Rio de Janeiro - Sebrae/RJ. 2015.16 p.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS (SDH). **Direitos humanos de crianças e adolescentes - 20 anos do Estatuto**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos (SDH), 2010. 223 p. Coordenação de Irene Rizzini (PUC-Rio/CIESPI).

Disponível em:
http://bibliotecacrescersemviolencia.org/pdf/5_conselho_municipal/E2_20_anos_do_ECA_SDH.pdf.

SIMÕES, A. et al. **Panorama Nacional e Internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. IBGE. 2018.

SOARES, N. F; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. In: Nuances. UNESP – Presidente Prudente, vol.12, nº 13, 2005, p. 50- 64.

SILVA, J. de S. e; et al. (orgs). **O que é favela?** Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

UNICEF - United Nations Children's Fund. **A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents**, UNICEF, New York, 2017.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education**. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/a-world-ready-to-learn-2019>.

_____. **O estado das crianças no mundo de 2012: Crianças no Mundo Urbano**. Disponível em www.unicef.org.br. Acessado em 14 de dezembro de 2018.

_____. **Adolescência: Uma fase de oportunidades**. Situação Mundial da Infância 2011.

_____. **Pobreza na infância e na adolescência.** Publicações UNICEF pobreza. Agosto de 2018. Disponível em www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-nainfancia-e-na-adolescencia. Acessado em 13 de Novembro de 2018.

_____. **Os primeiros seis anos de vida.** 2001. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/SIB1.pdf>. Acessado em 13/01/19.

YÁNEZ, L. J. **Os Desafios do Marco Legal para a Primeira Infância** In Terra, Osmar (relator). Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Cadernos de Trabalhos e Debates 1. Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância. Câmara dos Deputados – Centro de Estudos e Debates Estratégicos (Cedes). Brasília, 2016. p. 86-88.

VALLADARES, L. **A Gênese da Favela Carioca: a produção anterior às Ciências Sociais.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v.15, n.44, p. 5-34, 2000.

_____. **A invenção da favela: do mito de origem a favela.com.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VEIGA, C. G. **As crianças na história da educação.** In SOUZA, Gisele de (org.). Educar na infância: perspectivas históricas-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

YAZBEK, M. C. **Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 110, abr./jun. 2012. p. 288-322.

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. (Org.). **Um século de favela.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

7.

Anexos

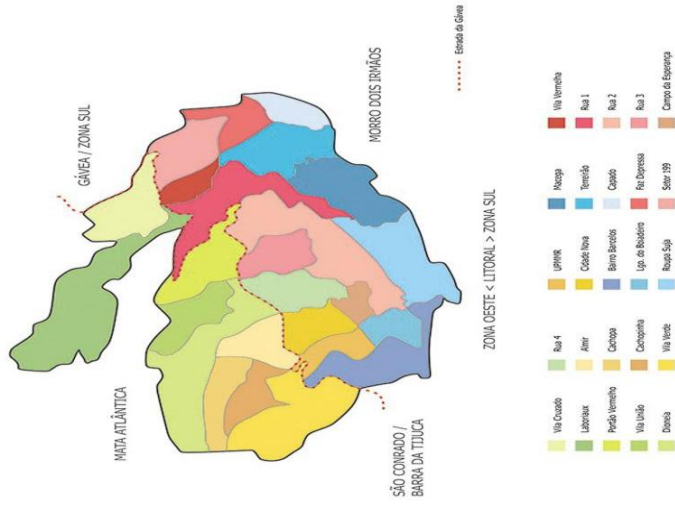
7.1

Anexo I

**Roteiro de pesquisa metodologia participante
ESCUTANDO CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA (ECPI)
Campo: Rocinha**

- 1- Realização de contato com a instituição parceira.
- 2- Imersão no campo: Observando crianças na Primeira Infância na Rocinha.
- 3- Realização de contato com responsáveis pelas crianças para convite de participação na pesquisa.
- 4- Assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento.
- 5- Providenciar materiais necessários à execução das atividades propostas como metodologia desta pesquisa qualitativa.
- 6- Realização da atividade com devidos registros de imagem e áudio.
- 7- Realização da pesquisa através da seguinte metodologia:
 - a. **Etapa I** - espaço de escuta inicial de aproximação com as crianças. Através de uma atividade lúdica (com músicas e adereços divertidos). As crianças participantes serão convidadas a se apresentar (nomes e idades) proporcionando momento de interação entre elas e a pesquisadora.
 - b. **Etapa II** - em sincronia com a atividade inicial, será utilizada a técnica de escuta roda de conversa (“*rodinha*”) tendo como eixos perguntas facilitadoras mais subjetivas sobre o que gostam de fazer e o que você não gostam, sobre o que gostam e não gostam na Rocinha e o que lhes fazem felizes ou tristes.
 - c. **Etapa III** - levando em consideração idéias e expressões que surjam nas etapas anteriores, as crianças serão convidadas a criar uma história a partir da frase: **“Era uma vez uma criança que morava na Rocinha...”**. A atividade será iniciada com o diálogo sobre histórias que as crianças conhecem para motivá-las. Para a criação de suas próprias histórias as crianças serão convidadas a desenhar estimuladas em sua criatividade com materiais diversos. Ao final da atividade serão convidadas a contar suas histórias, respeitando seus limites e desejos.

7.2 Anexo II Mapas da Rocinha

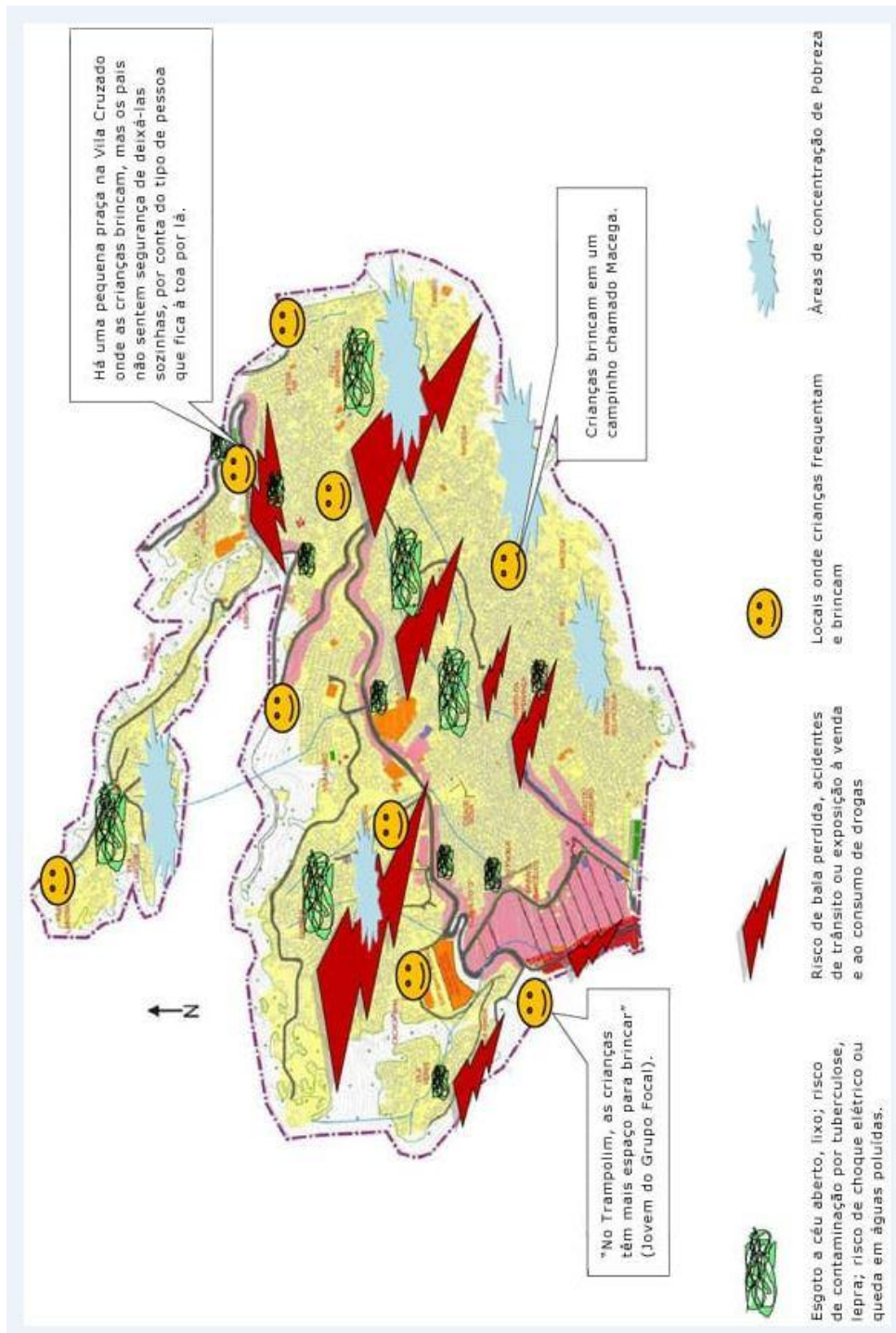


7.3

Anexo III

Mapa afetivo

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1712792/CA



Fonte: www.ciespi.org.br

8.

Apêndices

8.1

Termo de Assentimento

Responsável e/ou Familiar da criança

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa:

“Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela”

Pesquisadora: Eliane Gomes da Silva Borges

Mestranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

E-mail: elianeseso@gmail.com. Telefone: (21) 99489119.

Orientadora: Irene Rizzini - Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Departamento de Serviço Social e Diretora do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI/PUC-Rio)

E-mail: irizzini.pucio.ciespi@gmail.com. Telefone: (21) 96765-9491.

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) - (021) 3527-1618.

Nessa pesquisa, nós queremos saber o que as crianças na Primeira Infância pensam sobre suas próprias vidas como moradoras da Rocinha, no Rio de Janeiro. A proposta da pesquisa é escutar crianças com idades entre 5 e 6 anos. Queremos conhecer mais sobre as crianças na Primeira Infância que residem na Rocinha e compreender se os direitos preconizados nas legislações estão mais próximos ou mais distantes do cotidiano delas.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não tem nenhum problema se você desistir. Para isso você só precisa falar comigo ou com a orientadora da pesquisa.

Nós vamos conversar e fazer atividades utilizando brincadeiras, músicas e desenhos para escutar as crianças em três etapas. Primeiro com aproximação para conhecer as crianças e elas conhecerem a pesquisadora e a proposta de atividade que irão participar; segundo conversando com as crianças sobre seus gostos sentando em roda (“rodinha”) e terceiro convidando-as a criar uma história a partir da frase *“Era uma vez uma criança que morava na Rocinha...”* com acompanhamento das criações

individuais. Iremos registrar as atividades com imagens e áudios, se não tiver problema para você e para a criança. Vamos cuidar para preservar as identidades ao longo de todo o processo de pesquisa. Ninguém vai saber o que as crianças disserem e não vamos dar essas informações a ninguém. Os resultados vão ser publicados, em textos e outros documentos, mas sem identificar os participantes.

A pesquisa não vai gerar nenhum custo ou ganho financeiro.

Podem ter alguns riscos, por exemplo, a criança ou você podem se sentir desconfortáveis ou constrangidos com alguma questão relacionada ao tema da pesquisa, mas se isso acontecer, basta você nos dizer que encerramos a entrevista e notificaremos à orientadora da pesquisa. Caso ocorra qualquer situação que apresente riscos à saúde dos(as) participantes, iremos interromper a atividade.

A partir das atividades dessa pesquisa poderemos escrever textos e pensar formas de divulgar os resultados pensando sobre o que precisa mudar e como podemos melhorar o diálogo e a escuta das crianças no local onde residem e sobre outras crianças que também vivem em favelas no nosso país e em outros no mundo. Por isso a sua participação é muito importante. Na oportunidade os resultados serão divulgados no campo de pesquisa.

Consentimento de responsável pela criança

Eu, _____, (responsável pela criança),
CPF _____, aceito que a criança
_____, _____ anos (idade), participe da pesquisa
“Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela” com minha autorização. Eu entendi que posso aceitar a participação agora e depois desistir sem que ninguém fique bravo ou chateado comigo.

Eu entendi as coisas boas e ruins que podem acontecer. Eu entendi

Os (as) pesquisadores (as) tiraram minhas dúvidas, disseram que posso perguntar outras coisas sobre a pesquisa quando eu quiser, que a identidade da criança será protegida e que conversarão com a criança sobre as atividades que irão realizar na pesquisa.

Eu autorizei o uso dos relatos, registrados em forma de áudios, vídeos e as fotos durante as atividades com o objetivo de colaborar nos estudos realizados para esta pesquisa e que irão ser utilizados na academia e na formação de acervo e da pesquisadora.

Eu recebi uma cópia deste documento, li e concordei participar desta pesquisa

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura de Responsável e/u ou Familiar da criança

Assinatura da criança (opcional, caso saiba escrever seu nome)

Assinatura da responsável pela pesquisa

Informo que foi garantida a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem das crianças participantes.

8.2

Termo de Assentimento

Responsável institucional



Sua instituição está sendo convidada a participar como colaboradora da pesquisa:

“Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela”

Pesquisadora: Eliane Gomes da Silva Borges

Mestranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

E-mail: elianeseso@gmail.com. Telefone: (21) 99489119.

Orientadora: Irene Rizzini - Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Departamento de Serviço Social e Diretora do Centro

Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI/PUC-Rio)

E-mail: irizzini.pucRio.ciespi@gmail.com. Telefone: (21) 96765-9491.

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) - (021) 3527-1618.

Nessa pesquisa, nós queremos saber o que as crianças na Primeira Infância pensam sobre suas próprias vidas como moradoras da Rocinha, no Rio de Janeiro. A proposta da pesquisa é escutar crianças com idades entre 5 e 6 anos. Queremos conhecer mais sobre as crianças na Primeira Infância que residem na Rocinha e compreender se os direitos preconizados nas legislações estão mais próximos ou mais distantes do cotidiano delas.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não tem nenhum problema se você desistir. Para isso você só precisa falar comigo ou com a orientadora da pesquisa. O mesmo vale para as crianças e responsáveis.

Nós vamos conversar e fazer atividades utilizando brincadeiras, músicas e desenhos para escutar as crianças em três etapas. Primeiro com aproximação para conhecer as crianças e elas conhecerem a pesquisadora e a proposta de atividade que irão participar; segundo conversando com as crianças sobre seus gostos sentando em roda (“rodinha”) e terceiro convidando-as a criar uma história a partir da frase *“Era uma vez uma criança que morava na Rocinha...”*

com acompanhamento das criações individuais. Iremos registrar as atividades com imagens e áudios, se não tiver problema para a instituição e para a criança e para a pessoa por ela responsável. Vamos cuidar para preservar as identidades ao longo de todo o processo de pesquisa. Ninguém vai saber o que as crianças disserem e não vamos dar essas informações a ninguém. Os resultados vão ser publicados, em textos e outros documentos, mas sem identificar os participantes.

A pesquisa não vai gerar nenhum custo ou ganho financeiro.

Podem ter alguns riscos, por exemplo, a criança ou você podem se sentir desconfortáveis ou constrangidos com alguma questão relacionada ao tema da pesquisa, mas se isso acontecer, basta quem digam e encerraremos a entrevista, e notificaremos à orientadora da pesquisa. Caso ocorra qualquer situação que apresente riscos à saúde dos(as) participantes, iremos interromper a atividade.

A partir das atividades dessa pesquisa poderemos escrever textos e pensar formas de divulgar os resultados pensando sobre o que precisa mudar e como podemos melhorar o diálogo e a escuta das crianças no local onde residem e sobre outras crianças que também vivem em favelas no nosso país e em outros no mundo. Por isso a sua participação é muito importante. Na oportunidade os resultados serão divulgados no campo de pesquisa.

Consentimento – Assinatura de Responsável instituição colaboradora

Eu, _____ (responsável pela instituição),
CPF _____, concordo em colaborar com a pesquisa “Escuta de crianças na
Primeira Infância em contextos de favela” como responsável da instituição
_____, localizada no bairro
_____.

Eu entendi que posso aceitar colaborar e participar agora e depois desistir sem quaisquer problemas ou constrangimentos.

Eu entendi as coisas boas e ruins que podem acontecer.

Os (as) pesquisadores (as) tiraram minhas dúvidas, disseram que posso perguntar outras informações sobre a pesquisa quando eu quiser e que as pessoas responsáveis e as crianças participantes estarão cientes da pesquisa tendo suas identidades protegidas.

Eu autorizei o uso dos relatos, registrados em forma de áudios, vídeos e as fotos durante as atividades com o objetivo de colaborar nos estudos realizados para esta pesquisa e que irão ser utilizados na academia e na formação de acervo e da pesquisadora.

Eu recebi uma cópia deste documento, li e concordei participar desta pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura da pessoa responsável institucional

Assinatura da responsável pela pesquisa

Informo que foi garantida a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem das crianças participantes.

8.3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Responsável e/ou familiar da criança



Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa:

“Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela”

Pesquisadora: Eliane Gomes da Silva Borges

Mestranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

E-mail: elianeseso@gmail.com - Telefone: (21) 994897119.

Orientadora: Irene Rizzini - Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Departamento de Serviço Social e Diretora do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI/PUC-Rio)

E-mail: irizzini.pucio.ciespi@gmail.com - Telefone: (21) 96765-9491.

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) - (021) 3527-1618.

A proposta desta pesquisa, desenvolvida no curso de mestrado do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é realizar a escuta de crianças na Primeira Infância residentes na favela da Rocinha, priorizando idades entre 5 e 6 anos. Pretendemos escutar as crianças sobre o que consideram importante ao seu bem-estar a partir do seu cotidiano e de suas próprias perspectivas. Esta é uma pesquisa qualitativa na qual pretendemos analisar os dados gerados percebendo as aproximações e distanciamentos entre as falas das crianças e a dimensão dos direitos a eles atribuída nas normativas e políticas públicas no Brasil.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

A criança participante voluntária e a pessoa por ela responsável terão toda a garantia de plena liberdade para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Para isso, basta entrar em contato com a pesquisadora. Garantimos também a sua privacidade a partir do sigilo de seus dados em todas as fases desta pesquisa.

As atividades propostas serão registradas através imagens fotográficas, áudio e vídeo, caso você autorize, mas a identidade da criança sob sua responsabilidade será preservada em todas as fases da pesquisa. Após a organização do material gerado, você poderá acessá-lo e caso não concorde com o que está registrado, poderá solicitar a alteração ou exclusão das informações fornecidas para que não seja submetido a qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo moral.

Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Não haverá para o participante voluntário qualquer despesa e não haverá nenhuma compensação financeira adicional. Os custos resultantes da pesquisa ficarão a cargo dos pesquisadores envolvidos.

Benefícios e riscos resultantes da pesquisa

Sua autorização e a participação da criança nesta pesquisa serão muito importantes para favorecer a escuta das crianças sobre temas relativos aos seus direitos. Direitos preconizados nas legislações a respeito dos quais poderemos compreender melhor sobre as aproximações e distanciamentos práticos no contexto da Rocinha, colaborando para análises de contextos de favelas no Brasil.

Em toda pesquisa envolvendo seres humanos há riscos. Em relação aos sujeitos pesquisados e pesquisador, durante todo o processo de produção desse projeto, não se vislumbram riscos à saúde e à segurança dos mesmos. É possível que ocorram momentos de constrangimentos e desconfortos imprevisíveis de acordo com o tema discutido. Se isso acontecer, basta você nos dizer que encerraremos a atividade e notificaremos à orientadora da pesquisa. Entretanto, os benefícios se mostram ainda maiores e podem ser multiplicados a partir de trabalhos e documentos produzidos com os dados coletados.

A pesquisa de campo será realizada através de atividades lúdicas com as crianças em três etapas. Na **etapa I** faremos uma escuta inicial para aproximação com as crianças, utilizando músicas e adereços divertidos para saber seus nomes e idades e proporcionar momento de interação entre elas e a pesquisadora. Na **etapa II** as crianças serão convidadas a sentar em círculo, utilizando a técnica de escuta de roda de conversa (*“rodinha”*) tendo como eixos perguntas facilitadoras sobre o que gostam de fazer e o que não gostam, sobre o que gostam e não gostam na Rocinha e o que lhes fazem felizes ou tristes. E na **etapa III**, levando em consideração idéias e expressões que surjam nas

etapas anteriores, as crianças serão convidadas a criar uma história de sua autoria a partir da frase: **“Era uma vez uma criança que morava na Rocinha...”**, sendo convidadas a desenhar e estimuladas em sua criatividade com materiais diversos. O processo criativo será acompanhado e registrado pela pesquisadora e ao final da atividade as crianças poderão contar suas histórias, respeitando seus limites e desejos. Os resultados da pesquisa serão posteriormente divulgados aos participantes e adultos responsáveis.

Assinaturas de Responsável e/ou Familiar

Eu, _____,
 nacionalidade _____ CPF _____, portador/a da carteira de
 identidade nº _____ emitida pelo _____, residente e domiciliado/a
 na cidade _____, declaro que autorizo a criança
 _____, nascida em
 _____ a participar da referida pesquisa. Entendi que posso concordar com a
 participação, mas que, a qualquer momento, posso me recusar ou desistir, sem sofrer qualquer
 penalidade. As pesquisadoras explicitaram os objetivos da pesquisa, esclareceram minhas dúvidas
 e conversaram sobre a metodologia utilizada. **Recebi uma via assinada deste termo de
 consentimento, li e concordo com a participação da criança na pesquisa.** Nesse caso,
 autorizo o uso dos relatos, registrados em forma de áudios e vídeos assim como as imagens por
 meio de fotografias com o objetivo de colaborar nos estudos realizados para esta pesquisa e
 destinados à utilização acadêmica e formação de acervo e da pesquisadora.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

 Assinatura de Responsável e/u ou Familiar da criança

 Assinatura do(a) responsável pela pesquisa

Informo que foi garantida a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem das
 crianças participantes.

8.4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Responsável pela instituição junto a crianças

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa:

“Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela”

Pesquisadora: Eliane Gomes da Silva Borges

Mestranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

E-mail: elianeseso@gmail.com. Telefone: (21) 99489119.

Orientadora: Irene Rizzini - Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Departamento de Serviço Social e Diretora do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI/PUC-Rio)

E-mail: irizzini.pucRio.ciespi@gmail.com. Telefone: (21) 96765-9491.

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) - (021) 3527-1618.

A proposta desta pesquisa, desenvolvida no curso de mestrado do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é realizar a escuta de crianças na Primeira Infância residentes na favela da Rocinha, priorizando idades entre 5 e 6 anos. Pretendemos escutar as crianças sobre o que consideram importante ao seu bem-estar a partir do seu cotidiano e de suas próprias perspectivas. Esta é uma pesquisa qualitativa na qual pretendemos analisar os dados gerados percebendo as aproximações e distanciamentos entre as falas das crianças e a dimensão dos direitos a elas atribuída nas normativas e políticas públicas no Brasil.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

A criança participante voluntária e a pessoa por ela responsável terão toda a garantia de plena liberdade para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Para

isso, basta entrar em contato com a pesquisadora. Garantimos também a sua privacidade a partir do sigilo de seus dados em todas as fases desta pesquisa.

As atividades propostas serão registradas através imagens fotográficas, áudio e vídeo, caso você autorize, mas a identidade da criança sob sua responsabilidade será preservada em todas as fases da pesquisa. Após a organização do material gerado, você poderá acessá-lo e caso não concorde com o que está registrado, poderá solicitar a alteração ou exclusão das informações fornecidas para que não seja submetido a qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo moral.

Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Não haverá para o participante voluntário qualquer despesa e não haverá nenhuma compensação financeira adicional. Os custos resultantes da pesquisa ficarão a cargo dos pesquisadores envolvidos.

Benefícios e riscos resultantes da pesquisa

A autorização e a participação da criança nesta pesquisa serão muito importantes para favorecer sua escuta sobre temas relativos aos seus direitos. Direitos preconizados nas legislações a respeito dos quais poderemos compreender melhor sobre suas aproximações e distanciamentos práticos no contexto da Rocinha, colaborando para análises de contextos de favelas no Brasil.

Em toda pesquisa envolvendo seres humanos há riscos. Em relação aos sujeitos pesquisados e pesquisador, durante todo o processo de produção desse projeto, não se vislumbram riscos à saúde e à segurança dos mesmos. É possível que ocorram momentos de constrangimentos e desconfortos imprevisíveis de acordo com o tema discutido. Se isso acontecer, basta você nos dizer que encerraremos a atividade e notificaremos à orientadora da pesquisa. Entretanto, os benefícios se mostram ainda maiores e podem ser multiplicados a partir de trabalhos e documentos produzidos com os dados coletados.

A pesquisa de campo será realizada através de atividades lúdicas com as crianças em três etapas. Na **etapa I** faremos uma escuta inicial para aproximação com as crianças, utilizando músicas e adereços divertidos para saber seus nomes e idades e proporcionar momento de interação entre elas e a pesquisadora. Na **etapa II** as crianças serão convidadas a sentar em círculo, utilizando a técnica de escuta de roda de conversa (“*rodinha*”) tendo como eixos perguntas facilitadoras sobre o que gostam de fazer e o que não gostam, sobre o que gostam e não gostam na Rocinha e o que lhes fazem felizes ou tristes. E

na **etapa III**, levando em consideração idéias e expressões que surjam nas etapas anteriores, as crianças serão convidadas a criar uma história de sua autoria a partir da frase: **“Era uma vez uma criança que morava na Rocinha...”**, sendo convidadas a desenhar e estimuladas em sua criatividade com materiais diversos. O processo criativo será acompanhado e registrado pela pesquisadora e ao final da atividade as crianças poderão contar suas histórias, respeitando seus limites e desejos. Os resultados da pesquisa serão posteriormente divulgados aos participantes e adultos responsáveis.

Assinaturas de pessoa responsável pela instituição colaboradora

Eu, _____,
 nacionalidade _____,
 CPF _____, portador/a da carteira de identidade nº _____

emitida pelo _____, residente _____ e domiciliado/a na
 cidade _____, declaro que estou de acordo em
 colaborar com a pesquisa no espaço institucional

_____ e estou ciente da participação da criança
 _____, nascida em _____ na
 referida pesquisa. Entendi que a pessoa responsável pela mesma autoriza sua participação que, a qualquer momento, pode recusar ou desistir, sem sofrer qualquer penalidade. As pesquisadoras explicitaram os objetivos da pesquisa, esclareceram minhas dúvidas e conversaram sobre a metodologia utilizada. **Recebi uma via assinada deste termo de consentimento, li e concordo com a realização da pesquisa neste espaço em colaboração à pesquisadora.** Nesse caso, autorizo o uso dos relatos, registrados em forma de áudios e vídeos assim como as imagens por meio de fotografias com o objetivo de colaborar nos estudos realizados para esta pesquisa e destinados à utilização acadêmica e formação de acervo e da pesquisadora.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

 Assinatura do Responsável pela instituição junto a crianças

 Assinatura do(a) responsável pela pesquisa

Informo que foi garantida a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem das crianças participantes.